

M^a Ángeles Mayor Cinca, Begoña Zubiauz de Pedro
y Emiliano Díez-Villoria (Eds.)

Estudios sobre la adquisición del lenguaje

Estudios sobre da adquisición da linguaxe

Estudis sobre l'adquisició del llenguatge

Hizkuntzaren jabetzeari buruzko ikerketak

IV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE
LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS DEL ESTADO



EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

AQUILAFUENTE 90

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

I.^a edición: Octubre, 2005

I.S.B.N.: 84-7800-511-0

Depósito Legal: S. 1324-2005

Ediciones Universidad de Salamanca; Plaza de San Benito, s/n
37002 Salamanca (España) Correo-e: eus@usal.es

Impreso en España-Printed in Spain

Todos los derechos reservados

Ni la totalidad ni parte de este libro

Puede reproducirse ni transmitirse

Sin permiso escrito de

Ediciones Universidad de Salamanca

Nuestro más sincero agradecimiento
a la colaboración de Caja Duero

PRESENTACION

El presente libro recoge, en edición electrónica, las conferencias y comunicaciones presentadas en el “*IV Congreso Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado. Lenguaje e interculturalidad: una Europa para compartir*”, celebrado en Salamanca del 22 al 24 de septiembre de 2004, y organizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

Este IV Congreso es heredero de los que le han precedido, celebrados en Santiago de Compostela (1995), Barcelona (1998) y Málaga (2001) y, en ese sentido, ha asumido también, como objetivo esencial, crear un espacio de intercambio y debate científico entre los investigadores y profesionales que estudian la adquisición del lenguaje, sea en castellano, catalán, euskera o gallego, desde diferentes ámbitos, y en un amplio número de universidades de nuestro país y fuera de él. Desde esa perspectiva, hemos tratado de avanzar un paso más en el estudio del lenguaje, entendido como un vehículo comunicativo que potencia la identidad lingüística y cultural de las diversas poblaciones y la convivencia entre sus hablantes.

Consiguientemente, este Encuentro ha incorporado también el objetivo de facilitar la reflexión sobre los hallazgos científicos recientes en torno al proceso de adquisición del lenguaje, haciendo especial énfasis en la repercusión de los mismos sobre la práctica profesional de psicólogos, psicopedagogos, lingüistas, educadores, logopedas, terapeutas y personas que trabajan, en definitiva, en los ámbitos educativo y clínico.

Además, en esta ocasión, hemos querido considerar, como tema de investigación, un aspecto de la realidad social que nos rodea y al que no podemos ser insensibles, como es, la llegada a nuestro país de un número cada vez mayor de inmigrantes, con una lengua y cultura propias, que genera nuevas necesidades. Por ello, hemos creído oportuno incluir el estudio de los ajustes que surgen para la integración de estas personas en los ámbitos escolar y laboral, tanto desde el punto de vista lingüístico como socio-cultural.

La presente publicación se abre con un apartado denominado “La adquisición del lenguaje: Un prisma actual”, que recoge las tres magníficas Conferencias Invitadas, que fueron impartidas, según el programa previsto, por el Dr. Miguel Siguán (Universidad de Barcelona), la Dra. Virginia C. Mueller Gathercole (Universidad de Gales, Bangor) y la Dra.

Ive Clark (Universidad de Stanford) y que sirvieron de ejes temáticos de este Congreso. A ellos les agradecemos enormemente su presencia entre nosotros y la oportunidad que nos brindaron de compartir su conocimiento.

El resto de la obra se organiza en torno a las mismas áreas temáticas que sirvieron de líneas estructurales a las mesas de trabajo: (1) Adquisición y desarrollo de la fonología; (2) Adquisición y desarrollo de la morfología y la sintaxis; (3) Adquisición y desarrollo semántico, (4) Desarrollo pragmático; (5) Comunicación prelingüística e inicios del lenguaje; (6) Desarrollo de los diferentes géneros discursivos (7) Discapacidad y lenguaje; (8) Bilingüismo y adquisición del lenguaje; (9) Aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades; (10) Trastornos en el desarrollo del lenguaje oral; (11) Técnicas e instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje y su promoción (12) Lenguaje e interculturalidad.

Hemos de agradecer al Equipo Científico su colaboración y trabajo desinteresado, en especial a su Presidente de Honor, Miguel Siguán (Universidad de Barcelona), así como a todos sus miembros: Aurora Bel (Universidad Pompeu Fabra), Rosa Ana Clemente (Universidad de Castellón), María Clemente (Universidad de Salamanca), Sylvia Defior (Universidad de Granada), Miguel Galeote (Universidad de Málaga), Itziar Idiazabal (Universidad del País Vasco), Donna Jackson-Maldonado (U. A. de Querétaro. México), Susana López Ornat (Universidad Complutense), Ana Teresa Pérez Leroux (U. de Toronto. Canadá), Miguel Pérez Pereira (Universidad de Santiago de Compostela), Emilio Prieto de los Mozos (Universidad de Salamanca), Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca), Eugenia Sebastián (Universidad Autónoma de Madrid), Miquel Serra (Universidad de Barcelona), Elisabet Serrat (Universidad de Girona), Rosa Solé (Universidad de Barcelona), Carmen Triadó (Universidad de Barcelona), Miguel Ángel Verdugo (Universidad de Salamanca).

Del mismo modo, hacemos constar aquí nuestro reconocimiento a la excelente labor realizada por los miembros del Equipo Organizador, en especial la llevada a cabo por la Vicepresidenta del Congreso, Begoña Zubiauz, en el área de gestión, junto a la de Emiliano Díez, como responsable del área de comunicación on line, así como la de los vocales: Andoni Barreña, José Orrantia, Javier Rosales, Mercedes Rueda y Conrado Vicente.

Esta obra sale a la luz gracias a la desinteresada contribución económica de Caja Duero, que decidió asumir su publicación dentro de su plan de Obra Social, dada la proyección internacional de este Congreso.

Destacables, así mismo, han sido los apoyos recibidos para la organización de este Encuentro por la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León. Y desde el punto de vista académico, inestimable también la colaboración institucional prestada por el Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente de la Universidad de Salamanca, en todas las gestiones que fueron necesarias para que se llevara a cabo. No podemos dejar de mencionar la incondicional disponibilidad de nuestro Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y de todos los profesores que forman parte del mismo.

Por último, queremos agradecer la ayuda aportada por el Equipo Decanal de la Facultad de Psicología, y de forma muy especial, a su Decano José Luis Vega, *in memoriam*, por el ánimo prestado para la puesta en marcha de este IV Congreso y su generosa presencia durante el desarrollo del mismo. Esta publicación es, en este sentido, también deudora de su gran capacidad para inducir ilusión por el trabajo compartido.

Salamanca, 7 de Julio de 2005

M^a Angeles Mayor Cinca

Presidenta del *Congreso*

ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

| | |
|--|------------|
| Presentación | 3 |
| Indice | 6 |
| La adquisición del lenguaje: Un prisma actual | 11 |
| * La adquisición del lenguaje en una sociedad abierta. Miquel Siguan | 12 |
| * Input, cognición, y estructura lingüística: Influencias conjuntas en el desarrollo del lenguaje en los niños. Virginia C. Mueller Gathercole | 27 |
| * Inferences about meanings: Children's uptake of unfamiliar words. Eve V. Clark | 58 |
| 1. Adquisición y desarrollo de la fonología | 75 |
| 1.1 Procesos fonemáticos y fonotácticos en la etapa de estabilización del desarrollo fonológico. Verónica Martínez, Eliseo Díez-Itza | 76 |
| 1.2 Efectos de la categoría lingüística de los sonidos en la clasificación de palabras por su sonido inicial. Lucía Herrera | 90 |
| 2. Adquisición y desarrollo de la morfología y la sintaxis | 104 |
| 2.1 ¿Es totalmente productivo el uso inicial de la flexión verbal finita? Un nuevo metodo cuantitativo para el estudio de la productividad verbal en español. Jose Javier Aguado, Julian M. Pine | 105 |
| 2.2 "Mami, te querito": la adquisición del diminutivo en español y en otras lenguas. Victoria Marrero, Carmen Aguirre, M ^a José Albalá | 120 |
| 2.3 Adquisición del rasgo fuerte de la concordancia en español como lengua extranjera. Pedro Guijarro-Fuentes | 145 |
| 2.4 La teoría interaccionista de adquisición de la lengua materna. Norma B. Desinano | 164 |
| 2.5 Concordancia parcial y conocimiento de los rasgos de persona y número en catalán y castellano. Aurora Bel, Elisa Rosado | 172 |
| 2.6 El procesamiento dinámico en la adquisición de la morfología derivativa. Alejandra Auza, Arturo Hernández | 189 |
| 2.7 Desarrollo lingüístico infantil: comprensión y uso de Ser y Estar en niños mexicanos. Teresa H. Johnson, Catalina M. Johnson | 204 |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.8 | Estudio experimental sobre la adquisición de la morfología verbal en catalán. Raquel Olmo, Elisabet Serrat | 211 |
| 2.9 | En busca de una explicación. Estudio preliminar de un caso. Montserrat Cortès | 225 |
| 3. Adquisición y desarrollo semántico | | 242 |
| 3.1 | Significados de las primeras palabras en los vocabularios tempranos. Pilar Soto, Elena Lamela, Amparo Moreno, Eugenia Sebastián, Silvia L. Vargas | 243 |
| 3.2 | El fast mapping y el uso de etiquetas léxicas para agrupar objetos. Elena Lamela, Pilar Soto | 259 |
| 3.3 | La distinción Ser/Estar y la comprensión de atributos estables y transitorias. Paula Alonqueo, Pilar Soto | 281 |
| 3.4 | Efectos de la Edad de Adquisición (AoA) de las palabras sobre su reconocimiento falso: evidencia desde el paradigma DRM. Emiliano Díez-Villoria, Angel Fernández, M ^a Ángeles Alonso | 300 |
| 4. Desarrollo pragmático | | 306 |
| 4.1 | Diferencias individuales en la expresión de intenciones comunicativas en el primer año y medio de vida.. Magda Rivero | 307 |
| 4.2 | Compartiendo conversación: Análisis del habla materna dirigida a los niños. M ^a Ángeles Goicoechea, Rosa Ana Clemente | 323 |
| 4.3 | Alternativas lingüísticas en la adquisición de la referencia personal. Marta Casla, Eugenia Sebastián | 331 |
| 4.4 | Explorando la emergencia del pensamiento verbal: relaciones entre habla privada y dificultad cognitiva en una situación de comunicación referencial . Conchi San Martín | 347 |
| 4.5 | Desarrollo pragmático en el síndrome de Williams y en el síndrome de Down Eliseo Díez-Itza, Manuela Miranda | 364 |
| 5. Comunicación prelingüística e inicios del lenguaje | | 382 |
| 5.1 | Los patrones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé: bases para evaluar la calidad de la interacción.. María José Galván-Bovaira, María José del Río | 383 |
| 5.2 | Las Vocalizaciones tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el “CDI español”: resultados preliminares. Susana López-Ornat, Alexandra Karousou | 401 |
| 6. Desarrollo de los diferentes géneros discursivos | | 421 |
| 6.1 | El discurso argumentativo: una propuesta para evaluar su producción escrita. Gemma Santaolalla, M ^a Angeles Mayor, Begoña Zubiauz | 422 |
| 6.2 | Las ayudas dialógicas: buscando recursos conversacionales para promover el aprendizaje con hipermedia. Santiago Acuña, Emilio Sánchez Miguel | 436 |

| | | |
|--|--|------------|
| 6.3 | La narración infantil: Estructura narrativa y verbos de estado mental y emocional en una tarea de recuerdo. Maria Rosa Solé, Olga Soler | 448 |
| 6.4 | Análisis de las competencias discursivas infantiles y sus relaciones con el estrato social de procedencia. Mariela Resches, Luisa Granato, Telma Piacente | 463 |
| 6.5 | "No sé lo que pasó": desarrollo de la modalidad epistémica en la construcción del punto de vista narrativo. . Martha Shiro | 484 |
| 7. Discapacidad y lenguaje | | 506 |
| 7.1 | La adquisición de diferentes tipos de palabras en niños con síndrome de Down: un estudio preliminar. Miguel Galeote, Marta Casla, Aurora Gómez, Rocío Rey, Antonio Serrano Sánchez | 507 |
| 7.2 | Análisis comparativo del empleo de términos mentales por adolescentes sordos y oyentes. Antonia M. González, M ^a José Linero, Carmen Barajas, Inmaculada Quintana | 525 |
| 7.3 | La expresión facial en las lenguas de signos. Silvia Iglesias | 536 |
| 7.4 | Estudio de los niveles de comprensión de actos de habla indirectos en adolescentes sordos y oyentes. Maria José Linero, Carmen Barajas, Antonia Mercedes González, Inmaculada Quintana | 554 |
| 7.5 | El Estudio de la repetición en la terapia del lenguaje. Brígida G. Lara | 566 |
| 7.6 | Personas con discapacidad intelectual. Una experiencia práctica de intervención desde los nuevos modelos teóricos. Maria Isabel Pérez, Unai Pequeño, Eduardo Verdugo, Juan Carlos Villa | 577 |
| 8. Bilingüismo y adquisición del lenguaje | | 589 |
| 8.1 | Adquisición Precoz del Euskara: aspectos lingüísticos y de personalidad. M ^a Llanos Luque, M ^a José Azurmendi | 590 |
| 8.2 | Trilingüismo en la escuela. El caso del sistema educativo del Valle de Arán. Cecilio Lapresta, Ángel Huguet, Jose Luis Navarro | 605 |
| 8.3 | El "cambio o la alternancia de código" del lenguaje infantil de los bilingües y la activación de los rasgos formales del input lingüístico. Raquel Fernández, Esther Álvarez, Juana M. Licerias, K. Todd Spradlin | 612 |
| 8.4 | VO / OV en la mezcla de códigos infantil de bilingües vasco-castellano. Julen Manterola | 632 |
| 8.5 | Adquisición del sistema preposicional en un niño bilingüe catalano-castellano: desarrollo diferenciado en la adquisición de "a" y la expresión de sus valores. José Ramón Blánquez | 649 |
| 8.6 | (Ir)regularidades en la adquisición del género en español Imme Kuchenbrandt | 667 |
| 8.7 | Efecto de la exposición bilingüe sobre el desarrollo léxico inicial. Eva Águila, Marta Ramon, Ferran Pons, Laura Bosch | 676 |

| | |
|--|------------|
| 9. Aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades | 693 |
| 9.1 El conocimiento de las letras. Cristina Martínez, Ana Teberosky | 694 |
| 9.2 El metalenguaje de los manuales didácticos del primer curso de primaria. Ana Teberosky, Núria Ribera, Nubia Rojo, Angélica Sepúlveda | 713 |
| 9.3 Segmentación gráfica y conciencia metalingüística de las unidades textuales. Montserrat Rabassa | 732 |
| 9.4 El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental. Rita Vieira | 748 |
| 9.5 Las tareas de lectura y escritura en la Educación Secundaria: dificultades de un uso epistémico en el aula. Sandra Espino, Ruth Villalón, María del Mar Moreno, Mar Mateos, Isabel Solé | 770 |
| 9.6 Aplicaciones del software de reconocimiento de voz en el aprendizaje de la lectoescritura: un estudio preliminar. María Luz Fernández , Manuel Peralbo , María Ángeles Mayor | 787 |
| 9.7 Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. Maira Querejeta, Telma Piacente, Sandra Marder, Mariela Resches, María Inés Urrutia | 803 |
| 9.8 La lengua escrita en sus inicios: análisis de los contenidos de enseñanza. Isabel Ríos, Dolors Ibáñez | 819 |
| 9.9 Morfosintaxis y prosodia: un diálogo con la comprensión lectora. M ^a Carmen González-Trujillo, Sylvia Defior | 832 |
| 9.10 Efectos de la redundancia audiovisual sobre el conocimiento adquirido a través de un texto en estudiantes de ESO con diferente nivel de comprensión lectora. Sonia Seijas, Manuel Peralbo, Jose M ^a Sánchez Pernas, Juan Carlos Brenlla ... | 847 |
| 9.11 Análisis de las unidades lexicales en tareas de oposición y analogía. Silvanne Ribeiro, Cláudia R. Portilla | 858 |
| 9.12 El registro de ayudas como instrumento de evaluación: una experiencia en el ámbito del aprendizaje del lenguaje escrito. Begoña Zubiauz, M ^a Ángeles Mayor | 867 |
| 10. Trastornos en el desarrollo del lenguaje oral | 877 |
| 10.1 ¿Puede la fonología explicar las características morfo-sintácticas del trastorno específico del lenguaje? Eva Aguilar, Miquel Serra | 878 |
| 10.2 Inicios de la lectura en niños que han tenido Trastorno de Habla. María Fernanda Lara, Eva Aguilar | 892 |
| 11. Técnicas e instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje y su promoción | 908 |
| 11.1 El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC . Carlos Gallego, Susana López-Ornat | 909 |

| | | |
|---|---|------------|
| 11.2 | Cómo evaluar el desarrollo gramatical temprano: El iLC . Sonia Mariscal, Pilar Gallo | 929 |
| 11.3 | La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología. Natividad Hernández | 942 |
| 11.4 | El desarrollo léxico infantil en euskera: una nueva adaptación del test MacArthur . Iñaki García , Maria-José Ezeizabarrena , Margareta Almgren , Itsaso Errarte | 955 |
| 11.5 | Adaptación del Spanish MacArthur Communicative Development Inventories (CDI) para la investigación con niños con síndrome de Down Miguel Galeote, Marta Casla, Carolina Naranjo, Lucia Madrigal | 967 |
| 11.6 | Comparaciones interlingüísticas euskera-gallego del desarrollo léxico y gramatical infantil. Nekane Arratibel, Andoni Barreña, Miguel Pérez Pereira, Pilar Fernández . | 983 |
| 12. Lenguaje e interculturalidad | | 998 |
| 12.1 | Estudio comparativo de las habilidades lingüísticas de niños de diferente lengua materna (español vs tamazight) en un contexto intercultural: el caso de Melilla. Lucía Herrera, Sylvia Defior | 999 |
| 12.2 | Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. José Luis Navarro, Ángel Huguet | 1016 |
| 12.3 | Innovación curricular y mejora de las prácticas educativas en un programa para escolares inmigrantes de secundaria. Joaquim Arnau, Gerard Martínez | 1034 |
| 12.4 | Actividades musicales para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños de origen bereber: una propuesta creativa. Lucía Herrera, Oswaldo Lorenzo | 1045 |
| 12.5 | La enseñanza universitaria de los procesos de adquisición del lenguaje ante el Espacio Europeo de Educación Superior: la autoevaluación del alumno. M ^a Ángeles Mayor, Begoña Zubiauz, Jose M ^a Arana, David López-Palenzuela . | 1063 |

**LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE:
UN PRISMA ACTUAL**

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN UNA SOCIEDAD ABIERTA

Miquel Siguan

Una nueva circunstancia

Hace nueve años, en el discurso inaugural del Congreso de Santiago, que abrió la serie de estas reuniones dedicadas al estudio del lenguaje infantil en España, hacia notar no solo que el estudio de la adquisición infantil de la lengua castellana estaba ya solidamente asentada entre nosotros sino que era en las Universidades de los territorios donde con el castellano coincidían otras lenguas donde mayor interés había despertado el estudio sobre adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia. Ello no solo había permitido describir las adquisiciones lingüísticas de los niños que empezaban a hablar en catalán, en gallego o en vasco sino que permitía además advertir similitudes y diferencias entre los procesos en las distintas lenguas. Así, por citar solo un ejemplo, una investigación dedicada a la adquisición del vasco o euskera por niños que tenían el castellano como primera lengua permitió dejar claro que el desarrollo de los sistemas sintácticos de las dos lenguas eran notablemente independientes y con un mínimo de interferencias mientras, simultáneamente, los mismos niños traspasaban los usos pragmáticos de una lengua a la otra.

Pero lo que sobre todo conviene destacar es que la coexistencia de dos lenguas en estos territorios tiene como consecuencia que la mayoría de los niños entran muy pronto, unos en la familia y todos en la escuela, en contacto con la otra lengua lo que produce situaciones de bilingüismo que condicionan sus aprendizajes y comportamientos lingüísticos. Y no puede considerarse casual que el comienzo del interés por el lenguaje infantil, que con tanta fuerza se despertó en estos territorios, coincidiese con la introducción de sus lenguas en el sistema educativo o sea con situaciones bilingües generalizadas.

En los cerca de diez años transcurridos desde entonces el estudio de la adquisición del lenguaje, tanto en el caso de la lengua española como en el de las otras lenguas, se ha ampliado notablemente, ocupa a mayor número de investigadores, ha entrado en contacto estrecho con estudios paralelos en América hispana y puede decirse que ha alcanzado una temprana madurez y este Congreso será una excelente prueba de ello. Pero en esta sesión inaugural quiero hacer notar que los cambios sociales que se producen en nuestra sociedad cada vez más globalizada multiplican las situaciones de lenguas en contacto y de

adquisición precoz de segundas lenguas con lo que el estudio del lenguaje infantil se sitúa en nuevas perspectivas y adquiere nuevos significados.

Esto es lo que me propongo comentar en esta intervención y para hacerlo empezaré con una breve referencia histórica.

El estudio de la adquisición del lenguaje en perspectiva

La primera descripción sistemática del lenguaje infantil se encuentra en el libro de Preyer “*Die Seele des Kindes*” publicado en Leipzig en, un libro con el que se abre la moderna psicología infantil y que fue muchas veces reeditado y traducido a muchas lenguas, entre ellas al español “*El alma del niño*” en (Editorial Jorro, Madrid) La descripción que hace Preyer del lenguaje infantil se refiere lógicamente a niños que empiezan a hablar en alemán pero su ejemplo impulsó esfuerzos similares en otros países de manera que el estudio del lenguaje infantil se convirtió en un capítulo indispensable de los manuales de psicología infantil y de su desarrollo. Pero en general se trataba enfoques estrictamente descriptivos, que permitían en todo caso juzgar sobre la regularidad del desarrollo lingüístico del niño lo que a su vez podía tener aplicaciones terapéuticas. Solo esporádicamente se ofrecían intentos explicativos de ciertas características del lenguaje infantil.

A mediados del siglo XX las ideas de Chomsky sobre la naturaleza del lenguaje, substituyeron este enfoque básicamente descriptivo seguido hasta entonces por un esfuerzo por explicar la aparición y el desarrollo del lenguaje en la infancia entendida, en el caso de los seguidores de las ideas de Chomsky, como un proceso estrictamente cognitivo, exclusivamente condicionado por los universales lingüísticos o modulado por alguna forma de constructivismo, mientras en otras interpretaciones se considera el lenguaje en primer lugar como un hecho social y el proceso de su adquisición como una forma de socialización. A partir de este momento las investigaciones sobre el lenguaje infantil aumentaron considerablemente y aunque estas investigaciones se hicieron en primer lugar con niños que aprendían a hablar en inglés, a veces incluso confundiendo ciertas características de la lengua inglesa con un universal lingüístico, pronto se extendieron a toda clase de lenguas. De todos modos se trataba siempre de niños que aprendían a hablar en una lengua determinada y solo en ella. El interés y la preocupación por la adquisición simultánea o temprana de una segunda lengua llegó desde otros campos

Llegó, como es bien sabido, de la pedagogía. En el siglo XIX se difunde la idea y en la primera mitad del veinte es una creencia generalmente aceptada que la introducción precoz de una segunda lengua tiene efectos nocivos sobre el desarrollo intelectual y

personal. Y hay estudios experimentales que así parecían demostrarlo. Están los estudios que Saers llevó a cabo hacia 1920 con niños de lengua familiar galesa que reciben la enseñanza en inglés y están también numerosos estudios que en Nueva York y otros lugares denuncian los peores resultados académicos en los tests de inteligencia de los hijos de inmigrados que mantienen su lengua de origen. Desde nuestra perspectiva actual es fácil señalar los defectos metodológicos de estos estudios pero el dato fundamental es que no hacían más que ofrecer argumentos a lo que puede calificarse de nacionalismo lingüístico. Los sistemas educativos de las grandes lenguas consideraban que la lengua nacional debía ser no solo la lengua de la enseñanza sino la lengua en la que se forjaba la personalidad del niño. Y así en Francia los educadores recomendaban a las familias que seguían hablando lenguas regionales o “patois”, que con los niños hablasen solo en francés mientras había educadores alemanes que ponían en guardia a los alemanes residentes en el extranjero sobre los peligros que amenazaban a sus hijos si el contacto con otra lengua enturbiaba la pureza de su alemán. Por los mismos días los representantes de las lenguas menores, y entre ellos los galeses, denunciaban la deformación de su identidad que resultaba del hecho de que sus hijos recibiesen la enseñanza en una lengua distinta de su primera lengua.

Es cierto que existían experiencias que contradecían esta opinión. Ronjat, un lingüista francés casado con una alemana publicó en 1912 un libro en el que narraba como su hijo había aprendido a hablar simultáneamente en francés y en alemán y dominaba las dos lenguas y las mantenía separadas sin que ello pareciese exigirle ningún esfuerzo ni afectase a su desarrollo intelectual ni a su equilibrio psíquico. Pero tanto el libro de Ronjat como algunas descripciones similares, de niños que crecían en familias bilingües de alto nivel cultural, quedaron como muestras de situaciones singulares que no influían en las principales corrientes de investigación.

Después de la última gran guerra las opiniones sobre la educación bilingüe cambiaron de una manera bastante rápida. El mayor argumento para el cambio de opinión fue el llamado *Saint Lambeth Experiment*, una escuela en Québec en la que hijos de familias de lengua inglesa recibían la enseñanza exclusivamente en francés y en la que se demostró que no solo no sufría su rendimiento intelectual y cultural sino que más bien lo incrementaba. Aunque éste fue el ejemplo más divulgado por los mismos años se dieron a conocer otros ejemplos igualmente positivos, entre ellos el de una escuela de Ginebra que sistemáticamente ofrecía enseñanza a la vez en francés y en inglés con muy buenos resultados y la Escuela Kennedy de Berlín que acogía a hijos de ciudadanos alemanes y a

hijos de funcionarios y militares estadounidenses y que ofrecía la enseñanza a la vez en alemán y en inglés.

Tan fuerte fue el cambio de opinión que incluso se produjo una cierta tendencia a creer que la presencia de dos lenguas era buena por si misma y producía resultados positivos lo que obviamente es falso pues no puede olvidarse que el bilingüismo en la educación puede organizarse de múltiples maneras y que solo las que responden a necesidades y disponen de los recursos adecuados consiguen resultados positivos.

Pero lo que importa destacar es que en el medio siglo trascurrido desde entonces las situaciones en las que muchos niños entran en contacto precoz con otras lenguas se han multiplicado y se han generalizado al mismo tiempo la presencia de diferentes lenguas en los sistemas educativos de todos los países. Y en nuestros días los cambios sociales que acompañan a la globalización intercambio de informaciones y desplazamientos de poblaciones, todavía aceleran estas situaciones. Y que estas situaciones provocan un renovado interés por el estudio del lenguaje infantil y le otorgan un nuevo significado.

Lo que acabo de decir es cierto de la sociedad contemporánea en general pero vamos a concretarnos al caso de España. Es fácil señalar la existencia de situaciones, muy distintas entre sí en las que los niños se ven llevado a adquirir simultáneamente dos lenguas o a adquirir prematuramente una segunda lengua. He aquí las principales:

1. El caso, ya recordado de las Comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales.
2. La afluencia de inmigrados de los que una cierta proporción llegan de América latina y hablando español pero la mayoría desconociendo el español y hablando otras lenguas
3. La existencia en ciertas regiones: Canarias, Baleares, Levante.. de una población extranjera con hijos en edad escolar que se incorporan a la escuela española.
4. La existencia creciente de familias bilingües, en las que los padres hablan lenguas distintas y en las que los hijos adquieren simultáneamente dos lenguas.
5. La preocupación de muchas familias españolas porque sus hijos adquieran pronto lenguas extranjeras, en primer lugar inglés, lo que explica la aparición de programas de introducción precoz, incluso en el parvulario, y de enseñanza bilingüe.
6. Y dada la creciente relación entre los estudiosos del lenguaje infantil en España y en la América hispana podríamos añadir todavía las situaciones de lenguas en contacto y los ensayos de educación bilingüe en los países americanos en los que se mantienen lenguas indígenas.

Centraré mi comentario en dos de estas situaciones, la del alumno que en nuestro país se familiariza tempranamente con una lengua extranjera y la del niño inmigrante que debe adquirir en la escuela la lengua de la sociedad a la que se ha integrado.

Adquisición precoz de una lengua extranjera

Antes he recordado que la generalización de la escolaridad a toda la población ocurrió en el seno de los estados modernos lo cual significa que se hizo en un marco de nacionalismo lingüístico lo cual no significa que no se estudiaran lenguas extranjeras pero si que su estudio formaba parte del ciclo de la enseñanza media, o bachillerato, el ciclo que conducía a la Universidad o sea que se iniciaba en edad relativamente tardía, y que estaba limitado a una minoría de la población. La metodología de su enseñanza era la clásica que comenzaba con el aprendizaje sistemático de la gramática y del vocabulario de la lengua que se estudiaba

Y, como he señalado también, a mediados del siglo XX se populariza una metodología para aprender otras lenguas, generalmente denominada metodología “comunicativa”, que parte del supuesto de que la mejor manera de adquirir una nueva lengua consiste en aprenderla como se aprendió la primera, o sea usándola en situaciones comunicativas con personas que hablan esta lengua.

Esta metodología basada en la actividad comunicativa que hoy se ha generalizado puede de todas maneras sistematizarse de maneras muy distintas especialmente cuando se trata de utilizarla en la escuela y puede también utilizarse con sujetos de muy distintas edades. Y así se producen dudas sobre la mejor manera de utilizarla y aquí es donde surge la posibilidad de que se solicite la opinión del experto en lenguaje infantil y se le proponga investigar el tema.

Un niño que, como le ocurría al hijo de Ronjat, está desde el comienzo en contacto con las dos adquiere las dos, cada una de ellas en una secuencia similar a como la adquiere el niño monolingüe y hacia los cinco años es perfectamente bilingüe. Bilingüe significa que posee simultáneamente dos sistemas lingüísticos, y que los mantiene separados pero que puede pasar sin dificultad de uno a otro y algo más todavía, que puede traducir o sea que es capaz de trasladar unos mismos significados de una lengua a otra.

¿Y que ocurre con el niño que en vez de entrar simultáneamente en contacto con las dos lenguas en el interior de su familia entra en contacto con la segunda algo más tarde y fuera de la intimidad familiar, con los abuelos, con los vecinos, en la guardería, en la escuela? Es fácil imaginar que si la exposición a la segunda lengua y la necesidad o las

oportunidades de comunicar en ella son menores el dominio alcanzado en la segunda lengua será también menor. Y si el tipo de actividades y de situaciones en las que utiliza la segunda lengua son distintas de las que ponen en juego la primera el vocabulario adquirido será también distinto. Es lo que le ocurre al niño que adquiere la primera lengua hablando con sus padres con los que vive en una ciudad mientras se familiariza con una segunda lengua en temporadas que pasa con sus abuelos en el campo. Y más claro todavía en el caso de un niño que adquiere espontáneamente en casa una primera lengua y en la escuela realiza actividades en una segunda lengua, actividades que por muy espontáneamente que se propongan son en definitiva actividades escolares. Pero una vez hechas estas salvedades continúa siendo cierto que de cualquiera de estas formas el niño puede convertirse en bilingüe y existen abundantes ejemplos que lo confirman aunque también existen ejemplos no menos numerosos en que ocurre lo contrario. ¿De que depende el éxito o el fracaso?

Utilizar un método comunicativo en el contexto escolar puede significar, por ejemplo, empezar por proponer a los alumnos fórmulas para saludar o para afirmar y negar y otras fórmulas de comunicación elementales para a continuación utilizar el inglés en la comunicación requerida por un juego. Los alumnos aceptarán con facilidad este planteamiento y harán así sus primeros ensayos en esta lengua. Pero más o menos tarde el profesor se verá llevado a hacer alguna referencia a la lengua principal de los alumnos y explicitar alguna regla morfológica o sintáctica de la lengua enseñada. Y sobre todo en algún momento será necesario recordar a los alumnos la necesaria atención o calificarles por su aprovechamiento con lo que quedará claro que la aparente actividad espontánea era en realidad un ejercicio escolar con lo que se pierden las principales ventajas del método. Lo cual significa que a partir de cierto momento la metodología comunicativa solo tiene sentido si se aplica a actividades que tengan un sentido propio para el alumno bien porque se correspondan con sus intereses o porque formen parte del curriculum escolar. Por ejemplo organizando actividades lúdicas en inglés, estableciendo un hermanamiento o algún tipo de intercambio con un centro escolar de lengua inglesa o también porque se use el inglés en una enseñanza complementaria, o finalmente porque se utilice el inglés como vehículo de la enseñanza de una materia del currículo escolar.

De hecho esto es lo que ocurre en todas las formas de enseñanza bilingüe. En España, en las Comunidades Autónomas con lengua propia, el sistema escolar se propone que al final de la escolaridad los alumnos sean capaces de utilizar las dos lenguas y aunque sea con una gran variedad de fórmulas y de proporciones en todas ellas las dos lenguas están presentes como lenguas de enseñanza y como lenguas de distintas actividades. El

sistema educativo de Luxemburgo ofrece otro ejemplo, el luxemburgués es la lengua de comunicación cotidiana entre profesores y alumnos y entre estos mientras el alemán y el francés son lenguas vehiculares de la enseñanza en condiciones de relativa igualdad. Y existen instituciones privadas en España que ofrece a sus alumnos una parte de sus enseñanzas en inglés como forma de asegurar su dominio temprano de esta lengua.

Como conclusión se puede decir que a la hora de planificar la enseñanza de una lengua extranjera no se trata tanto de multiplicar el número de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua como de introducir actividades en las que el inglés sea la lengua de comunicación, actividades entre las cuales pueden estar la enseñanza de otras materias.

Las consideraciones anteriores son especialmente útiles a la hora de responder a la pregunta sobre el mejor momento para introducir la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo escolar. He dicho que la opinión tradicional era que la lengua extranjera solo podía introducirse cuando el alumno no solo dominaba espontáneamente su primera lengua sino que se había hecho consciente de sus estructuras morfológicas y sintácticas, cuando conocía la gramática de su lengua, lo que no ocurría antes de los 10-12 años. En cambio si la segunda lengua ha de adquirirse igual como se ha adquirido la primera lo más lógico será empezar lo mas pronto posible y por tanto al comienzo de la escolaridad o incluso en el llamado periodo preescolar.

Nada mas fácil de demostrar que si a los alumnos de preescolar o incluso en una guardería se les propone un juego en el que las fórmulas de comunicación sean palabras en inglés las asimilan rápidamente y que a partir de aquí y como jugando pueden ampliar su vocabulario e iniciarse en las estructuras gramaticales de esta lengua. Y hay centros privados que a partir de esta introducción inicial establecen una auténtica enseñanza bilingüe. Pero aquí estamos hablando de fórmulas susceptibles de ser aplicadas para la generalidad de los alumnos y por tanto por el sistema de la enseñanza pública. Y es cierto que en la actualidad varios países europeos y en varias Comunidades Autónomas españolas se están estudiando y ensayando formulas para avanzar la introducción de la primera lengua extranjera situándola alrededor de los 7 años. Y es cierto también que, en relación con estos proyectos, se han iniciado investigaciones y ensayos experimentales que deberán ser evaluados.

Y mi opinión es la misma que acabo de señalar, la ventaja que proporciona una introducción mas temprana solo se mantiene si la escuela es capaz de proponer actividades que tengan el inglés como lengua de comunicación, que sean significativas para los alumnos y que impliquen una profundización en el uso de la lengua. Si esto no ocurre, y si lo único

que se propone es un adelantar la clase de lengua inglesa incluso aunque sea utilizando métodos modernos, la ventaja inicial se pierde rápidamente y el haber empezado a los 7 años no ofrecerá mas posibilidades que el empezar a los 11.

Téngase en cuenta que estamos hablando del sistema escolar público en el que los profesores son funcionarios cuyas competencias lingüísticas están reglamentadas. En Luxemburgo los profesores por principio son trilingües y puede por tanto participar en actividades en cualquiera de las tres lenguas presentes en el sistema. En Cataluña todos los profesores del sistema publico están familiarizados con las dos lenguas cooficiales y en principio pueden participar en actividades en cualquiera de las dos y en el País Vasco no la totalidad pero si un número muy elevado de ellos pueden hacerlo. Pero cuando se trata del inglés en ningún lugar del territorio español los maestros, aparte de los profesores de inglés, tienen la obligación de conocer esta lengua ni en general la conocen por lo que montar actividades escolares o extraescolares en esta lengua resulta difícil con lo que la tarea recaería casi exclusivamente sobre los profesores de inglés.

El niño inmigrante y las lenguas

El investigador que pretende describir e interpretar el proceso de adquisición del español por parte de una niño marroquí inmigrado a España e incorporado tempranamente al sistema escolar se enfrenta con una tarea que en principio es similar con la del investigador que en el País Vasco observa el proceso de adquisición del euskera de un niño de lengua familiar castellana que asiste a una ikastola con inmersión en vasco desde el comienzo. Y digo similar porque la situación para el sujeto de los aprendizajes es perfectamente comparable y porque los métodos de observación que el investigador tiene a su alcance son los mismos. Puede optar entre la observación intensiva de un solo caso pasando muchos ratos a su lado, puede seguir simultáneamente varios casos en una situación similar, recogiendo sus producciones verbales a intervalos regulares o puede observar una muestra de sujetos más extensa utilizando prueba estandarizadas. Y, a la hora de interpretar los resultados, puede atender mas bien al léxico o a la morfosintaxis y puede inclinarse por las ideas de la gramática generativa o puede atender a otras interpretaciones del desarrollo lingüístico.

Y algo mas todavía. Rico con la experiencia de lo ocurrido en el País Vasco, o en Cataluña o en Galicia, donde niños en contacto temprano con una segunda lengua la adquieren con relativa facilidad y se convierten en bilingües puede prever que en el caso de los niños marroquíes ocurrirá exactamente lo mismo y esta anticipación optimista del

resultado influirá en su interpretación del proceso. Todo lo cual en cierta medida es cierto pero no cierto del todo porque, tanto desde la perspectiva del investigador como desde la lógica de la interpretación, las dos situaciones, la del niño castellano hablante que aprende euskera y la del marroquí que en Madrid aprende español, no son equivalentes. El investigador que analiza los progresos del niño en contacto con el euskera conoce el euskera y conoce también el castellano mientras el investigador que en Madrid describe los progresos del niño árabe conoce el español pero no conoce el árabe. Y esta diferencia influye en la observación y influye en la interpretación de los resultados. Veámoslo con algún detalle.

1. La situación de observación. Para observar los desarrollos lingüísticos de un niño es necesario establecer algún tipo de comunicación, es necesario que el niño hable con el investigador o delante de él y para esto es necesario un mínimo de interés y de confianza por parte del niño. En el caso del observador de los progresos en euskera el observador, incluso si se dirige al niño en esta lengua, le entiende cuando éste se expresa en castellano lo cual significa que la comunicación se mantiene incluso si se cambia de lengua. Por supuesto cada observador es distinto en cuanto a su capacidad de ganarse la confianza o la simpatía de sus entrevistados y los niños son igualmente distintos en cuanto a su disposición a colaborar pero el hecho básico es que en esta situación experimental el cambio de lengua no rompe la comunicación. Lo contrario ocurre en el caso del observador de los progresos del niño árabe, por mucho que intente ganarse su simpatía el hecho es que en cuando el niño se ve incapaz de expresarse en castellano y recurre al árabe se rompe la comunicación y como el observado está en una situación dependiente con facilidad ello le produce una impresión de inferioridad o de marginación que le hace más reacio a expresarse en la nueva lengua.

2. La interpretación de los resultados. Cuando el niño que empieza a familiarizarse con el euskera hace un error sintáctico importante el observador que conoce las dos lenguas decide inmediatamente si se trata de un "castellanismo" o sea el resultado de aplicar a palabras vascas reglas sintácticas del castellano o si por el contrario se trata de la mal interpretación de una regla sintáctica vasca. Y cuando un observador de los progresos de un niño chino en su aprendizaje del español advierte que el niño tiene dificultades en pronunciar la "r" puede imaginar varias explicaciones pero si tiene algunas nociones de chino sabe que la lengua china desconoce este sonido lo cual quiere decir que en la época de los aprendizajes fonéticos el niño chino no desarrolla la capacidad de emitir este sonido lo que difícilmente puede ser compensado en edades posteriores. El observador de los

progresos del niño árabe que no conoce esta lengua no puede hacer deducciones semejantes lo que dará un fuerte margen de ambigüedad a sus interpretaciones de las dificultades de aprendizaje del niño.

3. El uso pragmático de la lengua. Antes he recordado que en unos estudios muy detallados sobre la adquisición simultánea o casi simultánea del castellano y del vasco se llegó a la conclusión de que el desarrollo morfosintáctico de las dos lenguas transcurría en forma independiente, con pocas interferencias, pero en cambio los usos pragmáticos del lenguaje en cada niño eran similares para las dos lenguas y en todo caso se traspasaban fácilmente de una lengua a otra. Lo que no puede extrañarnos ya que utilizaban una u otra lengua en el seno de la misma sociedad, en situaciones semejantes e incluso a veces con las mismas personas. Ello no es cierto en el caso del inmigrado árabe, y lo mismo podría decir de los niños de otras procedencias, ya que utilizan su primera lengua y utilizan el español en situaciones completamente distintas, con personas distintas y siguiendo pautas culturales sobre el lenguaje también distintas. Pautas culturales que el observador en principio ignora con una ignorancia que le puede llevar a mal interpretar las respuestas del niño y más aun que las respuestas sus silencios, su falta de comunicación.

Dado que el desconocimiento que tiene el investigador de la primera lengua del inmigrado difícilmente se puede corregir parece que la reflexión que acabo de hacer tiene escaso interés y que simplemente nos recuerda que el estudio de la lengua de los inmigrados tiene limitaciones que de alguna manera deberemos tener en cuenta. Lo que evidentemente es verdad pero si he insistido en poner de relieve estas limitaciones es con una finalidad muy concreta. Al presentar el tema de mi intervención he señalado que el estudio del lenguaje infantil en situaciones de lenguas en contacto normalmente tiene motivaciones pedagógicas, si estudiamos los progresos en euskera de un niño de lenguas castellana o los progresos en español de un inmigrado marroquí es, en el fondo, porque estamos intentado evaluar la adecuación de los métodos de enseñanza de la segunda lengua y pensando en la posibilidad de mejorarlos. Y de las observaciones que acabo de hacer se desprenden consecuencias pedagógicas importantes.

El niño que se encuentra en un grupo de personas, el maestro y sus compañeros de clase, que no entienden su lengua se encuentra en una situación de aislamiento y de inferioridad que se le hace muy penosa. Todos los entrevistados en el curso de una investigación sobre los inmigrados adolescentes marroquíes recordaban con un fuerte contenido emocional esta temporada inicial de aislamiento, aislamiento que solamente se corrige a medida que aumenta su conocimiento del español. La primera necesidad

pedagógica es por tanto ofrecer al sujeto un mínimo de comunicación afectiva que le permita sentirse aceptado y acogido y entre las maneras de hacerle sentirse aceptado está el dejar claro que tienen un lenguaje propio, y demostrar interés por este lenguaje, interés que puede demostrar de distintas maneras, interrogándole sobre el equivalente en su lengua de ciertas palabras españolas y usándolas a su vez, pidiéndole que demuestre su sistema de escritura tan distinto del nuestro.

El enseñante no solo debe ser consciente de que el inmigrado tiene una lengua propia tan compleja y suficiente como la nuestra, y debe demostrar interés y simpatía por ella pues tener algunas nociones sobre ella. El Departamento de Enseñanza del gobierno de Cataluña ha promocionado la publicación de un conjunto de libros, cada uno dedicado a una lengua distinta entre las más habituales entre los emigrantes: árabe, chino, swasali, hindú... No pretenden ser un método para aprender estas lenguas pero sí una descripción de algunas de sus características básicas y de sus contrastes con las nuestras.

Este Congreso no es una reunión sobre pedagogía de las lenguas sino sobre los procesos de adquisición del lenguaje en los niños, sea primera o segunda lengua, y no voy por tanto a insistir en los aspectos pedagógicos que solo he comentado para recordar que afectan a la propia actividad de observación y de interpretación. Pero tampoco debemos olvidar que los que en primer lugar se interesaron por el desarrollo del lenguaje en la infancia, aquí y fuera de aquí, no fueron pedagogos ni lingüistas sino que eran, o mejor dicho que éramos y seguimos siendo, mayoritariamente psicólogos. Y como psicólogos sabemos que la adquisición de una lengua en la infancia, la adquisición de la primera lengua y también y sobretodo la adquisición de una o de varias segundas lenguas, depende no solo de factores cognitivos y lingüísticos sino de factores psicosociales de distintos tipos.

Un primer dato a tener en cuenta es que para el niño inmigrante las dos lenguas están nítidamente separadas en el mundo que les rodea, el árabe es la lengua de la familia y normalmente los padres desconocen el español mientras el español es la lengua de la escuela donde nadie conoce el árabe aunque por supuesto la situación de cada familia es distinta y la presencia de hermanos mayores puede propiciar un cierta presencia del español pero en todo caso lo evidente es que esta separación de las dos lenguas influye tanto en las actitudes del niño inmigrado ante la lengua como en sus procesos de aprendizaje y el hecho es que el investigador dispone de muy escasa información sobre la situación familiar. La verdad es que tampoco la escuela y sus enseñantes disponen de esta información y probablemente unos de los factores más negativos para la integración del alumno inmigrante es la escasa por no decir nula relación que generalmente se advierte entre el

centro escolar y las familias de los alumnos inmigrados. En las escuelas donde se ha logrado poner en pie esta relación, a través de algún tipo de mediadores y en donde se ha conseguido que los padres se presten a recibir enseñanza de lengua el proceso de adquisición del español por parte de los hijos se facilita considerablemente.

Otro hecho que claramente influye en los procesos de adquisición de la lengua por parte del niño inmigrado y sobre el que es posible que se nos pida opinión pero al que resulta difícil dar respuesta adecuada es el siguiente. En el momento en que se incorpora a la escuela un alumno inmigrado que desconoce totalmente la lengua de la enseñanza se puede optar entre dos formulas opuestas: Incorporarlo a una unidad especializada dedicada exclusivamente a enseñarle la lengua de modo que solo se incorpora al aula común cuando la domina, aunque sea en un nivel mínimo, y es capaz de asimilar las explicaciones. La solución opuesta es incorporarlo desde el primer día al aula normal y ofrecerle algún tipo de enseñanza suplementaria de lengua dentro o fuera del horario escolar. En Francia, país con una larga tradición de acogida de inmigrantes tradicionalmente se ha seguido, y en buena parte se mantiene la primera solución, en cambio en muchos países de Europa cuando se ha producido una acumulación de llegadas de inmigrados se ha considerado que con esta separación inicial se reforzaba la discriminación y se ha optado por incorporarlos a las aulas normales desde el primer día ofreciéndoles además medidas compensatorias al mismo tiempo que se les inscribe en cursos inferiores a los que les correspondería por su edad. La abundancia de los fracasos cosechados que actualmente haya quien propugne regresar a la primera solución, de retrasar la entrada en la clase normal hasta que el inmigrado ha alcanzado un dominio mínimo de la lengua. Pero esta solución tampoco es la panacea y en realidad no hay una solución perfecta, cualquiera tienen ventajas e inconvenientes y hay que situarse en un realista termino medio. Y recordar que muchas veces en vez de discutir sobre si hay que aumentar o reducir el tiempo dedicado a las actividades compensatorias o en el aula normal sería preferible aumentar la colaboración y el buen entendimiento de los profesores responsables por unas y otras actividades.

En el caso de territorios con dos lenguas oficiales los niños emigrados incorporados al sistema escolar deben acabar adquiriendo las dos con lo que se plantea la duda sobre cual de las dos deben adquirir en primer lugar. Como es facil imaginar las autoridades educativas consideran que ha de ser la que el sistema escolar propone en primer lugar pero en la práctica el niño inmigrado se familiariza en primer lugar con la que hablan sus compañeros de clase o de barrio, de modo que si su familia se ha instalado en una comarca de Girona se

familiarizará en primer lugar con el catalán y si lo ha hecho en un municipio del cinturón barcelonés con el castellano.

Mantenimiento o no de la primera lengua. En este repaso de los problemas que plantea la adquisición por parte del niño inmigrado de la lengua del territorio en el que se establece llegamos a un punto harto complejo, ¿en qué medida beneficia o perjudica a la adquisición y al dominio de esta nueva lengua el que el inmigrante mantenga el uso y perfeccione su conocimiento de su primera lengua?

En los casos que estamos acostumbrados a estudiar, niños que en territorios autónomos con lengua propia adquieren muy pronto dos lenguas, es evidente que, aparte de las posibles interferencias por trasposos de una lengua a otra, damos por supuesto que los sujetos mantendrán el conocimiento de las dos y la capacidad de utilizarlas, dicho de otro modo que se convierten en bilingües incluso admitiendo que estén mas familiarizados y que tiendan a identificarse con una de las dos. Pero el caso del niño inmigrado es distinto.

En las ideas tradicionales sobre la emigración se daba por supuesto que la emigración significaba adoptar la lengua y la cultura del país en el que el emigrante se instalaba hasta identificarse con ella y acabando por olvidar la lengua de origen. La escuela francesa, muy típicamente, era una autentica “fábrica de hacer franceses” que adoptaban como propia la cultura francesa y el ejemplo francés podía ser representativo de lo que se pretendía en cualquier estado nacional europeo. En los Estados Unidos, un país fruto de la emigración y donde la presión unificadora era menor, se daba por supuesto que los emigrantes mantenían el uso de su lengua de origen al mismo tiempo que adquirían el inglés y que no era hasta la tercera generación, cuando emigrantes de distintas procedencias se habían casado entre sí que se producía la auténtica integración y el olvido de las lenguas de origen. Una regla que por diferentes motivos en la actualidad deja de cumplirse con los emigrantes hispánicos y en alguna medida con los orientales. Y es pronto para prever lo que va a ocurrir en Europa y concretamente en España con la corriente emigratoria actual.

Al tratar este tema es obligado tener en cuenta que los emigrantes difieren mucho en estos aspectos según su procedencia. He citado ya el caso singular de los inmigrantes hispanos, cada vez más numerosos con solidaridades de grupo muy fuertes pero que en cambio hablan la misma lengua. Los inmigrantes orientales: chinos y pakistaníes tienen igualmente solidaridades de grupo muy fuertes y están dispuestos a mantenerlas y a mantener su lengua al mismo tiempo que se familiarizan con el español. Y en la medida en que se casen solo entre ellos esta situación se puede mantener a lo largo de generaciones. Los centroafricanos tienen menos conciencia de formar parte de una grupo cultural definido y de

tener una lengua propia común y estarían dispuestos a una fácil asimilación sino fuese que el color constituye una barrera que dificulta su integración. Los marroquíes finalmente, el grupo inmigrante más numeroso en este momento, constituyen a su vez un caso singular su conciencia de formar parte de un grupo es muy fuerte pero tiene características singulares porque su identidad primaria antes que su nacionalidad es su religión, son musulmanes, lo que a su vez tiene implicaciones lingüísticas. Todos los marroquíes inmigrados saben que hablan en árabe pero distinguen entre el “dialecto”, la lengua que utilizan en su familia y para relacionarse con sus compatriotas y el árabe del Corán y cuando se les propone estudiar formalmente su lengua entienden que la propuesta se refiere al árabe del Corán, el árabe clásico, que es el que se enseña en las mezquitas, y no a lo que hablan cada día. Es cierto que este planteamiento tradicional actualmente está complicado por el hecho de que Marruecos posee un sistema educativo que utiliza un árabe normativizado y culto que es el que enseñan los profesores de árabe que el gobierno Marruecos pone disposición de un cierto número de escuelas españolas pero es pronto para saber hasta que punto los alumnos inmigrados y sus familias aprovecharan esta posibilidad. A todo lo dicho hay que añadir todavía otro dato. Muchos de los marroquíes que emigran a España proceden del Riff y del norte de Marruecos y hablan bereber porque son descendientes de bereberes llegados hace mucho tiempo desde el sur de Marruecos. Dado que el bereber, lengua de las tribus autóctonas antes de la invasión árabe, no ha sido codificada ni apenas ha sido escrita sus hablantes consideran que lo que hablan es también un “dialecto” árabe y muestran la misma indiferencia por perfeccionarlo. Es cierto que desde hace un tiempo, especialmente en Francia y por obra de bereberes emigrados de Argelia donde desde hace un tiempo se perfila un movimiento de identidad bereber, se intenta convertir a esta lengua en signo de identidad del grupo pero dudo que estos esfuerzos hayan tenido hasta ahora repercusión entre los procedentes de Marruecos e instalados en España.

Digamos en conclusión que es lógico que los inmigrados pretendan conservar su identidad cultural y lingüística y que es igualmente lógico que una sociedad abierta, como pretende ser la nuestra, les ofrezca la manera de hacerlo pero que la cuestión se presenta en forma distinta según los grupos y que en todo caso tampoco tienen sentido ir más allá de sus propias aspiraciones.

Las lenguas en una sociedad abierta

Estamos asistiendo a un cambio en el papel de las lenguas en la sociedad. Tradicionalmente, sobre todo en el occidente europeo, los países han sido, o han tendido a

ser, monolingües, tendencia reforzada todavía por lo que se conoce como nacionalismo lingüístico. En la actualidad la multiplicación de las comunicaciones y de los desplazamientos no solo provoca muchas situaciones plurilingües sino que obliga a adquirir otras lenguas además de la primera. En estas circunstancias el papel instrumental y pragmático de las lenguas pasa así al primer plano por encima de su corrección o de su precisión. E invita a establecer solidaridades por encima y a pesar de las diferencias lingüísticas.

Esta nueva situación implica una clara responsabilidad a los que nos ocupamos de las lenguas, sea como investigadores sea como docentes. Pues tradicionalmente la investigación lingüística se consideraba plenamente objetiva y se ocupaba de cada lengua en su singularidad y en toda su pureza y la enseñanza de cada lengua a su vez tenía exclusivamente por objeto aumentar el conocimiento por el alumno de una lengua determinada hasta sus últimos detalles. La consecuencia lógica era considerar cualquier contacto con otra lengua como una impureza y como un peligro. Todavía hoy el profesor de lengua normalmente se propone como único objetivo que el alumno aumente su competencia en la lengua que enseña. Olvida que el alumno vivirá en contacto con diversas lenguas y debiendo utilizarlas en distintas situaciones y por tanto que debe mostrar sus similitudes y sus diferencias con la lengua que ya conoce el alumno. Y más allá de ello debe poner a la lengua que enseña como ejemplo de las posibilidades del lenguaje en general, posibilidades que se activan con cualquier lengua. Y hacer conscientes así sus alumnos de que al aprender una nueva lengua se hacen más capaces de compartir de experiencias y de colaborar al entendimiento mutuo.

Y lo que acabo de decir del docente en alguna medida lo puedo repetir referido al investigador. Aunque en teoría la tarea del investigador del lenguaje infantil es una tarea puramente intelectual al servicio de una verdad objetiva en la práctica, y como he procurado dejar claro, investigamos aquello que para nuestro entorno resulta problemático y con la intención de encontrar las respuestas socialmente más útiles. Y en nuestro caso la tarea que tenemos enfrente es investigar como la adquisición de otras lenguas puede estar al servicio de una sociedad más abierta y más solidaria.

INPUT, COGNICIÓN, Y ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA: INFLUENCIAS CONJUNTAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS*

Virginia C. Mueller Gathercole
University of Wales Bangor

Resumen

Esta conferencia se centra en los papeles que puedan desempeñar el input, la estructura lingüística, y la cognición en la adquisición de las lenguas en los niños. En los últimos años se han realizado numerosos trabajos que resaltan la importancia del input, sobre todo la frecuencia de una forma en el input. Sin embargo, el papel que puede desempeñar el input debe ponerse en relación con los papeles de la cognición y de la estructura lingüística, que también se consideran muy importantes. Cada uno de ellos influye en el desarrollo del lenguaje; juntos afectan al momento y orden en que se adquieren varias formas en el lenguaje infantil.

Esta conferencia presenta estudios sobre la adquisición del español, del galés, y del inglés en niños monolingües y bilingües. Los datos provienen tanto de investigaciones de habla en contextos naturales como de estudios experimentales, obtenidos en España, Gales, y en EE UU. Examinó los papeles relativos del input, del conocimiento cognitivo, y de la estructura lingüística desde el punto de vista de varias construcciones. Esta examinación tiene como su punto de partida las siguientes preguntas:

- (1) ¿Qué hace que ciertas construcciones lingüísticas sean fáciles o difíciles para los niños?
- (2) ¿Cómo construyen los niños un sistema a partir del input que oyen día tras día?
- (3) ¿Qué es lo que controla cuándo se aprenden las formas y su secuencia de desarrollo?

Me centro aquí en los papeles que llevan tres factores (4 - 6):

- (4) La Frecuencia en el Input

Hoy día hay mucha gente que presta atención al input y pone énfasis en su importancia (véase, p.e., Ellis 2002). Pero el input no puede explicar todo.

También hay que tener en cuenta por lo menos dos factores más:

- (5) La Complejidad Lingüística
- (6) La Complejidad Cognitiva.

Aquí trato de examinar el papel que lleva cada uno de estos y cómo funcionan juntos para determinar lo que le resulta fácil o difícil al niño. Al fin y al cabo, veremos que hay que tener en cuenta las tres cosas para poder explicar la adquisición de las estructuras de la lengua.

La Frecuencia en el Input

Al examinar el papel que lleva el input, varios investigadores ya han demostrado que la frecuencia del input influye tanto a diferencias en la adquisición del vocabulario por niños de distintos niveles socio-económicos como al uso mismo de estructuras morfológicas por niños monolingües. Por ejemplo, el trabajo de Hart & Risley (1995) ha demostrado que hay diferencias del input que afectan al momento en que se aprenden palabras y al tamaño del vocabulario en niños de distintas clases socio-económicas: Los niños de clase alta oyen el triple, o más del triple, de palabras que los niños de la clase más baja. Estas diferencias del input influyen tanto a la adquisición del vocabulario como al desarrollo académico del niño: Por ejemplo, a los 3 años, los niños de la clase alta tienen vocabularios más amplios incluso que los padres de la clase baja (véase también Locke, Ginsborg, & Peers 2001).

En cuanto a la adquisición de los sistemas morfológicos, el trabajo de Henry (2003) ha demostrado que cuando hay más de una forma para expresar el tiempo pasado--por ejemplo, formas regulares e irregulares de los mismos verbos en el habla inglesa de la gente de Ulster--los niños aprenden la frecuencia y distribución de las formas como aparecen en el uso de los adultos. Es decir, si los padres usan la forma irregular de cierto verbo un tanto por ciento y la forma regular otro por ciento de las veces, los patrones que usan los niños reflejan estos porcentajes.

Esta cuestión de la influencia de la frecuencia en el input también se puede investigar comparando el aprendizaje de monolingües y bilingües aprendiendo la misma lengua. Esto se puede hacer porque el input de niños bilingües por fuerza tiene que compartirse entre dos lenguas, lo cual quiere decir que los niños bilingües oyen más o menos la mitad del input que oyen los monolingües. Este tipo de investigación lo hemos hecho comparando bilingües de habla inglesa-española en Miami con niños monolingües de habla inglesa y de habla española (Gathercole 2002a, b, c), y también comparando bilingües de habla galesa-inglesa en Gales con niños (casi-)monolingües de habla galesa (Gathercole, Thomas, & Laporte 2001).

En el primer caso, hemos comparado, como parte de un estudio más amplio (Oller & Eilers 2002), la adquisición de tres tipos de construcciones en inglés y español: la

distinción mass/count del inglés, el género gramatical en español, y estructuras *that-trace* en español e inglés. En cuanto a los bilingües de galés-inglés, hemos examinado la adquisición del género gramatical del galés, la interpretación de sujetos y objetos gramaticales en galés, y la adquisición del vocabulario en galés.

En cada estudio, hemos controlado varias variables, incluso la(s) lengua(s) que se hablaba en casa, la lengua que se usaba para enseñar en la escuela, y el nivel socio-económico de la familia. En el caso de los bilingües de Miami, examinamos adquisición en niños que venían de casas en que sólo se hablaba inglés (sólo los monolingües) ('Only English Homes', 'OEH'), sólo se hablaba español ('Only Spanish Homes', 'OSH'), o se hablaban las dos lenguas, inglés y español ('English and Spanish Homes', 'ESH'). Los niños asistían a escuelas de enseñanza sólo en inglés ('English Immersion', 'EI') o de enseñanza en inglés y español ('2-way'). También los niños se clasificaban en dos grupos según su clase socio-económica--alto o bajo.

De semejante manera, en el caso de la adquisición del galés, examinamos adquisición en niños que venían de casas en que sólo se hablaba galés ('Only Welsh Homes', 'OWH'), en que sólo se hablaba inglés ('Only English Homes', 'OEH'), o en que se hablaban las dos lenguas, galés e inglés ('Welsh & English Homes', 'WEH'). Los niños asistían a escuelas de enseñanza sólo en galés ('Only Welsh Schools', 'OWS') o en galés e inglés ('Welsh and English Schools', 'WES'). También los niños se clasificaban en dos grupos según su clase socio-económica--alta o baja.

Los resultados de estos estudios demuestran, en cada caso, que a mayor input que oían los niños en cierta lengua, llegaban a adquisición más temprana. Pero este efecto sólo tiene que ver con los pasos al principio: Esta diferencia a partir del input sólo tenía efecto hasta llegar a un nivel crítico de input. Después de llegar a ese nivel, todos los grupos se parecían.

Voy a demostrar estos dos resultados con algunos datos de los bilingües de español-inglés. Como ya he indicado, dentro de un estudio más amplio (Oller & Eilers 2002), miramos el desarrollo de tres tipos de estructura: mass/count, inglés; género gramatical, español; *that-trace*, español e inglés. La metodología general que usamos con los tres fue lo siguiente: Los participantes oyeron frases 'gramaticales' y frases 'no gramaticales'. Tenían que juzgar si la frase estaba bien dicho. Y tuvieron que corregirla si estaba mal dicho.

Las frases que usamos para mass/count en inglés se construyeron con las palabras *much* y *many* (véase Gathercole 2002a). Por ejemplo,

- (7) *She has so many peas.*
 * *She has so much pea(s).*
 * *She has so many rice(s).*
She has so much rice.

Para el género gramatical en español, queríamos usar construcciones bastante complicadas porque el género en español es bastante transparente (donde *-a* señala género femenino, y *-o* señala género masculino (véase (8))), y sabemos que los niños de habla española aprenden estas formas transparentes bastante temprano (Hernández Pina 1984, Cain, Weber-Olsen, & Smith 1987, Gathercole 2002b, Brisk 1976).

- (8) *Vimos la puerta vieja.* (F)
 'We saw the old door.'
Vimos el puerto viejo. (M)
 'We saw the old port.'

Por eso nos centramos en excepciones a estos patrones generales, y formamos frases en que salieron tales excepciones.

En particular, primero, hay palabras que terminan con *-a* y que son femininas, pero que llevan el artículo *el* porque empiezan con un /a/ que lleva acento (véase (9)). También hay palabras, tanto femininas como masculinas, que terminan con *-e*. Estas no tienen nada en la superficie que indique si la palabra es femenina o masculina. (Teschner & Russell, 1984, sugieren que la mayoría (89%) de las palabras que terminan con *-e* son masculinas, pero 2/3 de las palabras más frecuentes que terminan con *-e* son femininas) (véase (10).) Y, al final, hay palabras que terminan con *-o* pero que son femininas (véase (11)).

- (9) *el á...a* (*el agua, el ala, el águila*) (F)
 (10) *la ... -e* (*la calle*) (F)
el ... -e (*el valle*) (M)
 (11) *la ... -o* (*la mano, la foto*) (F)

En cuanto a las estructuras *that*-trace (Chomsky 1981, 1986, Lasnik & Saito 1984), el inglés y el español siguen patrones distintos, en que el complementizer *that* se prohíbe en inglés y el complementizer *que* se requiere en español. Véase (12):

- (12) Inglés:
 Who do you think ___ has green eyes?
 * Who do you think that ___ has green eyes?
Español:
 * Quién piensas ___ tiene ojos verdes?

Quién piensas que ___ tiene ojos verdes?

(Para más información sobre las metodologías, véase Gathercole 2002a, b, c.)

Los sujetos que participaron en estos estudios se ven en la Tabla 1.

No voy a repetir aquí todos los resultados de estos estudios. Lo interesante, en cuanto al input, que es lo que nos interesa aquí, es cómo respondieron los niños que venían de los distintos grupos. Primero, en cuanto al mass/count de inglés, había una diferencia significativa entre los monolingües, los bilingües que iban a las escuelas de enseñanza en inglés ('EI'), y los bilingües que iban a escuelas de dos lenguas ('2-way'):

(13) M (73.8%) > EI (68.3%) > 2-way (62.9%)

Este resultado, indicando diferencias entre los 3 grupos, se pertenecía más al segundo grado que al quinto grado. Al llegar al quinto grado, los dos grupos bilingües no se distinguían.

Compare (14) con (15):

(14) @ 2° grado: M (70.4%) > EI (64.4%) > 2-way (54.3%)

(15) @ 5° grado: M (77.0%) > EI (71.9%) = 2-way (69.7%)

Es decir, en el quinto grado, los bilingües estaban alcanzando al conocimiento de estas estructuras que tenían los monolingües.

Por encima, las diferencias entre los grupos dependían del nivel socio- Tabla 1. Sujetos para los experimentos morfo-sintácticos (Grado X Lengua de la casa ('LSH') X Nivel Socio-económica ('SES') X Grupo)

| Grado | LSH ¹ | SES | Grupo | | | | TOT |
|-------|------------------|------|--------------------------|---------|-----------|------------|-----|
| | | | Mon Español ² | Bil way | 2- Bil EI | Mon Inglés | |
| 2 | OSH | Alto | 16 | 16 | 12 | | |
| | | Bajo | | 11 | 14 | | |
| | ESH | Alto | | 13 | 15 | | |
| | | Bajo | | 11 | 9 | | |
| | OEH | Alto | | | | 16 | |
| Bajo | | | | | 16 | | |
| | Total | | 16 | 51 | 50 | 32 | 149 |
| 5 | OSH | Alto | 16 | 16 | 12 | | |
| | | Bajo | | 16 | 16 | | |
| | ESH | Alto | | 10 | 13 | | |
| | | Bajo | | 13 | 15 | | |
| | OEH | Alto | | | | 17 | |
| Bajo | | | | | 18 | | |
| | Total | | 16 | 55 | 56 | 35 | 162 |

económico: En general, los niños de alto nivel tenían más respuestas correctas que los niños de nivel bajo (este resultado referente al nivel de inglés era muy consistente tras todas las estructuras estudiadas, véase Oller & Eilers 2002). Pero, otra vez, este resultado fué más bien efecto que pertenecía a los bilingües de segundo grado en las escuelas de dos lenguas (véase la Figura 1, en la cual señala la flecha el grupo menos avanzado). Es importante notar que los padres de los niños del grupo nivel bajo en las escuelas 2-way eran los padres que menos confianza tenían sobre su propio uso de inglés (véase Oller & Eilers 2002). Así que, es probable que estos padres no hablaban mucho con sus hijos en inglés, y que, por lo tanto, este grupo de niños tenía la menor cantidad de input en inglés de todos los grupos.

En el caso del género gramatical en español, vemos resultados semejantes. Primero, los niños monolingües tenían más respuestas correctas que los bilingües:

$$(16) \quad MS (86.3\%) > EI (63.8\%) = 2\text{-way} (61.3\%)$$

Y en el segundo grado, los bilingües que venían de casas donde sólo se hablaba español y que asistían a clases '2-way' tenían la ventaja sobre los otros bilingües--es decir, al segundo grado, dieron más respuestas correctas que los otros bilingües, sobre todo en las respuestas a frases no gramaticales (véase la Figura 2):

$$(17) \quad @ 2^\circ \text{ grado: } 2\text{-way, OSH} > \text{ otros bilingües}$$

¹ LSH = Language spoken at Home (Lengua de la Casa)

OSH = only Spanish at Home (sólo español en casa)

ESH = English & Spanish at Home (inglés y español en casa)

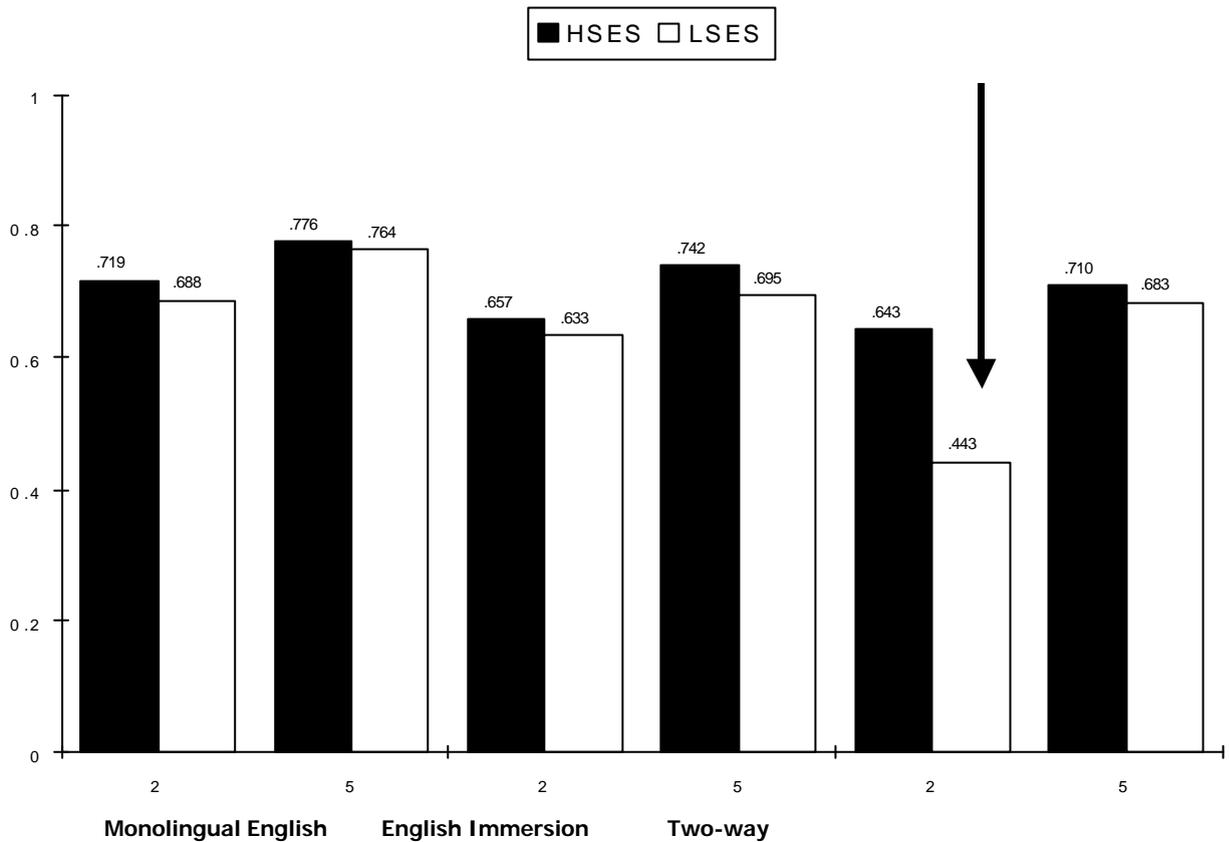
OEH = only English at Home (sólo inglés en casa)

² Nota: Los monolingües de habla española fueron del Perú, y los datos se coleccionaron por Cecilia Montes.

Pero al llegar al quinto grado, casi todos los bilingües respondieron iguales. El grupo menos avanzado fué los que venían de casas en que inglés se hablaba (además del español) y que asistían a escuelas donde las clases se daban sólo en inglés:

(18) @ 5º grado: EI, ESH < los otros

Figura 1: Proporción de respuestas correctas, por Grupo, Grado, y Nivel Socio-económico ('SES')³



³ HSES = high SES (nivel alto)

LSES = low SES (nivel bajo)

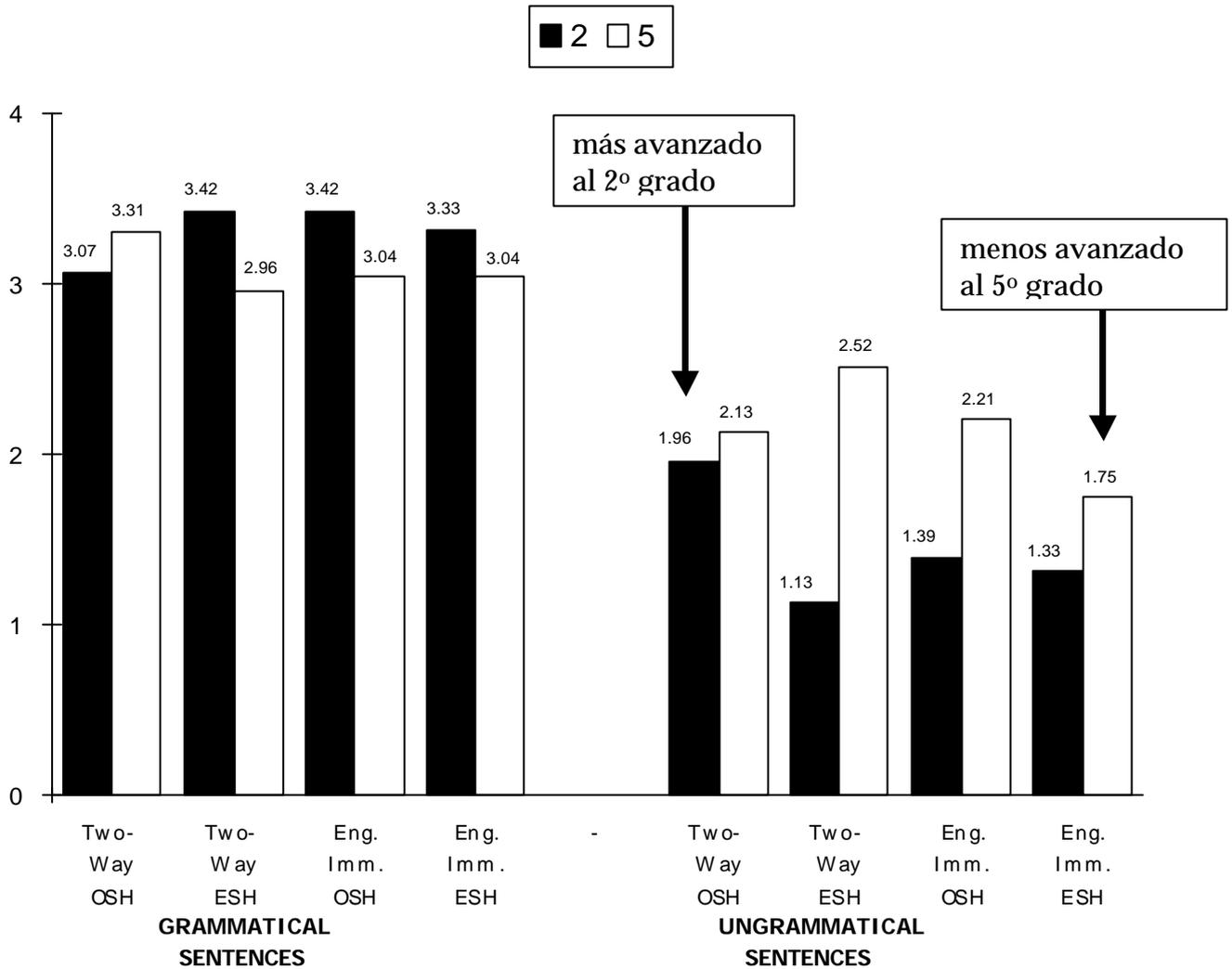
2 = segundo grado; 5 = quinto grado

Monolingual English = los monolingües de habla inglesa

English Immersion = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban sólo en inglés

Two-way = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban en las dos lenguas, inglés y español

Figura 2. Género Gramatical: Grupo X Grado X Lengua de la Casa X Frases Gramaticales/No gramaticales⁴



Estos resultados indican que los niños bilingües que oían más español (en casa y en la escuela) tenían la ventaja en aprender estas formas más temprano que los otros bilingües. Pero, como vimos con mass/count en inglés, los demás generalmente les alcanzaban al llegar al quinto grado. La excepción fueron los bilingües que oían menos español en casa y en la

⁴ 2 = segundo grado; 5 = quinto grado

Two-way = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban en las dos lenguas, inglés y español

Eng. Imm. = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban sólo en inglés

OSH = only Spanish at Home (sólo español en la casa)

ESH = English & Spanish at Home (inglés y español en la casa)

Grammatical Sentences = frases gramaticales

Ungrammatical Sentences = frases no gramaticales

escuela: estos tardaban detrás de los otros en el quinto grado--es decir, tenían la mayor desventaja en aprender estas estructuras.

En general, el nivel socio-económico no influía en las respuestas con las estructuras españolas (menos que en las correcciones que hicieron los niños).

En cuanto a las estructuras *that*-trace, vemos resultados semejantes. En las dos lenguas, los niños monolingües tenían más respuestas correctas que los niños bilingües (véase la Tabla 2). Además, en inglés, los niños de alto nivel socio-económico tenían más éxito en responder que los niños de bajo nivel, pero esto dependía del grado y del grupo: Si los bilingües asistían a una escuela de dos lenguas, los de alto nivel tenían más éxito que los de bajo nivel. En quinto grado, fueron los niños de alto nivel los que tenían más éxito que los de bajo nivel. Es decir, todos los niños en el segundo grado estaban en el suelo, así que los niños realmente no empezaron a tener éxito con estas estructuras en inglés hasta el quinto grado, y fueron los de alto nivel que empezaron a tener conocimientos de la estructura primero.

En español, en cambio, todos los niños tenían más éxito que tenía cualquier grupo en inglés, pero otra vez los monolingües tenían más éxito aun que los bilingües. Y otra vez, entre los bilingües fueron los niños en escuelas de dos lenguas y de bajo nivel los que tenían más éxito que los otros bilingües (véase la Tabla 2). (La lengua que se hablaba en la casa tenía poca influencia, menos en cuanto a la habilidad de corregir las frases en español.)

En fin, vemos que el conocimiento de los niños de cada estructura parece pertenecer directamente a la cantidad del input que oyen en la lengua. Así que, en inglés, los niños que más input oyen son los monolingües, que oyen solamente inglés tanto en la casa como en la escuela. Los que menos inglés oyen (aparte de los monolingües del español del Perú) son los bilingües que sólo oyen español en casa y que oyen español e inglés en la escuela. Entre estos dos extremos, vemos a los niños bilingües con las dos lenguas en casa, y entre estos hay niños que sólo oyen inglés en la escuela y niños que oyen ambas lenguas en la escuela. El conocimiento relativo de estas estructuras inglesas y españolas parece paralelo a estas cantidades del input, Podemos dibujar esto como en la Figura 3.

En los estudios que hemos hecho sobre el bilingüismo galés-inglés, hemos encontrado exactamente lo mismo en cuanto al galés (y suponemos que vamos a hallar lo mismo con el inglés). Es decir, cuánto más input reciben los niños en galés, cuánto más conocen de las estructuras galesas: Los niños que vienen de casas en que sólo se habla el galés y que asisten a escuelas donde enseñan sólo en galés tienen mejor conocimiento, o más temprano, de las estructuras galesas que los niños que vienen de casas donde se habla o sólo inglés o las dos

lenguas y que asisten a escuelas donde enseñan en las dos lenguas. Esto se demuestra en la Figura 4.

Tabla 2: Diferencias entre Grupos, that-trace⁵:

| INGLES | ESPANOL |
|---|----------------------------------|
| ME (55%) > EI (50%), 2-way (50%) | MS (85%) > EI (61%), 2-way (64%) |
| HSES > LSES 2-way: HSES > LSES @ 5: HSES > LSES | 2-way: LSES > HSES |

Figura 3. Relación entre el conocimiento de estructuras en inglés y en español y el input. Bilingües de Español-Inglés

Éxito en estructuras:

+ INGLÉS <-----> ESPAÑOL +

Monolingües:

ME
(OEH, OE School)

MS
(OSH, OS School)

Bilingües:

OEH
Escuela EI
HSES

ESH
Escuela 2-way

OSH
(Escuela OS)

OSH
LSES

+ Input Inglés <-----> Input Español+

⁵ ME = Monolingual English = los monolingües de habla inglesa
 MS = Monolingual Spanish = los monolingües de habla española
 EI = English Immersion = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban sólo en inglés
 2-way = los bilingües que iban a escuelas donde enseñaban en las dos lenguas, inglés y español
 HSES = high SES (nivel alto)
 LSES = low SES (nivel bajo)
 2 = segundo grado; 5 = quinto grado

Figura 4. Relación entre el conocimiento de estructuras en inglés y en galés y el input.
Bilingües de Galés-Inglés

Éxito en estructuras:

| | | |
|----------------|-------------|--------------|
| + INGLÉS | <-----> | GALÉS + |
| OEH | WEH | OWH |
| | Escuela WES | Escuela OWS |
| + Input Inglés | <-----> | Input Galés+ |

Estos datos nos llevan a una conclusión: El input lleva un papel muy importante en la adquisición de una lengua. Pero no lo podemos dejar ahí. Tenemos que añadir dos notas: NOTA 1: El input afecta a la adquisición sólo hasta que el niño acumule cierta masa crítica de input: Para muchas estructuras, hay diferencias al 2º grado que se desaparecen al 5º grado.

Por ejemplo, en cuanto al mass/count en inglés, para usar estas estructuras bien, el niño tiene que llegar a conocer varias cosas. Entre ellas, tiene que saber que los sustantivos 'count' deben ponerse en el plural si van con un cuantificador, y los sustantivos 'mass' deben ponerse en el singular. En segundo grado, los monolingües ya saben bien corregir los sustantivos en las estructuras incorrectas, y mejor que los bilingües. Pero hacia el quinto grado, algunos bilingües--sobre todo, los de alto nivel socio-económico--tienen tanto éxito en corregir los sustantivos como los monolingües.

En el caso del género gramatical, vimos que los bilingües que venían de escuelas '2-way' y que venían de casas en que sólo se hablaba español tenían más éxito, por lo menos al principio, que los otros niños. Pero en el quinto grado, todos los bilingües se parecían, excepto los del grupo que iba a escuelas de inmersión de inglés y que oían ambas lenguas en casa.

En el caso de las estructuras that-trace en español, en el segundo grado los bilingües que venían del nivel bajo y que tenían sólo español en casa tenían más éxito, mejor conocimiento, que los otros bilingües. En el quinto grado, en cambio, casi todos los bilingües tenían mucho éxito con estas estructuras.

Estos casos demuestran que aunque el grupo que tiene más input tiene la ventaja inicial en aprender una estructura, con la acumulación de una masa crítica de input, los otros grupos le alcanzan al primero. La construcción del sistema depende de la acumulación de una cantidad crítica de datos en el input. De estos datos, el niño extrae

inferencias sobre la estructura de la lengua. Hasta que no acumule tal cantidad de datos mínimos, el niño no llegará a una competencia completa de estas estructuras.

NOTA 2: En general, parece que el input afecta cuándo se aprenden las estructuras, no la secuencia en que se aprenden. Un ejemplo viene de la adquisición de las estructuras mass/count en que se usan *much* y *many*. Para poder juzgar y corregir estas frases bien, el niño tiene que saber muchas cosas: (a) que los sustantivos 'count' deben salir en el plural, (b) que los sustantivos 'mass' deben salir en el singular, (c) que el cuantificador *many* debe coincidir con un sustantivo plural, (d) que el cuantificador *many* debe coincidir con un sustantivo 'count', (e) que el cuantificador *much* debe coincidir con un sustantivo 'mass', y (f) que el cuantificador *much* debe coincidir con un sustantivo singular.

En la Figura 5, he calculado las edades en que los niños de distintos grupos parecen llegar a un conocimiento de estas varias estructuras. Las primeras dos estructuras son gramaticales, así que para tener éxito con estas estructuras, el niño sólo tiene que aceptarlas tal y como salen. Las demás son todas no gramaticales.

Se ve que hay una progresión en las edades en que los niños parecen darse cuenta de (o tener éxito con) las varias estructuras. Lo más fácil parece ser saber que las frases en que sale *many* + count singular o *much* + count singular suenan mal. Todos los niños parecen llegar a este conocimiento antes de que lleguen a saber que las otras formas no son gramaticales. Las siguientes formas en aprenderse que suenan mal parecen ser *many* + mass plural, seguido por *much* + mass plural, seguido por *many* + mass singular, seguido por *much* + count plural (lo cual parece ser difícil incluso para los monolingües). Lo importante es que todos los niños--monolingües y bilingües, y bilingües de varios tipos de ambiente, parecen seguir las mismas escaleras en llegar a conocer estas estructuras. No varían la secuencia en que se aprenden estas formas, sólo pueden tardar en desarrollarlas.

Con estas consideraciones, llegamos a varios principios que tienen que ver con el efecto del input en el desarrollo lingüístico de los niños:

PRINCIPIO 1:

La frecuencia del input afecta al momento del desarrollo [no a la secuencia del desarrollo].

PRINCIPIO 2:

Pero la frecuencia del input afecta al momento sólo hasta llegar a cierto nivel crítico de input.

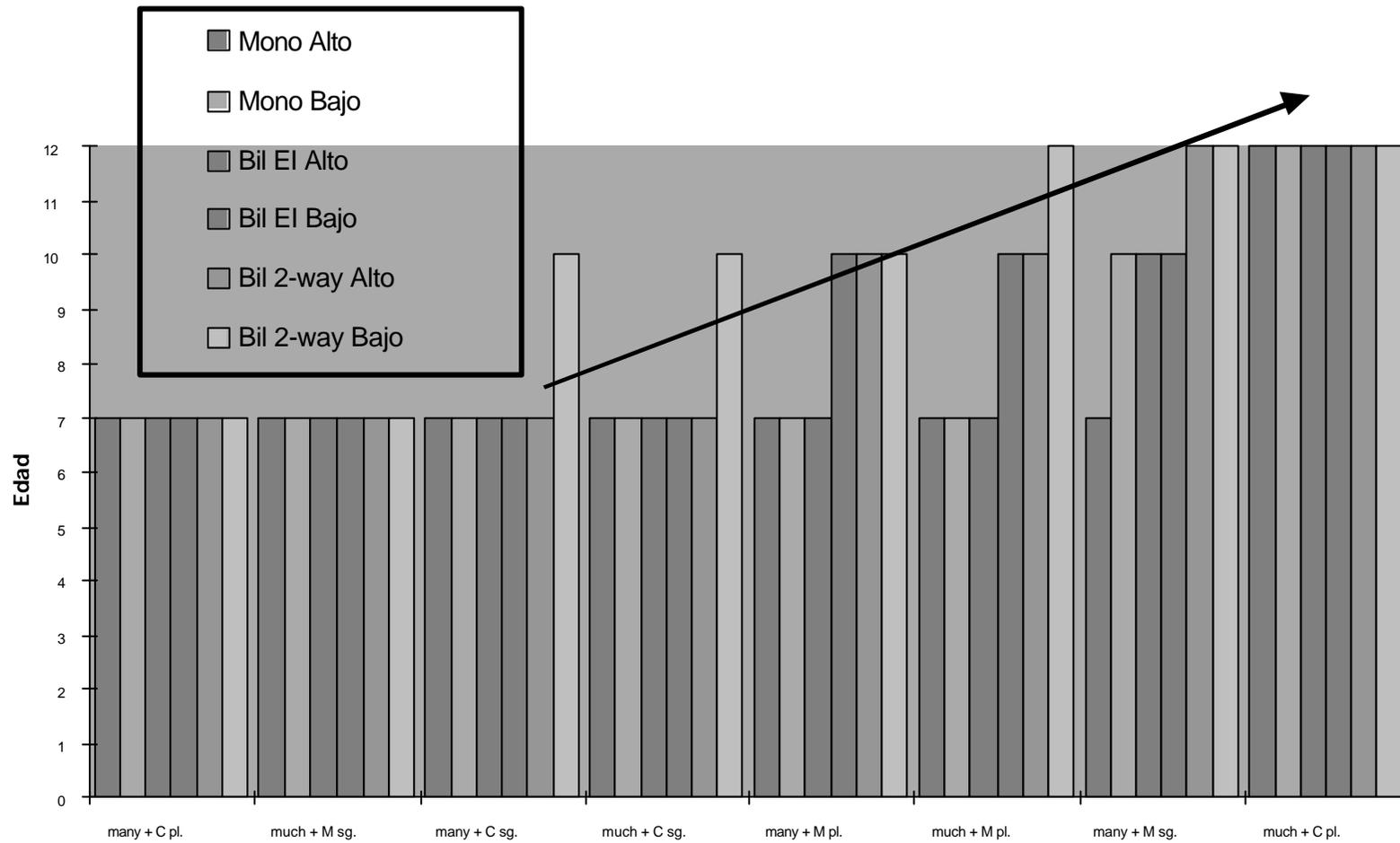
La Complejidad Lingüística

Pero el input no es lo único que influye en el momento en que se aprenden las estructuras de una lengua. También hay que considerar los papeles que llevan la complejidad lingüística y la complejidad cognitiva.

Ya se sabe, desde hace muchos años, que la complejidad lingüística influye en la adquisición de la lengua. En los años '60 y '70, se hablaba mucho de la posibilidad de tal influencia. Muchas de estas discusiones tenían que ver con las estructuras bajo el análisis de la gramática transformacional. En aquel día buscaban leyes bajo las cuales podríamos predecir el orden en que se aprenderían las estructuras de la lengua. Pero ese meta tuvo dificultad por los problemas mismos de los análisis de las lenguas bajo la teoría de la gramática transformacional.

Figura 5

Las edades en que llega cada grupo a acertar, por lo menos al 68 %, al juzgar distintas estructuras de mass/count



Al mismo tiempo, consideró Brown (1973) la posibilidad de predecir el orden en que se aprenderían las estructuras con su Ley de la Complejidad Acumulativa. Al considerar las posibles causas del orden de adquisición de los 14 morfemas de inglés en la adquisición de Stage II, Brown consideró que no se podía llegar a un análisis en que se podría calcular 'la complejidad' de cada estructura en el abstracto, sin referirse a semejantes estructuras. Pero sí se podía calcular la complejidad relativa de las estructuras semejantes de la lengua. En particular, si se construyó una estructura A con cierto rasgo *n*, y otra estructura B con el mismo rasgo *n*, más otro rasgo *m*, se podía determinar que la estructura B era más compleja que la A. Y, mientras que los sintácticos buscaban complejidad transformacional completamente a base del sintaxis de la lengua, Brown dijo que no se podía separar la complejidad sintáctica de la complejidad semántica, por lo menos en cuanto a estos 14 morfemas de inglés. En cuanto a la adquisición, parecía que con esta ley de la complejidad acumulativa, se podía decir que la estructura más compleja se adquiería (usando el principio de uso correcto en 90% de los casos requeridos) más tarde que la estructura menos compleja (Brown 1973).

Aunque las teorías de la estructura lingüística han cambiado mucho desde esos días, no parece necesario tirar la idea de complejidad lingüística sólo porque hemos tirado cierta teoría. La idea de complejidad lingüística parece todavía tener su valor en cuanto a la adquisición. En particular, parece todavía tener valor en cuanto a tres factores: la marcación de estructuras morfo-sintácticas dentro de la dada lengua misma; la presencia de codificación en una lengua, frente a la ausencia de codificación lingüística en otra lengua; y la transparencia o opacidad de una estructura en cuanto a las funciones que lleva la estructura en la lengua dada.

Formas Marcadas y no Marcadas

Vamos a comparar la adquisición de la tercera persona del singular en español e inglés. Ya sabemos bien que hay una diferencia importante en el uso de esta forma en las dos lenguas: En español, esta forma es la estructura morfo-sintáctica de persona y número menos marcada (o, según algunas teorías, no marcada); en inglés, es la forma más marcada de persona y número. Ejemplos del verbo *hablar/talk* en las dos lenguas se muestran en la Tabla 3. En inglés, la 3ª persona singular del presente es el único lugar donde se marca persona y número en todo el sistema. En español, la 3ª persona singular del presente es un lugar (junto al imperativo informal singular) donde el verbo lleva sólo el vocal característico de la conjugación (en el caso de *hablar*, la *-a*).

En la adquisición de estas formas, sabemos que el uso productivo de la 3ª persona singular del presente emerge tarde en niños de habla inglesa (en Adam, Eve, y Sarah, a los 3;6, 2;3, y 3;8 años, respectivamente, Brown 1973: 271), mientras que en español sale el uso productivo lo más temprano de todas las formas (en nuestros sujetos, a los 1;11, 2;1, y 1;8 años, Gathercole, Sebastian, & Soto 2002).

Teniendo en cuenta datos como estos, podemos formular otro principio:

PRINCIPIO 3:

Los niños construyen el sistema lingüístico desde lo menos marcado

Tabla 3. Varias formas del verbo en español e inglés.
hacia lo más marcado.⁶

| ESPAÑOL | INGLÉS |
|---|---|
| habl-o habl-a-mos habl-a-s habl-a-is habl-a habl-a-n | I talk we talk you talk he talks they talk |
| habl-ab-a habl-ab-a-mos habl-ab-a-s habl-ab-a-is habl-ab-a habl-ab-a-n | I talked we talked you talked he talked they talked |

Codificación en una lengua y no en otra

Podemos hablar también de la complejidad lingüística en cuanto a los conceptos o categorías que se codifican en una lengua, pero no en otra. La codificación misma del concepto o de la categoría parece facilitar la accesibilidad al concepto para niños que aprenden tal lengua. Un caso que se puede citar es el acceso a los conceptos de colecciones.

⁶ Es importante distinguir entre cualquier uso de una forma y el uso productivo. Aquí hablo del uso productivo. Desde luego, los niños pueden usar cualquier forma pronto sin haberla analizado. Pero el uso productivo seguirá una progresión de lo menos marcado a lo más marcado.

Ha habido varios estudios--con niños de habla inglesa--que han indicado que el concepto de las colecciones pueden ser bastante difíciles para los niños (Bloom, 1994; 1996; Bloom & Kelemen, 1995; Bloom, Kelemen, Fountain & Courtney, 1995; Huntley-Fenner, 1995; Bloom & Verses, 1999). Se ha razonado que las colecciones tienen que ver con categorías más abstractas que las categorías básicas, y por eso implican un proceso de adquisición más complejo que la adquisición de categorías básicas. (Pero véase Ravid & Hayek, 2003.)

Pero si miramos bien la lengua inglés, vemos que las colecciones son pocas veces codificadas. (Y el español es bastante semejante al inglés en este sentido.) Podemos comparar esto con la situación en el galés, donde las colecciones son codificadas de manera sistemática.

Primero, si comparamos inglés, español, y galés, vemos que las tres lenguas tienen palabras colectivas, como las de (19). El singular de estos sustantivos se refiere a una colección, y el plural a más de una colección.

(19) Palabras Colectivas

| inglés | español | galés |
|-------------|---------------|---------------|
| army(ies) | 'ejército(s)' | byddin(oedd) |
| family(ies) | 'familia(s)' | teulu(oedd) |
| forest(s) | 'bosque(s)' | coedwig(oedd) |

Además, todas las tres lenguas tienen sustantivos que tienen como forma básica un singular que se refiere a una entidad, y como forma derivada un plural que se refiere a más de una entidad, como en (20).

(20) Palabras Singular/Plural

| <u>inglés</u> | <u>español</u> | <u>galés</u> |
|---------------|----------------|--------------|
| book(s) | 'libro(s)' | llyfr(au) |
| door(s) | 'puerta(s)' | drws(iau) |

Pero encima de estos dos tipos de palabra, el galés también tiene un grupo de sustantivos que tienen como su forma básica una palabra que se refiere a un grupo o un 'cluster' de entidades, y la forma derivada se refiere a una entidad sola--por ejemplo, las palabras en (21). Como se ve en (21), estas palabras suelen referirse a cosas que generalmente se ven en grupos, y varias son palabras bastante comunes.

(21) Palabras Cluster-Unitizer (galés):

| <u>No marcada</u> (se refiere a un grupo/'cluster') | <u>Marcada/Derivada</u> (se refiere a uno) |
|---|--|
| coed 'trees/árboles' | coeden 'tree/árbol' |
| plant 'children/niños' | plenty 'child/niño' |
| sêr 'stars/estrellas' | seren 'star/estrella' |
| dail 'leaves/hojas' | deilen 'leaf/hoja' |
| moch 'pigs/cerdos' | mochyn 'pig/cerdo' |
| plu 'feathers/plumas' | pluen 'feather/pluma' |
| pysgod 'fish/peces' | pysgodyn 'fish/pez' |

Queríamos saber si esta diferencia lingüística tendría efecto en los presupuestos que harían los niños en cuanto al significado de palabras nuevas--sobre todo, si los niños galeses tendrían más tendencia a interpretar las palabras nuevas con referencia a colecciones que los niños de habla inglesa o española. Construimos un experimento (Gathercole, Thomas, & Evans 2000) en que había palabras nuevas que se referían a referentes ambiguos--ambiguos en cuanto a la referencia, por ejemplo, a una sola cosa o a varias cosas juntas.

En una condición, presentamos varias cosas nuevas, y la palabra nueva podría referirse a una de estas cosas o a más de una. Por ejemplo, en el primer experimento, los sujetos vieron un estímulo como el de la izquierda de la Figura 6. Oyeron un estímulo lingüístico como 'En esta página se ve mi torvela'. Les presentamos a un osito, y luego les dimos dos papelitos con los estímulos que se ven a la derecha de la Figura 6, y les dijimos 'Dale al oso su torvela'. En un segundo experimento, les dimos semejantes estímulos, pero los metimos en un libro en que había una niña, Elena, que estaba buscando cosas en su casa o alrededor de su casa. Primero vió el niño unas páginas como las de la Figura 7, donde vieron a Elena por un lado, y varias cosas--algunas conocidas (p.e., árbol, flor, regadera, pelota), otras no conocidas--al otro lado. Todas estas cosas estaban pegadas en la página. Oyeron los niños, sin que el experimentador señalara ningunas cosas, 'Aquí está Elena. Está buscando su torvela. Ah! Que ha encontrado su torvela'. Luego pasamos la página, y vieron los niños al oso de Elena, como en la Figura 8, que también quería 'su torvela', y les dijimos a los niños, 'Dale al oso su torvela'. Lo importante fué

ver si el niño le daría al oso sólo una de las cosas desconocidas o más de una. Y, por encima, ver si los niños galeses le darían al oso más de una cosa más a menudo que los niños ingleses y españoles.

Los sujetos para el experimento fueron niños que hablaban inglés, español, o galés. Eran de 2 años (medio: 2;9) o de 4 años (4;5) (N = 60) (véase Gathercole, Thomas, & Evans 2000 para más información).

La proporción de respuestas en que escogió el niño sólo una cosa se ve en la Figura 9. Había una diferencia significativa entre los niños galeses y los otros dos grupos. Esta diferencia se ve hasta a los dos años. Y a los cuatro años, la diferencia se ve incluso más dramática--lo cual indica que los niños están aprendiendo de su propia lengua qué es lo que el sistema puede codificar. Así que, los niños galeses aprenden muy temprano que las palabras básicas pueden referirse a las colecciones, y--muy importante--usan este conocimiento para aprender nuevas palabras en la lengua.

Esto nos lleva a otro principio:

PRINCIPIO 4:

Los niños construyen el sistema al abstraer patrones que se repiten en el input y usan estos conocimientos para aprender cosas nuevas.

Este principio es parecido a lo que sugirió Carey (1978) ya hace más de 20 años sobre el uso de 'lexical organizers', y más reciente, Smith (1999) en cuanto al desarrollo de atención a 'shape'

La transparencia entre forma y función:

Hay varios investigadores que han sugerido que los niños encuentran lo transparente bastante fácil, y lo aprenden pronto, y encuentran lo opaco más difícil y lo aprenden más tarde (Slobin 1973, Maratsos 1998, Lieven 1997, Smoczyńska 1985). Por ejemplo, Smoczyńska (1985) notó que el género gramatical se aprende muy temprano en el polaco, y más temprano que en el ruso, aunque se parecen los sistemas. Esto lo atribuye al hecho de que el sistema polaco es más transparente que el ruso.

Figura 6. Un tipo de estímulo en el primer experimento de Gathercole, Thomas & Evans (2000)

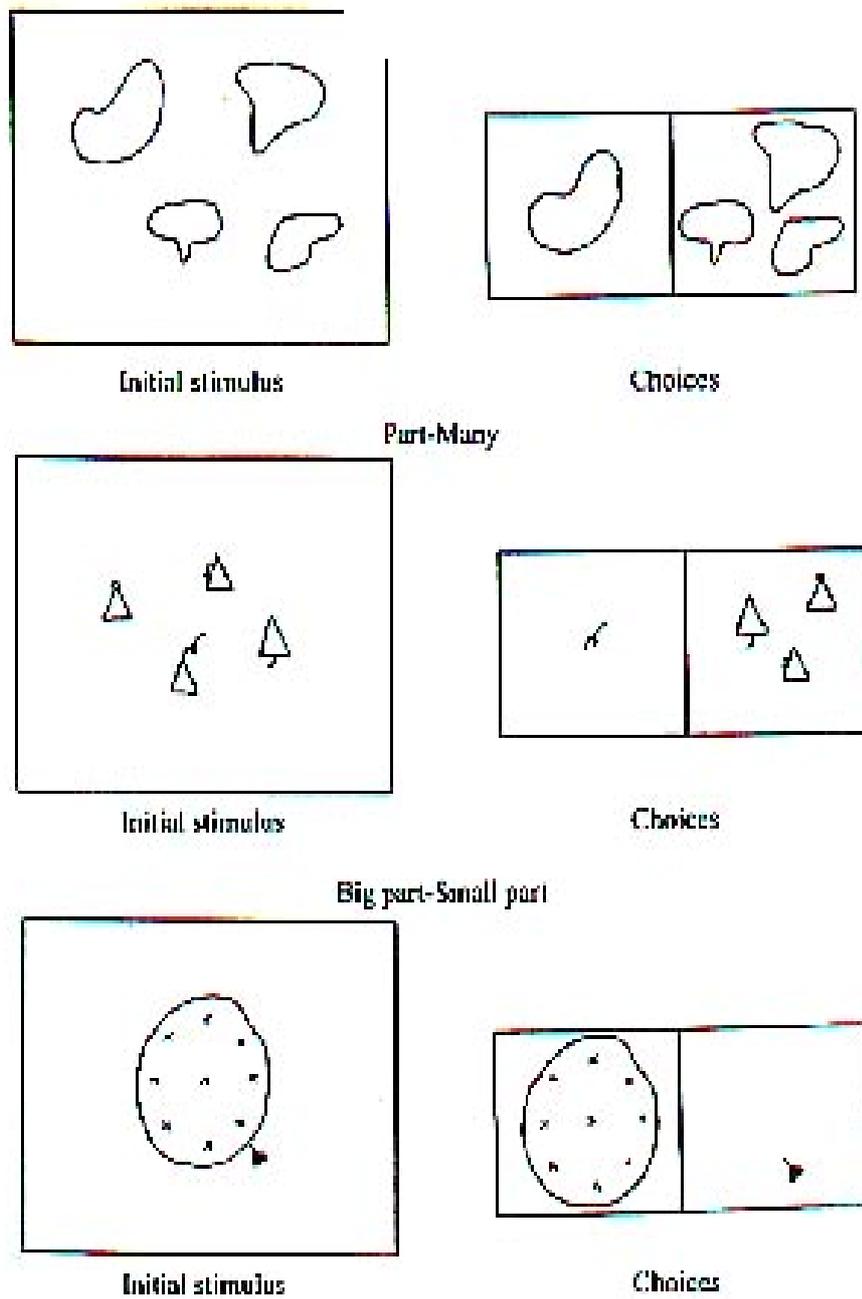
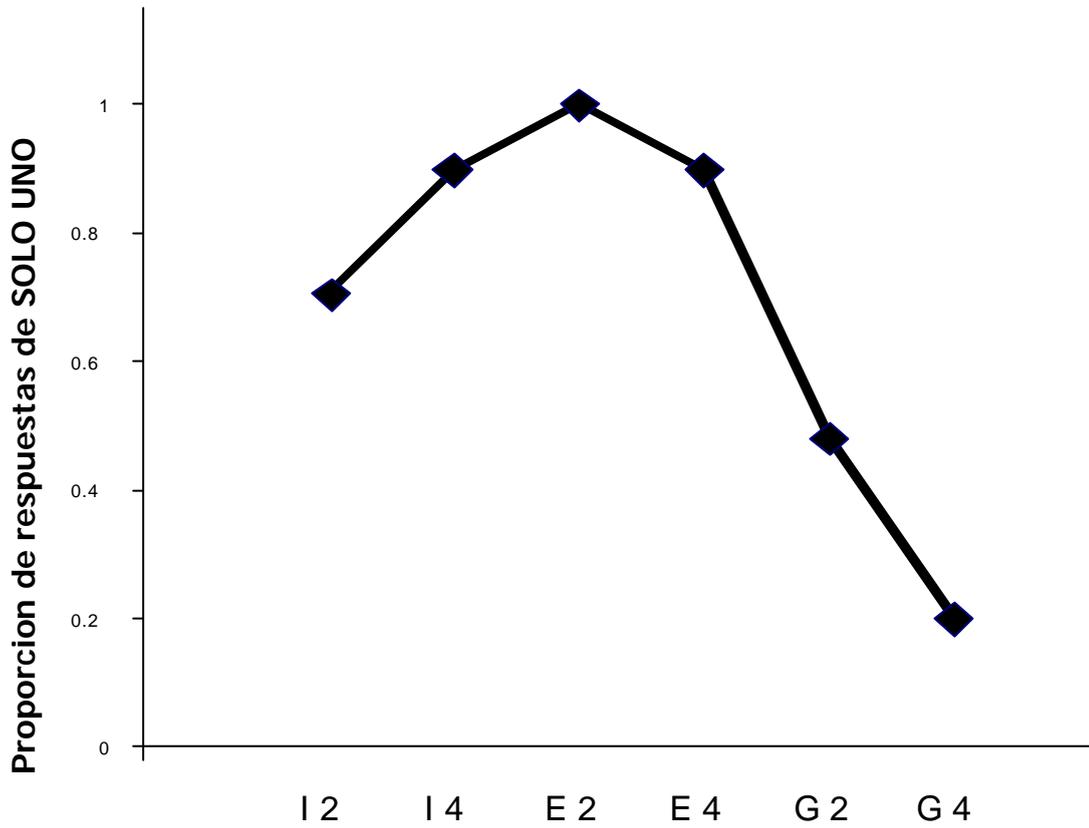


Fig. 1. Samples of the three types of stimuli in Experiment 1

Figura 8. Presentación del oso en el libro de Gathercole, Thomas, & Evans (2000).



Figura 9. Extensión de la palabra nueva a una sola entidad



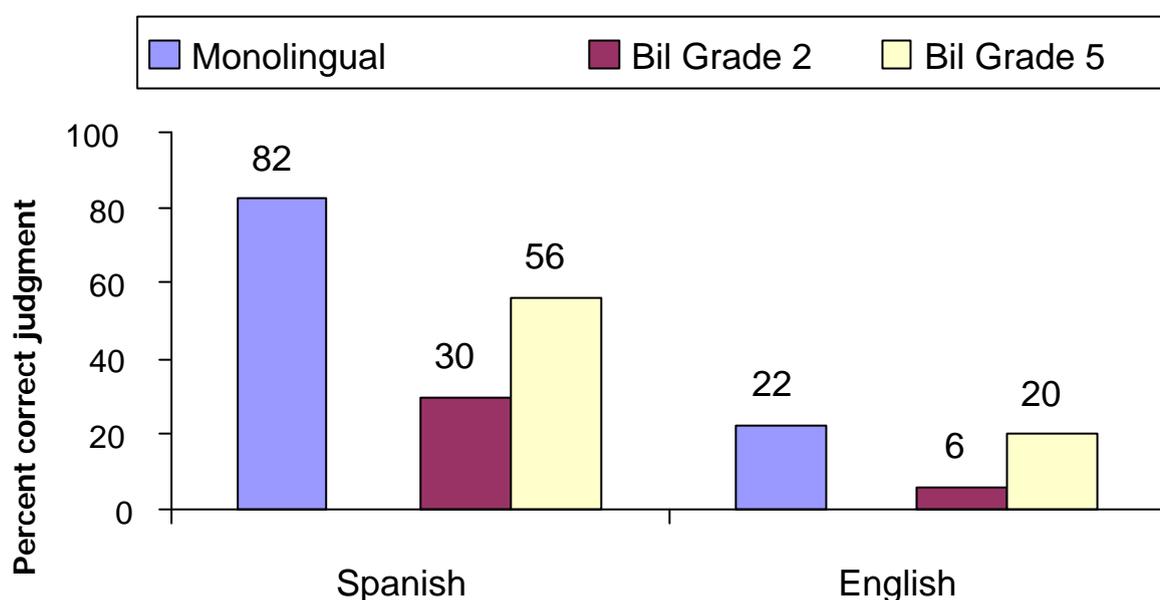
I = inglés

E = español

G = galés

En lo que hemos mirado arriba, vemos un ejemplo muy destacado: la diferencia en la adquisición de las construcciones *that*-trace en inglés y español en los bilingües español-inglés en Miami. Todos los niños tenían más éxito en español que en inglés. La Figura 10 muestra un resumen de las respuestas de los niños monolingües y bilingües en inglés y en español.

Figura 10. Respuestas a las frases *that*-trace no gramaticales en español e inglés



Monolingual = monolingües

Bil Grade 2 = bilingües en 2º grado

Bil Grade 5 = bilingües en 5º grado

Spanish = español; English = inglés

¿Por qué se ve esta diferencia tan tremenda en el conocimiento de estas estructuras de español e inglés? Yo lo atribuyo a la opacidad del uso de *that* en inglés frente a la transparencia del uso de *que* en español. En español, el *que* se requiere en la mayoría de los casos; en inglés, el uso de *that* es a veces opcional, a veces se requiere, y a veces se prohíbe. El *that* es opcional al principio de las cláusulas complement y de las cláusulas relativas en que la función del sustantivo de la cláusula embedded es la de objeto directo, como en (22). Se requiere en cláusulas relativas en que la función del sustantivo embedded es la del sujeto, y también en casos de frases con objetos extraídos. Véase (23). Y se prohíbe en casos de frases *that*-trace, como en (24).

(22) that OPCIONAL

Cláusulas de Complementos:

Ya sé que se muere. I know that he is dying

*Ya sé ____ se muere. I know ____ he is dying.

Cláusulas relativas: Objeto Directo:

El animal que vimos en el zoo se escapó de la jaula. The animal that we saw at the zoo escaped from its cage.

*El animal vimos en el zoo se escapó de la jaula. The animal ____ we saw at the zoo escaped from its cage.

(23) that SE REQUIERE

Cláusulas relativas: Sujeto:

El hombre que subió la escalera es mi tío. The man that went up the stairs is my uncle.

*El hombre ____ subió la escalera es mi tío. *The man ____ went up the stairs is my uncle.

Objetos Extraídos:

Vi a un hombre que vive en Zaragoza. I saw a man that lives in Zaragoza.

¿A quién viste ____ que vive en Zaragoza? Who did you see ____ that lives in Zaragoza?

*¿A quién viste ____ * Who did you see

vive en Zaragoza?

_____ lives in Zarragoza?

(24) that ESTA PROHIBIDO

Estructuras that-trace:

*Quién piensas _____

Who do you think _____

tiene ojos verdes?

has green eyes?

Quién piensas que _____

*Who do you think that

tiene ojos verdes?

_____ has green eyes?

Todo esto nos lleva a unos dos principios más:

PRINCIPIO 5:

Cuánto menos transparente sea la estructura, más difícil será que el niño descubra los patrones que gobiernan su uso.

PRINCIPIO 6:

La complejidad lingüística contribuye tanto al momento en que se aprenden las estructuras como a la secuencia.

La complejidad cognitiva

¿Como contribuye la complejidad cognitiva al proceso de adquisición de la lengua? Antes pensábamos que los 'primitivos cognitivos/semánticos' fueron importantes en el proceso de construir la lengua (Slobin 1973, 1985). Después de años de investigación, ya está la cuestión mucho menos clara. Es obvio que, aun si el conocimiento cognitivo puede influir en la adquisición de la lengua, también puede la lengua influir en la atención cognitiva de los niños (Gopnik & Choi 1990; Bowerman 1996; Hohenstein 2001; Slobin 1996).

La verdad a lo mejor cae entre estas dos posiciones--es decir, hay un intercambio continuo entre la adquisición de la lengua y el desarrollo cognitivo. Primero, parece que la lengua puede influir sólo desde el punto en que el niño empieza a aprender las estructuras apropiadas de su lengua (Choi in press, Casasola, Wilbourn, & Yang in press). Hasta aquel punto, los niños de lenguas distintas parecen responder de manera semejante. (Por ejemplo, con referencia a relaciones locativas en el coreano y el inglés, los niños prestan atención a los mismos conceptos cognitivos hasta alrededor de 2;6, cuando empiezan a expresar las relaciones locativas en su propia

lengua.) También, parece obvio, pero se debe recordar, que hay ciertos conceptos que nunca se expresan por los niños más pequeños, y otros que se expresan con frecuencia, aunque de distinta manera en distintas lenguas (McCune in press). Por ejemplo, los niños pequeños nunca parecen intentar expresar los conceptos en (25), y frecuentemente los de (26).

(25) NUNCA:

hipótesis sobre el propósito de la vida y de la muerte

las ecuaciones diferenciales

la astro-física

5,283

la semana que viene

(26) FRECIENTES:

referencia a objetos discretos enteros (Gentner & Boroditsky 2000)

conceptos de acontecimientos dinámicos (McCune in press)

conceptos de forma

conceptos de lugar

Muchas veces parecen los niños usar una estructura que en el habla de los adultos expresa un concepto bastante complejo (e.g., el comparativo, el superlativo, la esclaridad) para un concepto más sencillo (como la intensificación) (Gathercole 1983)--e.g., en (27)

(27) R 3;6.6 [R está de pie encima de la mesa, intentando prender la luz, pero casi no llega; está muy orgullosa de su altura]

I'm too high, Daddy! ('Estoy demasiado alta, Papá!')

Los primeros usos de las formas complejas como éstas están--sobre todo, en su extensión más allá de los contextos en que se han experimentado--constreñidos por las limitaciones del conocimiento cognitivo temprano. (Es importante añadir que, como los usos iniciales parecen estar atados a los contextos en que se han usado en el input, el niño puede usar varias formas de vez en cuando, en ciertas situaciones, de una manera apropiada--véase Gathercole 1983).

El hecho de que algunos conceptos son 'accessibles' a los niños pequeños y que éstos parecen surgir muy a menudo en las expresiones de los niños pequeños nos lleva a otros dos principios:

PRINCIPIO 7:

Ciertas ideas cognitivas (incipientes) son accesibles al niño, otras no. La lengua (productiva) se usará para expresar nociones accesibles.

PRINCIPIO 8:

La complejidad cognitiva contribuye tanto al momento en que se aprenden las estructuras como a la secuencia.

Es importante destacar/añadir que esto no niega, al mismo tiempo, que la lengua puede 'empujar' al niño para llegar a conceptos más complejos (p.e., Gopnik & Choi 1990). Por supuesto, la cognición interactúa con la estructura lingüística. Esta última puede hacer que destaquen algunos aspectos del conocimiento conceptual y puede "empujar" al niño a que preste atención a ciertos conceptos, más pronto o de distinta manera que otros niños que están aprendiendo otra lengua. Pero tales conceptos deben ser por lo menos al alcance de los niños (p.e., parece imposible que ninguna lengua empuja a un niño de 2 o 3 años llegar al concepto de la relatividad, a pesar de la posible frecuencia de esta noción en la lengua del input).

Conclusiones

El niño hace caso de todo lo accesible para construir la estructura de la lengua. Eso incluye información en el input, también el conocimiento creciente del niño, y ambos condicionados por la estructura que aprende el niño.

Será más fácil aprender lo que esté disponible en el input, que tenga una relación transparente entre forma y función, y que esté relacionado con el conocimiento infantil del mundo.

Se aprenderá más tarde--o con errores--lo que aparezca con poca frecuencia en el input, que tenga una relación opaca entre forma y función, o que exprese nociones fuera del conocimiento infantil.

Referencias

- Bloom, P. (1994). Possible Names - The role of syntax-semantics mappings in the acquisition of nominals. *Lingua*, Vol. 92, Iss. 1-4, 297-329.
- Bloom, P. (1996). Possible individuals in language and cognition. *Current Directions in Psychological sciences*, 5, 90-94.
- Bloom, P. & Kelemen, D. (1995). Syntactic cues in the acquisition of collective nouns. *Cognition*, 56, 90-94.
- Bloom, P., Kelemen, D., Fountain, A., & Courtney, E. (1995). The acquisition of collective nouns. In D. MacLaughlin & S. McEwan (eds). *Proceedings of the 19th Boston University Conference on Language Development*. Cascadilla Press.
- Bloom, P. & Veres, C. (1999). The perceived intentionality of groups. *Cognition*, 71, B1-B9.
- Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 145-176.
- Brisk, M. E. (1976). The acquisition of Spanish gender by first grade Spanish-speaking children. In G. D. Keller, R. V. Teschner, & S. Viera (eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond*. N.Y.: Bilingual Press.
- Brown, Roger, (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cain, J., Weber-Olsen, M., & Smith, R. (1987). Acquisition strategies in a first and second language: Are they the same? *Journal of Child Language* 14, 333-352.
- Carey, Susan. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Casola, Marianella , Wilbourn, Makeba Parramore, & Yang, Sujin. (in press). Can English-Learning Toddlers Acquire and Generalize a Novel Spatial Word? *First Language*
- Choi, Soonja. (in press). Influence of Language-Specific Input on Spatial Cognition: Categories of containment. *First Language*.
- Chomsky, Noam. (1981). *Lectures on Government and Binding* Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, Noam. (1986). Barriers. Cambridge: MIT Press.

- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. (Target article) *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Gathercole, Virginia C. (1983). Haphazard examples, prototype theory, and the acquisition of comparatives. *First Language* 4. 169-196.
- Gathercole, Virginia C. Mueller. (2002a). Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: An English morphosyntactic distinction. In D. Kimbrough Oller & Rebecca E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters. 175-206.
- Gathercole, Virginia C. Mueller. (2002b). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. In D. Kimbrough Oller & Rebecca E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters. 207-219.
- Gathercole, Virginia C. Mueller. (2002c). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of *that*-trace phenomena in English and Spanish. In D. Kimbrough Oller & Rebecca E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters. 220-254.
- Gathercole, Virginia C. Mueller, Sebastián, Eugenia, & Soto, Pilar. (2002). The emergence of linguistic Person in Spanish-speaking children. *Language Learning* 52:4, 679-722.
- Gathercole, Virginia C. Mueller, Thomas, Enlli Môn, & Evans, Dylan. (2000). What's in a noun? Welsh-, English-, and Spanish-speaking children see it differently. *First Language* 20, 55-90.
- Gathercole, Virginia C. Mueller, Thomas, Enlli Môn, & Laporte, Nadine. (2001). The acquisition of grammatical gender in Welsh. *Journal of Celtic Language Learning*, 6, 53-87.
- Gopnik, A., & Choi, S. (1990). Do linguistic differences lead to cognitive differences: A cross-linguistic study of semantic and cognitive development. *First Language*, 10, 199-215.
- Hart, Betty, & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes.
- Henry, Alison. (2003). Acquiring past tenses from variable input. Fifth Annual Gregynog Conference on Child Language. April 1 - 3, 2003.

- Hernández Pina, F. (1984). Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Hohenstein, J. (2001). Motion event similarities in English- and Spanish-speaking children. Unpublished doctoral dissertation.
- Huntley-Fenner, G. (1995). The effect of whole object bias on preschoolers' understanding of collective nouns. *Proceedings of the 27th Annual Child Language Research Forum*, 145-155.
- Lasnik, Howard, & Saito, M. (1984). On the nature of proper government. *Linguistic Inquiry* 15.2: 235-289.
- Lieven, E. V. M. (1997). Variation in a crosslinguistic context. In D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 5: Expanding the contexts*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 199-263.
- Locke, A., Ginsborg, J. & Peers, I. (2001). Development and disadvantage: Implications for the early years. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37 (1), 3-16.
- Maratsos, M. (1998). Some aspects of innateness and complexity in grammatical acquisition. In M. Barrett (ed.), *The development of language*. Hove: Psychology P.
- McCune, Lorraine. (in press). Dynamic Event Words: From Common Cognition to Varied Linguistic Expression. *First Language*.
- Oller, D. Kimbrough, & Eilers, Rebecca E. (eds.). (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ravid, D. & Hayek, L. (2003). Learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arabic, *First Language*, 23, 1 (67), 41-64.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds.), *Studies of child language development*. N.Y.: Holt, Rinerhard and Winston. 183-186.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2: Theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1157-1256.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: CUP. 70-96.

- Smith, Linda B. (1999). Children's noun learning: How general learning processes make specialized learning mechanisms. In B. MacWhinney (ed.), *The emergence of language*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 277-303.
- Smoczyńska, M. (1985). The acquisition of Polish. In D. I. Slobin (ed), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1. The data*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Teschner, R. V., & Russell, W. M. (1984) The gender patterns of Spanish nouns: An inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics*, 1, 115-132.

INFERENCES ABOUT MEANINGS: CHILDREN'S UPTAKE OF UNFAMILIAR WORDS*

Eve V. Clark

Stanford University

What are some of the basic requirements for having a communicative exchange? When people talk to each other, they accumulate common ground over the course of their exchange. That is, they start with some information known to each of them, and then add to that common ground with each contribution, turn by turn, as they talk. Common ground shared by the participants in a conversation enables the joint projects of speaker and addressee, where each joint project can thereby be established “as part of common ground well enough for current purposes” (H. Clark 1996:221). The grounding people use in conversation takes place at each step in a communicative exchange, as each speaker in turn adds another piece of information or elaborates on something already in place. This process of accumulation, speaker by speaker, and turn by turn, holds just as much for beginners—young children, say—as for adults who are skilled speakers.

How do speakers know that a contribution has been grounded? What evidence do they use in judging this during an exchange? Speakers rely on several kinds of evidence in assessing whether their contribution has been grounded and hence added to the current common ground. The participants in a conversation can assert their understanding (*Yes, Sure, Okay, I see*, nod, smile, etc.); they can, in their next turn, presuppose understanding what the previous speaker said by simply initiating the next turn, thereby indicating that they have added the relevant information to common ground. Participants can display their understanding by, for example, answering a question and so indicating understanding of the previous turn. Or they can exemplify their understanding of the last contribution by paraphrasing or repeating what the previous speaker said. Displays and exemplifications often offer stronger evidence than assertions or presuppositions of understanding, but all four constitute evidence that participants have added the last piece of information to common ground (H. Clark 1996: 228-229).

In order to establish common ground in the first place, speakers and addressees rely on joint attention, physical co-presence, and conversational co-presence. In achieving common ground, for example, speakers must first establish joint attention. While this is generally done quite spontaneously by all parties to an adult interaction, adults may have to

work a little harder to set up joint attention with small children. In fact, they make extensive use of gestures as well as verbal attention-getters (e.g., vocatives—the child’s name; deictic terms—*Look!, Here...*, etc.). They make use of physical co-presence, relying on the objects or events visible to both speaker and addressee. They point at, hold, or even demonstrate objects that are present. And they make use of conversational co-presence. They refer to objects and events they can both see and they offer terms for and ways of talking about the object or event at the focus of joint attention.

Information may be grounded, or identified as part of common ground, at one or more levels. First, both speaker and addressee may simply recognise that something is the focus of their joint attention. Second, they may also register that the entity in joint attention is physically co-present. Third, they may realise that the speaker is using a definite reference to indicate that entity, so it is conversationally co-present as well. The speaker may also offer unfamiliar terms for that entity, and anchor them to familiar terms. So overall, attention is integral to grounding. The participants in an exchange must register what the other *is attending to* in order to ground new information about (a) the locus of attention, (b) the target co-present entity, relation, or event, and (c) the linguistic reference being made.

In this paper, I first look at how adults and children coordinate to establish joint attention. I then turn to how young children ground new information with their uptake of new words in the course of conversation, and how joint attention and grounding contribute to the acquisition of new words. I will then take up a study of how adults offer new words drawn from different parts of speech, and end with a discussion of the kinds and range of inferences about new words meanings that adults license in what they say about new words, their referents, and other related words. The sources I draw on here come from (1) a detailed analysis of data from the CHILDES archive, of adult offers and child responses to new words (Clark, in preparation [a](#)), (2) from analyses of gesture and talk as adults talked to their 1- and 2-year-old children in short filmed sessions where adults introduced their infants to unfamiliar objects (Estigarribia & Clark, in preparation); and (3) from a book-reading study designed to explore how adults offered children unfamiliar words from different parts of speech (Clark, in preparation [b](#)).

How participants in adult-child exchanges establish joint attention

There are two parts to establishing joint attention with young children. The adult must try to capture the child’s attention, and the child must provide evidence of attending. With the latter, the adult cannot proceed with the exchange. Consider the adult side first: how does one get a

small child to attend to something? Adults rely on gesture and gaze as well as on verbal attention-getters. They look at the child and at the object-to-be-focussed-on; they point at the target object, hold it out to display it, tap a part of it, and so on. They also rely on language: they use the child's name, plus a variety of deictic terms (*this, that, here, look*, etc.), and they may offer a term to refer to the target object. The goal is to get the child's attention on that object that the adult is already attending to. Children for their part offer evidence of attention by looking, and, often, also by repeating the term the adult used for referring to the object in question.. They often start out by looking first at the adult and later at the target object as well.

Getting children to attend may take several turns on the adult's part, as shown in (1):

(1) Sara (1;6.6), coming to attend

Parent POINTS AT measuring spoon

Parent ASKS: "Is that a spoon?"

Parent ASKS: "What's this"

Parent HOLDS OUT the spoon

Sara (nearly 2 secs after the start of the exchange) LOOKS at the spoon.

Later in the same session, Sara responded much faster, within half a second of the adult trying to get her to attend, as shown in (2):

(2) Sara (1;6.6), later in the same session

Parent HOLDS OUT toy tiger

Parent ASKS "Who's this?"

Sara (at the same time, 0.5 sec after parent began) LOOKS AT tiger

Another child, Joey (1;5.3) displayed much the same pattern as Sara but took even longer to respond and attend the first time, as shown in (3):

(3) Joey (1;5.3), starting out

Joey looks off at door

Parent LOOKS AT Joey

Parent SAYS "Joe"

Parent SAYS "Joey"

Parent TOUCHES Joey's cheek

Parent SAYS "Joey"

Joey looks off at the camera

Parent SAYS “Look!”

Parent SAYS again “Look!”

Parent SAYS “Honey look at this” / LOOKS AT toy crocodile

Joey (8.25 sec after the start) LOOKS AT crocodile

But by the time Joey’s parent was showing him the fourth of six objects, he began to attend much faster, as shown in (4):

(4) Joey (1;5.3), later in the same session

Parent PICKS UP toy tiger / SAYS “And what’s this?”

Joey (0.6 sec later) LOOKS AT tiger

Children a few months older, after the first object, typically attend almost immediately, as soon as the adult indicates what the object of interest is. Compare the time to the child’s first look for Cathy (1;9.4) in (5) to the time-to-first-look for Joey in (3):

(5) Cathy (1;9.4), on her first object

Parent PICKS UP measuring spoon / LOOKS AT measuring spoon

Cathy (2 sec later) LOOKS AT spoon as Parent HOLDS it OUT

Overall, young one-year-olds (under 1;8) get faster at attending to the target object as they go through the session (Estigarribia & Clark, in preparation). The older one-year-olds (1;9-1;11) and old two-year-olds (2;10-3;1) often started out the whole session already attending.

Once adults have established joint attention, evidenced by their children’s looking at the target object that is physically co-present, they typically tell children what the unfamiliar object is called. The children, in turn, often repeat the new word that refers to the new object. The adults then proceed to add information about the referent object and thereby, with each piece of information, license further inferences about the meaning of the new word too. Finally, while adults add further information, they continue to manage their children’s attention, recalling it to the object as needed, through words and gestures (Estigarribia & Clark, in preparation) The point is, adults rely on both gesture and language in getting and holding on to their children’s attention. And they rely on gaze—their children’s looks at the target—as evidence that their children are indeed attending.

Grounding new information with the uptake of new words

Children pay attention to new words they hear in conversation. As a result, they can readily infer that an unfamiliar word offered by an adult speaker is pertinent on that occasion. Further, they can infer that it is pertinent to whatever is at the current focus of joint attention, and so should be added to common ground. In one study of 701 offers of new words drawn from five longitudinal records of adult-child conversation in CHILDES, I found clear evidence that children were attending to these new words and grounding them. The evidence took three forms: (a) repeats and incorporation, (b) acknowledgements, and (c) relevant continuations, in children's next turns (Clark, in preparation-a). Both repeats and acknowledgements *assert* understanding for grounding purposes, while continuations *presuppose* understanding on the child's part, again for grounding purposes in an ongoing exchange.

Repeats

Children repeated the new word in the next turn over half the time. They did this by repeating the new word just offered on its own, or by incorporating into a larger utterance. Consider two typical examples of this, for the words *tape recorder*, in (6), and *beaver* in (7):

(6) Peter (1;9.7, opening the cover of tape recorder): *Open. Open. Open.*

Adult: Did you open it?

Peter (watching the tape recorder): ***Open it.***

Adult: Did you open the tape recorder?

Peter (still watching the tape recorder): ***Tape recorder.*** [Bloom et al. 1974:380]

Notice that Peter's repeats of *open* and then *tape recorder* in each instance grounded that piece of information as part of common knowledge. Peter is thereby asserting his understanding of what the adult has just offered and hence proposed as part of common ground. The same holds for Hal's repeat in (7):

(7) Hal (1;10.26, looking at a book): *What's this?*

Mother: It's a beaver.

Hal: ***Beaver.***

[Painter 1984: 237]

In (8), Hal repeats the new phrase, incorporating it into his next utterance:

(8) Hal (2;0.20, pointing at page in book): *What's that?*

Mother: Bag of wool.

Hal: *Man got a big **bag of wool*** [Painter 1984:236]

On average, the five children studied repeated the new word they'd just been offered 48% of the time. The child repeating most often did so 55% of the time, while the one doing so least often still repeated 33% of the time (Clark, in preparation-a). These findings are consistent with those of both Bloom, Hood, and Lightbown (1974) and Réger (1986).

Acknowledgements

Children acknowledged new terms in their next turn with markers like *yeah, yes, mmh, uh-huh*, or a head-nod some of the time, at the beginning of the child's next turn. These acknowledgements often followed new terms offered in side sequences (indicated by ||), as in (9):

(9) Adam (3;1.0): *Mommy, where my plate?*

|| Mother: You mean your saucer?

|| Adam: **Yeah.** [Brown, Adam 23:524]

Children use a range of acknowledgements similar to those in use by the adults around them. In English, these include *uh-huh, uh-uh, hunh-uhn, no, yeah, yes, yep, right, no*, and head-nods; in French, *ouais, beaucoup, non, oui, si, je sais pas dire ça* (see Chouinard & Clark 2003). In the present study, such acknowledgements occurred in response to 9% of the offers of new words that I analysed.

Overall, children repeated or acknowledged new terms in their next turns 63% of the time. These responses present direct acknowledgements of the term just offered by the adult, and they ratify that term as a means for referring to the target referent. And in doing this, the children successfully add the new terms to common ground—a first step on the way to working out the adult meanings involved.

Continuations

The remaining responses consisted of relevant continuations. These were continuations where, in their next turn, children continued with talk on the same topic, using vocabulary from the same semantic domain and making comments pertinent to the referent of the

new term just offered by the adult. Typical relevant continuations are shown in (10), from Eve, and in (11) from Adam:

(10) Eve (1;9, finds a mailing tube in her Father's den): *this?*

Mother: that's a mailing tube.

Eve: *in papa study.*

Mother: in papa's study, yeah.

(Eve pushes the tube over)

Mother: put it back. it's not to play wi-- that's a good girl. Thank you.

(11) Adam (3;2.9): *what is dat playing?*

Mother: that's a wolf.

Adam: *what is dat . . . playing the xylophone?*

Mother: that's a yak.

Adam: *dey talking?*

Mother: no.. he's playing the xylophone.

Adam: *what you looking?*

Mother: maybe he's looking at his music?

Adam: *what music?*

Mother: you can't see the music. it must be over here.

Children followed up with relevant continuations like this over a third of the time (Clark, in preparation-a). When they do this, they are presupposing the adult's prior contribution by treating it as relevant, and they have identified the appropriate domain with the vocabulary they use and the specific comments they choose to make. This in turn is also evidence that they are 'placing' the new term in the appropriate semantic domain as they start to make inferences about the possible and probably meaning on that occasion.

These findings strongly suggest that children register that certain new words *are new*. Their responses suggest there is some immediate uptake as children assign a preliminary meaning to new words in context. But transcript-data offer little information about gesture or prosody, and since most words identifiable as new were nouns, the transcripts also offered little information about how adults introduce new words that are adjectives, verbs, or prepositions.

Offering nouns, verbs, adjectives, and prepositions

In that study of adult offers of new words, I analysed data from five children in the CHILDES Archive (Clark, in preparation-a). With strict criteria for identifying a word in an offer as new, it turned out that most of the adult offers identifiable as offers were offers of nouns. Only a very few were drawn from other parts of speech (Clark & Wong 2002). I therefore designed a picture book for adults to 'read' to their children, with the sole proviso that they make use of whatever word was printed in small letters at the top of each page as they talked about that picture. (The words, drawn from all four major word classes, were chosen to be unfamiliar to most five- and six-year-olds.) The children read-to by their parents were drawn from four age groups, starting with two-year-olds and going up to five-year-olds (Clark, in preparation-b).

How do adults offer new verbs, adjectives, and prepositions? In their offers of new nouns, adult speakers rely on a small number of formulaic frames, often introduced with deictic *that* or *these*, as in (12). Underlining indicates the presence of contrastive stress on the word.

(12) Noun introductions

- The front sail is called the jib sail.
- That's a hammer.
- That pokey tool is called an awl.

These noun offers replicated the findings from our earlier study of transcripts from the CHILDES Archive (Clark & Wong 2002). In offering other parts of speech, adults also relied on fixed frames, as shown for verbs in (13), adjectives in (14), and prepositions in (15). (In the third example in (14) and the second in (15), the utterances in italics were from children.)

(13) Verb introductions

- What's that owl doing? He's knitting a sweater.
- The bird is- chirping [followed by Speaker demo: chirping noises]
- What's the horse doing? He's galloping.

(14) Adjective introductions

- Look at all those stones on the beach. It's a stony beach.
- That's a man climbing, climbing, climbing, and it's very- steep.

--Some things are rough 'n some things are -- 'Not rough.'

--Not rough? Another word for 'not rough' is smooth.

(15) Preposition introductions

--They're sitting next to each other, beside each other.

--It's under the umbrella or it's-- 'In the sand.' --In the sand, it's below the umbrella.

--The ball is among the jacks. That means it's-- right with the jacks. It's among them.

Adults were consistent in these introductions. They frequently used extra-heavy, contrastive stress on the new term. They did this on average 80% of the time for nouns, 62% for verbs, 68% for adjectives, and 60% for prepositions. They also placed the new terms in utterance-final position: 70% of the time for nouns, 54% for verbs, 56% for adjectives, and 28% for prepositions. Notice that transitive verbs and prepositions in English do not normally appear in utterance-final position since they head their phrases.

Adults also made use of neighbouring words in highlighting the meanings of new words, relying on nearby semantic neighbours in the relevant domain for words from each word class. This is illustrated in (16):

(16) Noun: target = **jib** // Neighbours: *sail (front sail), boat, sea, wave*

Adjective: target = **steep** // Neighbours: *flat, hill, slope, easy/hard to walk here*

Preposition: target = **beside** // Neighbours: *near, lean on/against, close to, next to*

Verb: target = **knit** // Neighbours: *sew, (long) needles, mittens, sweater*

The added information highlights a basis for distinguishing one type of object, action, quality, or relation from another, and so supports the contrast in meaning between the meaning of the new word offered and any relevant words already known (Clark 1990, 1993, in preparation-b).

These findings show that adults can make new words prominent, through use of contrastive stress and word-order, and that they highlight the general domain of meaning in question as well as point to immediate contrasts by calling on other nearby words, often ones already familiar to the child. But we need to remember that many of the unfamiliar words children are exposed appear in passing in conversation, so they may not be highlighted at all. Yet children must still take up anything unfamiliar and make inferences about its possible meaning in context.

Finally, the children being read to frequently repeated the new words being mentioned, thereby signaling that they were attending. The two-year-olds did this 38% of the time, three-year-olds 48% of the time, four-year-olds 63%, and five-year-olds 64% of the time. Overall, nouns, verbs, and adjectives were repeated equally frequently (54%, 58%, and 56%), and prepositions slightly less frequently (45%), but there were some shifts with age in what children repeated most often. Overall, nouns tended to be repeated the most, and prepositions the least.

The words children heard in the book-reading task were for the most part unfamiliar to them. And adults largely treated them as unfamiliar, highlighting them with contrastive stress and often placing them at the ends of utterances. They also offered a wealth of information relevant to the meanings of the new words, using them alongside familiar words from the relevant domain, and weaving them into the appropriate semantic networks of co-occurring verbs and closely related nouns, adjectives, or prepositions. Adult usage of the new words displayed not only their conventional use in the context depicted in the picture but also offered numerous hints about their meanings, through the contrasting terms used alongside them (see also Wilkins 2002)

Licensing inferences about meanings

Inferring what a new word refers to is just the first step in a long line of pragmatic inferences needed as children work out its conventional meaning. These inferences are often licensed by the information adults supply about the referents of new words and about the new word's near neighbours in meaning, terms from the same conceptual domain (Clark 1999, 2001; Clark & Wong 2002, Rogers 1978, Wilkins 2002). In a study designed to follow up some of these findings, we focussed on the range of information adults provide about unfamiliar referents, over and above any terms for referring to a new referent type. We found that parents provided terms for referring to new referent types, and also offered extensive information about such referents when they showed instances to their 1- and 2-year-olds (Clark & Estigarribia, in preparation). They gave information about parts (e.g., fins, wheels) and properties (size, color), characteristic actions (bites, runs/moves like this), and functions (drives, carries). They commented on nearby members of the same domain, comparing them to the target, and so placed unfamiliar objects *in* familiar semantic domains while contrasting them with other objects for which the older children often already knew words. The parents monitored and maintained the children's attention throughout, with indicating and demonstrating gestures (Estigarribia & Clark, in preparation). And, in effect, each piece of information adults offered licensed another

inference about the possible (and probable) meaning of the term that referred to the unfamiliar entity.

Consider the exchange in (17), drawn from the New England corpus (CHILDES Archive), between a parent and a one-year-old (aged 1;8.12) as they looked at a book together:

(17) Child (1;8.12) looking at a picture of owls,

Ch: *duck, duck.*

Mo: yeah those are birds. (looks at picture)

they're called owls. (points at picture)

owls, that's their name. owls. (looks at child)

Ch: **birds**.

Mo: and you know what the owl says?

(points at picture again) the owl goes "hoo", "hoo".

Ch: **owl**

Mo: that's what the owl says.

Ch: **hoo**. (smiles)

Mo: that's right.

[NE20:0571]

In this exchange, the adult licenses several distinct inferences about the meaning of the term *owl*. In ratifying but not actually accepting the child's first proposal (*duck, duck*) directly, the adult identifies the larger set that contains both ducks and this unfamiliar type of bird, thereby laying the groundwork for 'placing' *owl* in the appropriate domain, as shown in (18a):

(18) a. "Yeah those are birds. They're called owls..."

So the adult here offers a contrasting term that repairs the child's initial proposal by substituting the term *owl* for the term *duck*, and, in the same utterance, identifying the set that both types belong to, namely the set of birds. In the next utterance, (18b), the adult offers a term for the unfamiliar birds:

(18) b. "They're called owls. Owls, that's their name, owls"

This ratifies the inference that the object in question is an owl, not a duck. The adult then follows this up by offering information about a property that will allow the child to distinguish owls from ducks, namely the sound that owls make, as shown in (18c):

(18) c. "You know what the owl says? The owl goes 'hoo', 'hoo'."

This property (making the sound 'hoo') is one that distinguishes owls from ducks and other types of birds. So in this exchange, the adult successively approves the child's attempt to identify the unfamiliar bird, assures the child that it is a bird, identifies its type as 'owl', and offers information about its characteristic sound so the child can distinguish this type from the already-known type, 'duck'.

Notice, finally, that the child appears to track each of these pieces of information, acknowledging them in turn, and thereby ratifying the inferences licensed by the adult. In doing this, the child first repeats some of the information offered by the adult (*birds*), then the new term being proposed (*owl*), and finally the sound emitted by this type of bird (*hoo*).

The information adults add after offering a new term typically allows the child to distinguish the new referent type from others that are already familiar. This is illustrated further in (19):

(19) Mo: you know what that one is?

Ch (2;11): *Ummm.*

Mo: I don't know if you know what that one is.

Ch: *It's a snake.*

Mo: It looks like a snake, doesn't it? It's called an eel.

It's like a snake only it lives in the water.

And there's another one.

[Gelman et al. 1998]

The contrasting information may point to differences in parts (paws, toes, nails, teeth, etc.), in properties (fur, scales, smooth, hard, etc.), in relations (the habitat, say, as in (19), or the customary location—shoes on the floor, pictures on walls, plates and forks on tables, etc.). This information may point to differences in characteristic motion (sliding, walking, crawling, galloping), in characteristic sounds (quacking, barking, neighing, roaring, etc.), and in usual functions (for eating, for cutting, for throwing, for climbing, etc.).

This information helps anchor each unfamiliar term in an appropriate semantic field, by linking it to a network of other terms and relations that are already familiar (Clark & Wong 2002, Wilkins 2002). The major links adults seem to rely on are (a) set membership or inclusion, usually with *is-a-kind-of* or *is-a* to connect new terms and familiar ones, as in “[a] seal is a kind of mammal”; (b) allusions to properties, material, or substance with *is-made-of* or *has-a* to connect the terms, as in “that's a street made out of stones”; (c) allusions to parts of an object, with *is-part-of* or *is*, as in “that's his foot”; and (d) comments on use or

function, with *is-used-for*, *is-for*, or *you-do-X-with*, as in “that’s a knife for cutting chicken” (see further Clark 1997, Clark & Wong 2002).

Adults tend to offer three times more information about parts for animate objects (or representations of animate objects) than they do about parts of household objects or toy vehicles (31% versus 9%). But these proportions are reversed when it comes to information about functions. There, adults offer nearly two and a half times as much information about functions for household objects and toy vehicles (inanimates) as they do about toy animals (animates), with 54% versus 22%. And overall, somewhat surprisingly, they talk more about characteristic functions—what things are for—than what they look like. But perhaps this should not be surprising: children can after all see what the objects look like, but they have to learn what they are used for (Clark & Estigarribia, in preparation; see also Kemler Nelson, Egan, & Holt 2004).

Adults accompany their offers of words and verbal information with gestures that maintain the child’s attention through indicating and demonstrating. With indicating gestures, they point at or hold out the target object, or outline the shape or part of the shape with a finger-tip or hand-edge. They also touch or tap parts or properties of the target (e.g., paw, teeth, tail; wheel, handle). Some typical uses of indicating gestures used to one-year-olds and old two-year-olds are shown in (20) and (21):

(20) Indicating gestures

To younger children

Parent points at crocodile

Parent touches measuring spoon

Parent taps dump truck back

To older children

Parent touches stingray tail and says: ‘What’s this?’

Parent points at salad tongs and says: ‘I think they’re salad tongs’

Parent traces fingers around inside edge of strainer and says: ‘And I would maybe put it– maybe some tea leaves here and pour some hot water through... so the water comes through with some tea leaves in it but the leaves stay in there’

(21) Indicating gestures with deictic terms

To younger children

Parent holds out toy tiger and says: 'Do you want this?'

Parent places tiger in front of child and says: 'Look at this'

To older children

Parent points to fork-part and says: 'What does this look like?'

Parent taps strainer and says 'Cause things fall through it, you have one of these for your sand'

Adults also use gestures as they introduce terms for new objects, as when a parent moves a small toy towards his child and says, "Is that an alligator?", or, to an older child, when the parent taps a small plastic gorilla and says "And and look it's a silverback gorilla."

With demonstrating gestures, adults may move the target object in a canonical direction: for example, they move animals and vehicles forwards (not sideways), and do so with a characteristic motion--walking, jumping, rolling, and so on. They also use demonstrating gestures to act out functions associated with specific targets. For example, they will put on sunglasses (on themselves or on their child), act-out exaggerated eating with a spoon, open and shut salad tongs, or shake a sieve as if straining something through it.

These gestures along with speech play a role both in managing and maintaining the children's ongoing attention (Estigarribia & Clark, in preparation). Specific gestures direct children to look at particular parts of objects or at their actions or functions while adults are talking about them. And even if one-year-olds understand very few of the words used, they are in this way alerted to what the adult is attending to and (presumably) talking about.

In summary, each piece of information adults add after offering a new word licenses inferences about the probable meaning of that word on that occasion. Tracking this information as it is conveyed both verbally and gesturally allows us to look at how meanings could be built up from an accumulation of inferences as children hear words used in conversation. Central in the information adults offer is the principle of contrast: adults offer different words, often as repairs to the child's proposal; they tell children how types differ--what distinctive properties and parts they have, how they move differently, and how they differ

in function. This information helps children set up appropriate contrasts (the conventional contrasts in their speech community) among word meanings within each domain.

In short, adults are a major source of information about word meanings in context where joint attention, physical co-presence, and conversational co-presence together play a critical role in the actual acquisition of meaning. Once adults have established joint attention on a new object physically present, they offer a referring expression for it, and thereby ground the term for referring to the new object so it is conversationally present in that context. Children as young as age two acknowledge these offers, thereby ratifying and so placing in common ground terms that are new to them. Adults also offer a range of information about the unfamiliar referent while continuing to manage the child's attention with gestures and deixis, while children in their turn take up new information, thereby adding to the inferences they can make about the meaning of an unfamiliar term.

Conclusions

Each offer of a word adds to common ground for the adult and child; so does any accompanying gaze, indicating gesture, or demonstration gesture. Adult words and gestures alike contribute to children's inferences about the meanings of new words. And when adults link a new word to familiar ones, or to familiar information, they license further inferences about a meaning for the new word.

Grounding in conversation is central to assimilating new elements to what the participants already know. In the typical case, what is grounded is the new information offered by the speaker to the addressee. That is, information known to the speaker that he wishes to add to common ground so it is, from now on, known to the addressee as well. In the cases considered here, I have focussed on new information in the form of unfamiliar words for which young children need to work out the probably meanings. Adults establish joint attention before they can add to common ground; they use gestures as well as speech to get attention, and they use gestures to manage attention when talking to young children, so speech and gesture together help *ground* whatever is unfamiliar in the current focus of attention. Grounding therefore is at the heart of conversational exchange. And it thereby informs the actual *process of acquisition*

References

- BLOOM, Lois; HOOD, Lois, & LIGHTBOWN, Patsy M. Imitation in language development: if, when, and why. *Cognitive Development*, 1974, vol. 6, p. 380-420.
- CLARK, Eve V. On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 1990, vol. 17, p. 417-431.
- CLARK, Eve V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CLARK, Eve V. Conceptual perspective and lexical choice in acquisition. *Cognition*, 1997, vol. 64, p. 1-37.
- CLARK, Eve V. Acquisition in the course of conversation. *Studies in the Linguistic Sciences*, 1999, vol. 29(2), p. 1-18.
- CLARK, Eve V. Grounding and attention in the acquisition of language. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston, & S. Neuvel (Eds.), *Papers from the 37th meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol.1, p. 95-116. Chicago: Chicago Linguistic Society, 2001.
- CLARK, Eve V. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CLARK, Eve V. Young children's uptake of new words in conversation. Manuscript, Stanford University. In preparation-a.
- CLARK, Eve V. Offer and uptake: Parts of speech in early lexical acquisition. Manuscript, Stanford University. In preparation-b.
- CLARK, Eve V., & ESTIGARRIBIA, Bruno. Grounding words and information in conversational exchanges with young children. Manuscript, Stanford University. In preparation.
- CLARK, Eve V., & WONG, Andrew D.-W. 2002. Pragmatic directions about language use: words and word meanings. *Language in Society* 2002, vol. 31, p. 181-212.
- CLARK, Herbert H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ESTIGARRIBIA, Bruno, & CLARK, Eve V. Managing attention in conversational exchanges with young children. Manuscript, Stanford University. In preparation.
- GELMAN, Susan A.; COLEY, John D.; ROSENGREN, Karl S.; HARTMAN, Erin, & PAPPAS, Athina. *Beyond labeling: The role of maternal input in the acquisition of richly structured categories*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (Serial No. 253), 1998.
- KEMLER NELSON, Deborah C.; EGAN, Louisa Chan, & HOLT, Morghan B. When children ask 'what is it?', what do they want to know about artifacts? *Psychological Science*, 2004, vol. 15, p. 384-389.

- RÉGER, Zita. The functions of imitation in child language. *Applied Psycholinguistics*, 1986, vol. 7, p. 323-52.
- ROGERS, Don. Information about word-meanings in the speech of parents to young children. In CAMPBELL, Robin N., & SMITH, Philip T. (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Language development and mother-child interaction*. New York: Plenum, 1978. p. 187-198.
- TOMASELLO, Michael. Joint attention as social cognition. In MOORE, Chris & DUNHAM, Philip J. (eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. p. 103-130.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- WILKINS, David. On being "open": An ethno-semantic description of the English verb 'open' based on adult-child interactions. Paper presented at the Symposium in honour of Melissa Bowerman, MPI for Psycholinguistics, Nijmegen, NL, April 2002.

**ADQUISICIÓN Y DESARROLLO
DE LA FONOLOGÍA**

PROCESOS FONEMÁTICOS Y FONOTÁCTICOS EN LA ETAPA DE ESTABILIZACIÓN DEL DESARROLLO FONOLÓGICO

Verónica Martínez y Eliseo Diez-Itza

Resumen

El enfoque de los procesos fonológicos presupone que los errores y cambios fonológicos infantiles obedecen a restricciones en el plano paradigmático y en el plano sintagmático, determinantes respectivamente de procesos de tipo fonemático, que se refieren fundamentalmente a las sustituciones consonánticas, y de tipo fonotáctico, referidos a procesos de la estructura silábica. Ambos tipos de procesos interactúan durante el desarrollo dando lugar a reorganizaciones del sistema fonológico que culminan en torno a la edad de cuatro años en la que denominamos etapa de estabilización del desarrollo fonológico. El estudio que aquí presentamos tiene por objeto analizar la naturaleza de los procesos que operan durante esta etapa y tratar de explicar los cambios que se producen en la misma. Recogimos para ello muestras de habla espontánea de 240 sujetos divididos en 6 grupos de edad y las transcribimos y analizamos utilizando las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Diseñamos un sistema de categorización de los errores observados en términos de procesos fonológicos fonemáticos y fonotácticos. Se realizó un análisis de la incidencia de cada tipo de proceso en los distintos grupos de edad, teniendo en cuenta como variable covariante la producción léxica de cada sujeto. Los resultados indican que en la etapa de estabilización se produce un incremento de los procesos fonemáticos y un decremento relativo de los procesos fonotácticos, lo que viene a confirmar que la edad de cuatro años es el momento culminante de la adquisición fonológica infantil en sus etapas tardías.

Introducción

Todos los niños cometen errores de pronunciación durante el proceso de adquisición de su lengua materna. Tales cambios se interpretan como propios de la fonología infantil y hace tiempo que se asume su carácter sistemático en relación con las representaciones mentales del sistema fonológico en el curso del desarrollo (Diez-Itza, 1992; Elliot, 1981; Goodluck, 1991). Uno de los primeros modelos que remite a explicaciones representacionales se encuentra en la Fonología Natural (Stampe, 1969), que considera los errores fonológicos infantiles como el resultado de procesos fonológicos que

operan sobre las representaciones de las palabras con el fin de hacer posible su pronunciabilidad por parte del niño. La noción de proceso fonológico fue pronto adoptada por los estudiosos del lenguaje infantil y aplicada extensamente tanto en el estudio del desarrollo fonológico normal, como en el de sus trastornos. Fue Ingram (1976) quien expuso de un modo detallado la metodología para el estudio de los procesos y planteó una taxonomía de los mismos que, con distintas variantes, ha venido siendo utilizada desde entonces por muchos investigadores dentro del enfoque de los procesos fonológicos. Más allá de las críticas que pueden realizarse a esta aproximación por su falta de realidad psicológica o poder explicatorio (Bankson y Bernthal, 1998) su funcionalidad en el estudio de la fonología infantil es indiscutible a la vista de los numerosos estudios empíricos que adoptan este enfoque (Grunwell, 1981; Haelsig y Madison, 1986; McLeod, Van Doorn y Reed, 2001; Roberts, Burchinal y Footo, 1990). Del mismo modo, el estudio de procesos fonológicos mantiene una importante difusión entre los grupos de investigación de nuestro entorno (Acosta y Ramos, 1998; Aguilar y Serra, 2003; Albalá, Marrero y Cappelli, 1996; Bosch, 1983, 1984; Carballo, Marrero y Mendoza, 2000; Diez-Itza, 1995; Diez-Itza, Martínez, Cantora, Justicia y Bosch, 2001a; Diez-Itza y Martínez, 2003; González, 1989; Miras, 1992; Ramos, 1996).

Los procesos fonológicos suelen definirse como procesos de simplificación que afectan a clases enteras de sonidos y que operan sobre las palabras como mecanismos que el niño aplica sistemáticamente. La noción de proceso se superpone a menudo con la de regla fonológica, con la que guarda un estrecho parentesco, aunque tienen distinta procedencia en el ámbito de la lingüística. En cualquier caso, en ambas está presente la idea de que los cambios que introduce el niño en las palabras no son arbitrarios. Así, aunque estos términos no están exentos de controversias teóricas y terminológicas, existe un cierto consenso en el sentido de que son una manera económica y precisa de describir la relación entre las palabras adultas y la producción infantil. Por esta razón, ya Vihman (1996) asume que el término proceso fonológico, más allá de sus distintas acepciones teóricas, expresa meramente la sistematicidad en los patrones de error o sustitución que observamos en el desarrollo fonológico infantil.

Sin embargo, los mecanismos que subyacen a los procesos fonológicos y su aplicación son los que finalmente pueden indicarnos la naturaleza de las representaciones del sistema fonológico y las características de su evolución y construcción a lo largo del desarrollo de la fonología. Por lo tanto, si queremos trascender una dimensión meramente descriptiva, hemos de profundizar en dichos mecanismos. Precisamente, el núcleo duro de

los postulados de Stampe consiste en que la aplicación de los procesos naturales universales está sometida a muchas restricciones particulares relacionadas con la lengua que el niño está adquiriendo y con las características de dicho aprendizaje (Donegan y Stampe, 1979). Por lo tanto, la complejidad fonológica, no sería tanto una cuestión meramente formal, como plantea la lingüística teórica al uso (Chomsky y Halle, 1968), sino que sería una cuestión de motivación fonética. Uno de los valores ocultos de la propuesta de Stampe, radicaba pues en su reivindicación de la dimensión fonotáctica de la fonología, es decir, las restricciones que se derivan del plano sintagmático o combinatorio de los fonemas. Para ello, rescató una antigua clasificación de la fonética histórica que distingue entre procesos prosódicos, paradigmáticos y sintagmáticos, vinculándolos con las dimensiones perceptiva y articulatoria. El interés de los investigadores que, al menos desde Jakobson (1941), se había centrado en los rasgos distintivos de naturaleza perceptiva que se reflejaban en los errores de sustitución, se trasladó así a la estructura silábica y a los errores de combinación.

Stampe (1969) enfrentó unas *reglas fonotácticas* a las tradicionales *reglas de sustitución* para resaltar la importancia de la dificultad articulatoria en la explicación de los procesos fonológicos. Ingram (1974) se refiere también a dos tipos de restricciones fonológicas, las de *contexto libre* y las de *contexto sensible*. Las primeras no dependerían de los sonidos próximos para que se produzca el cambio, mientras que las segundas supondrían que el cambio es debido a la influencia de los sonidos vecinos. Nosotros nos remitimos a estos dos tipos de limitaciones al establecer una distinción entre *procesos fonemáticos*, que implican restricciones en la selección de fonemas dentro del repertorio, y *procesos fonotácticos*, que implican restricciones en las combinaciones de fonemas dentro de la palabra (Diez-Itza y Martínez, 2004). Si los trasladamos a la nomenclatura más habitual en el enfoque de los procesos fonológicos (Bosch, 1983; Diez-Itza, 1995; Ingram, 1976), los *procesos fonemáticos* incluyen fundamentalmente los procesos de sustitución y los *procesos fonotácticos* los de estructura de la sílaba.

El conjunto de los procesos decrece gradualmente a lo largo del desarrollo fonológico y los errores de articulación de los fonemas tienden a desaparecer entre los 4 y los 8 años, pero el curso evolutivo no es el mismo para los distintos tipos de procesos, ni presenta un carácter totalmente lineal. Aunque el estudio de los procesos fonológicos, como hemos señalado antes, se ha extendido mucho en la descripción de sus mecanismos y su tipología, no existen muchos estudios que traten de profundizar en la dimensión evolutiva de los procesos y la explicación del desarrollo fonológico que de ella se sigue. Ingram (1976) realizó una propuesta donde trataba de establecer etapas fonológicas en

consonancia con los estadios del desarrollo cognitivo descritos por Piaget, pero no despertó el interés suficiente como para que los investigadores se plantearan como objetivo la confirmación empírica de tales etapas, a pesar del carácter claramente universal del enfoque de los procesos fonológicos. Posteriormente Grunwell (1981) estableció un perfil del desarrollo fonológico de carácter más descriptivo, aunque basado también en la naturaleza de los procesos. Por otra parte, la evaluación del desarrollo fonológico supone en muchos casos la introducción de perfiles por edades (Aguilar y Serra, 2003; Bosch, 1983). Todos estos esfuerzos están relacionados de un modo más directo con la práctica clínica que con el estudio de los mecanismos del desarrollo. En un trabajo reciente, nosotros hemos esbozado la posibilidad de establecer etapas en el desarrollo fonológico que incorporen la dimensión psicológica de los procesos en un intento de comprender en términos evolutivos la adquisición de la competencia fonológica (Diez-Itza y Martínez, 2004). En dicho estudio, establecimos tres etapas en el desarrollo fonológico entre los 3 y los 6 años: etapa de expansión, etapa de estabilización y etapa de resolución.

El trabajo que aquí presentamos, se centra en la *etapa de estabilización* que se extendería en torno a los cuatro años de edad y que se considera con carácter universal un hito de culminación en el desarrollo fonológico. Tratamos de determinar variaciones en las características y en la incidencia relativa de los procesos de tipo fonemático y de tipo fonotáctico durante dicha etapa, que puedan ser indicativas de ajustes y reorganizaciones del sistema fonológico en el marco general de cambios en la representación y organización mental.

Método

Los datos proceden de un estudio más amplio basado en muestras de habla espontánea de 240 niños (120 niñas y 120 niños) a los que no se les habían detectado previamente alteraciones del lenguaje. Los sujetos se reparten en seis grupos de edad entre los 3;0 y los 5;11 años, con 40 sujetos (20 niños/20 niñas) en cada uno de ellos. Tres de estos grupos recubren la *etapa de estabilización* objeto del presente estudio: (3;6 - 3;11; 4;0 - 4;5; 4;6 - 4;11). Para la obtención de las muestras utilizamos la metodología RETAMHE (*Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea*: Diez-Itza, 1992; Diez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999). Se realizó un registro audiovisual de una conversación de cada niño con un adulto en situaciones de habla espontánea, cuya duración oscilaba entre los 30 y los 45 minutos. Las grabaciones fueron transcritas y analizadas usando los códigos e instrumentos que proporciona el proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000).

Los errores de pronunciación observados fueron analizados en términos de procesos fonológicos y codificados según un sistema de categorías que aparece detallado en investigaciones anteriores (Diez-Itza y Martínez, 2003) y que se atiende básicamente a la taxonomía de Ingram (1976) y a las adaptaciones al castellano de Bosch (1983) y Diez-Itza (1995). De todos los procesos categorizados sólo se analizaron en función de su carácter fonemático o fonotáctico los más frecuentes, de acuerdo con los resultados de nuestros estudios previos (Diez-Itza y Martínez, 2004; Diez-Itza, Martínez y Miranda, 2001b). Así, los procesos de tipo fonemático analizados fueron: sustitución de fricativas, sustitución de líquidas y sustitución de oclusivas sonoras (vid. ejemplos en Tabla 1); y los de tipo fonotáctico: reducción de grupos consonánticos, supresión de consonantes finales y reducción de grupos vocálicos (vid. ejemplos en Tabla 2).

Tabla 1. Ejemplos de procesos fonemáticos en la etapa de estabilización

| | 3;6 | 4;0 | 4;6 |
|----------------------------------|---|---|--|
| Sustitución de fricativas | sierra = cierra casador = cazador traze = traje | dol = sol gamusa = gamuza dibuzando = dibujando | sirco = circo juimos = fuimos fabe = sabe |
| Sustitución de líquidas | matal = matar bariga = barriga güido = ruido | caguetera = carretera ar = al mida = mira | calicache = carricoche geloj = reloj mentida = mentira |
| Sustitución de oclusivas sonoras | fago = vago hayo = hago güendes = duendes | cato = gato pueres = puedes gallena = ballena | barrica = barriga mentolín = ventolín tozo = todo |

Tabla 2. Ejemplos de procesos fonotácticos en la etapa de estabilización

| | 3;6 | 4;0 | 4;6 |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Reducción de grupos consonánticos | plimavera = primavera hácelo = hazlo aplamar = aplastar | adonado = adornado pale = padre ábol = árbol | pitina = piscina orugullosa = orgullosa ezcalé = escalé |
| Supresión de consonante final | alcó = alcohol vamo = vamos ve = ves | marro = marrón parti = partir meno = menor | pue = pues enseñá = enseñar regala = regala |
| Reducción de grupos vocálicos | tambén = también abulita = abuelita sito = sitio | decidió = decidió opirte = oírte abolita = abuelita | acordo = acuerdo mereda = merienda podiba = podía |

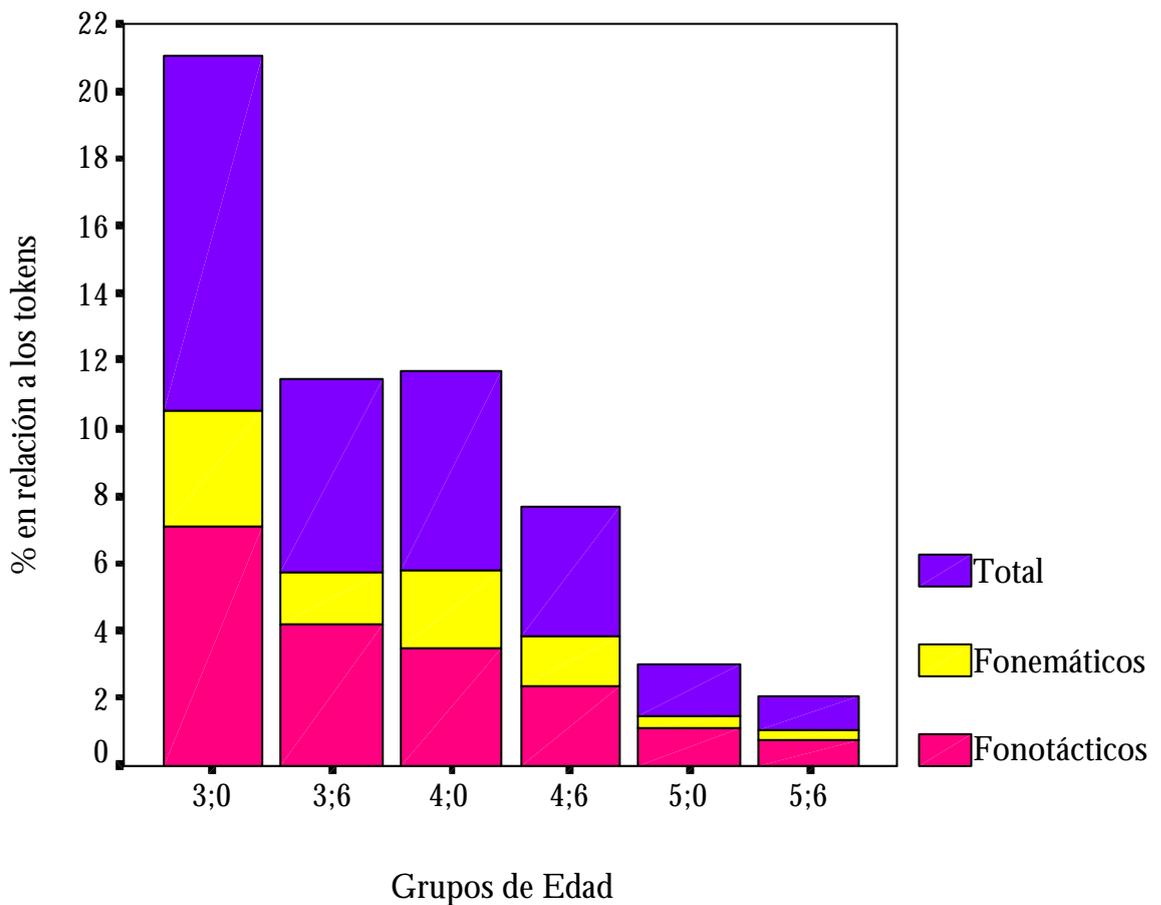
Para el análisis de la incidencia de los distintos tipos de procesos en cada grupo de edad controlamos el efecto de las diferencias en la producción léxica de los sujetos mediante el uso de índices porcentuales de error en función del número de palabras (tokens) producidas en cada muestra de habla. Asimismo, a la hora de determinar si existían

diferencias estadísticamente significativas en la incidencia de procesos entre los grupos de edad, se bloqueó el efecto de dicha variable covariante (tokens) mediante un ANCOVA.

Resultados

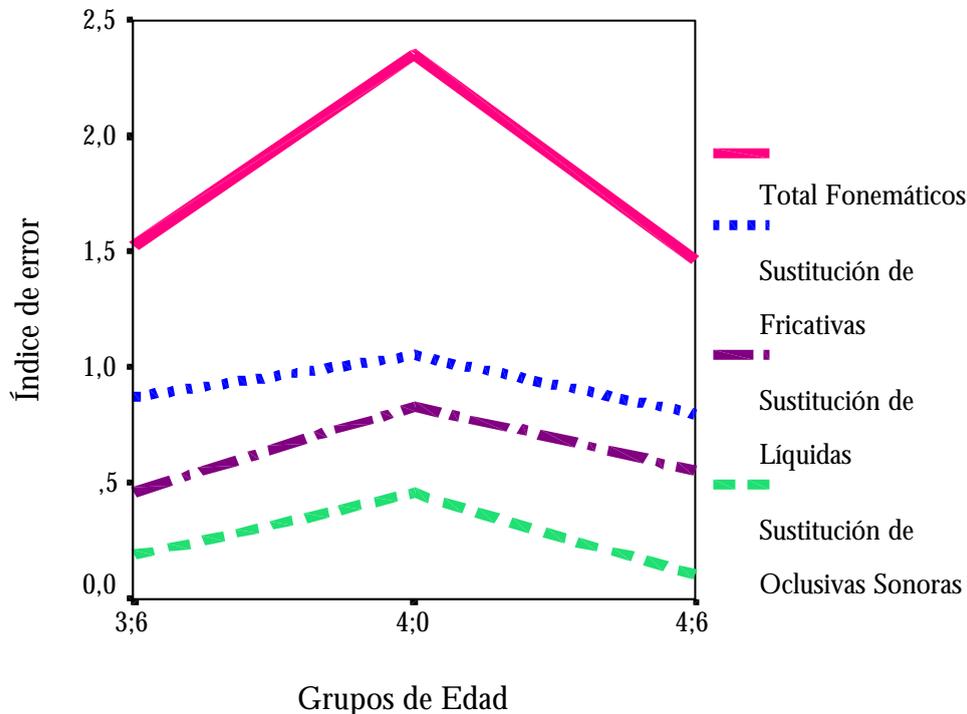
El ANCOVA indica que los tres grupos de edad no presentan diferencias significativas en cuanto a la incidencia total de los procesos estudiados, lo que confirma que los sujetos en este rango de edades podrían situarse dentro de una misma etapa del desarrollo fonológico distinta de la etapa anterior y de la subsiguiente, tal y como se aprecia en el Gráfico 1. Durante dicha etapa la evolución de la incidencia de los procesos totales y, en particular, la de los procesos fonemáticos no sigue la tendencia progresiva a decrecer que se observa en los procesos fonotácticos, lo que da lugar a un aparente estancamiento en el desarrollo fonológico. Los procesos fonemáticos tienden incluso a aumentar a lo largo de esta etapa que llamamos de estabilización (Diez-Itza y Martínez, 2004).

Gráfico 1. Incidencia de procesos fonemáticos y fonotácticos por grupos de edad



En el Gráfico 2 se presentan los resultados de la incidencia de los procesos fonemáticos en conjunto y por tipos de sustitución durante la etapa de estabilización. Se observa claramente cómo se invierte en este caso la tendencia general a la baja del total de procesos fonemáticos y fonotácticos a medida que aumenta la edad de los sujetos. Los procesos fonemáticos se incrementan considerablemente a los 4;0 años y a los 4;6 años todavía mantienen una incidencia similar a la que presentan a los 3;6 años, al principio de la etapa, de modo que se produce una clara tendencia evolutiva en “U”. Si atendemos al perfil de cada uno de los tres tipos de procesos fonemáticos más frecuentes, todos ellos presentan un pico a la edad de 4;0 años y un porcentaje de error similar a los 3;6 y a los 4;6. La sustitución de fricativas parece como el proceso más frecuente, sin embargo, su perfil es el que experimenta menor rango de variación. En cambio la sustitución de líquidas registra un aumento muy acusado a los 4;0 años, de tal manera que incluso a los 4;6 años su incidencia sigue siendo mayor que al principio de la etapa. La incidencia de sustituciones de oclusivas sonoras es la menor de los tres tipos de procesos analizados en este estudio y son las que mejor representan la evolución de los procesos fonotácticos durante esta etapa, al coincidir su perfil con el del conjunto de dichos procesos.

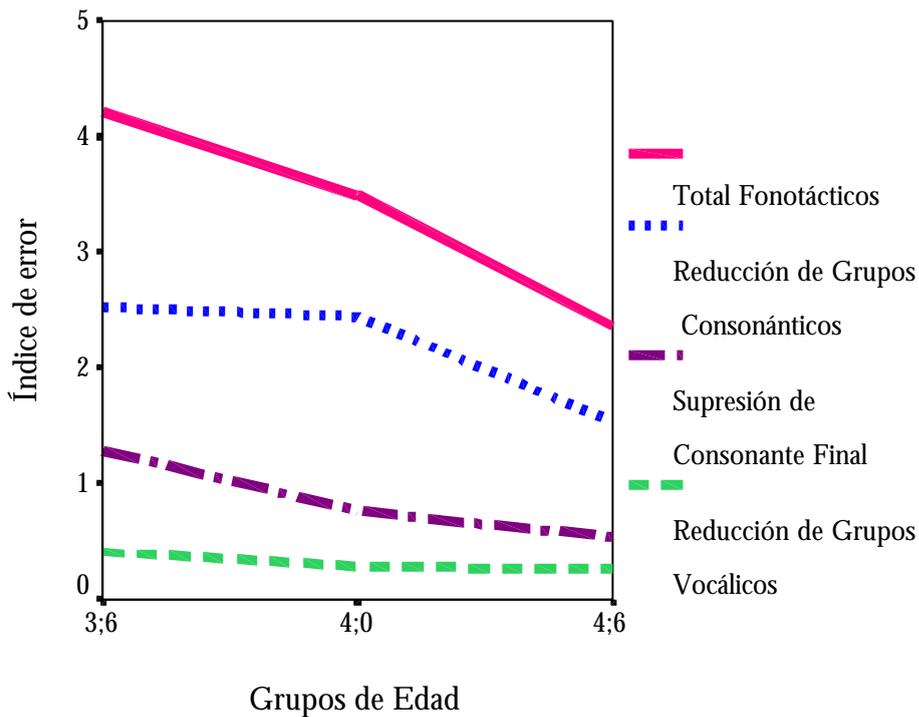
Gráfico 2. Incidencia de los procesos fonemáticos en la etapa de estabilización



La incidencia de procesos fonotácticos tiende a decrecer gradualmente durante la etapa de estabilización y lo hace de manera algo más pronunciada a partir de los 4;0 años,

tal y como se puede apreciar en el Gráfico 3. Sin embargo, los tres tipos de procesos analizados presentan perfiles bastante diferenciados. Los procesos de reducción de grupos consonánticos son los más frecuentes y, por lo tanto, los que mejor representan la evolución en esta etapa, con una meseta entre los 3;6 y los 4;0 años y una clara tendencia al decrecimiento entre los 4;0 y los 4;6 años; su perfil es el que más se aproxima al de los procesos fonemáticos, en particular, a los de sustitución de fricativas. En cambio, el perfil de incidencia de los procesos de supresión de consonante final se dibuja de manera casi opuesta, ya que el mayor descenso se da entre los 3;6 y los 4;0 años, mientras que entre los 4;0 años y los 4;6 años la tendencia a disminuir es muy ligera. Por último, los menos frecuentes entre los procesos fonotácticos estudiados son los de reducción de grupos vocálicos, que presentan una incidencia casi constante a lo largo de esta etapa y el perfil más plano de entre todos los procesos.

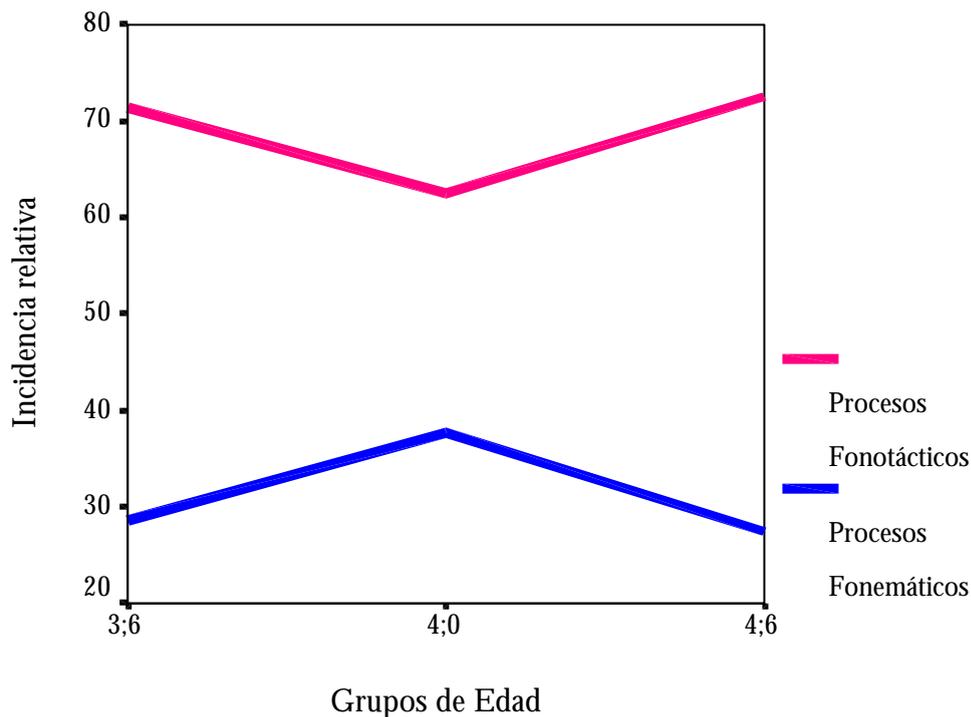
Gráfico 3. Incidencia de los procesos fonotácticos en la etapa de estabilización



La comparación del uso relativo de ambos tipos de procesos, fonotácticos y fonemáticos, aparece representada en el Gráfico 4. En éste se observa que durante la etapa de estabilización predominan los procesos fonotácticos en una proporción aproximada de dos tercios del total. Aunque esta proporción tiende a mantenerse constante al principio y al final de la etapa, a la edad de 4;0 años se produce una clara inflexión en la evolución de

ambos tipos de procesos: el incremento de la incidencia de procesos fonemáticos determina un descenso relativo de la incidencia de procesos fonotácticos. De este modo, la proporción de uso de ambos tipos de procesos tiende a acercarse, para reanudar una trayectoria claramente divergente a la edad de 4;6 años.

Gráfico 4. Incidencia relativa de los procesos fonemáticos y fonotácticos



Discusión

Estos resultados indican en primer lugar que en torno a los 4 años se produce una inflexión en el desarrollo fonológico que podría marcar el inicio de la fase tardía del mismo, tal y como implícitamente se desprende de la *etapa de culminación del repertorio fonético* entre los 4;0 y los 7;0 años, descrita por Ingram (1976), y se investiga en algunos de nuestros trabajos (Diez-Itza et al., 2001a, 2001b; Martínez, Cantora y Diez-Itza, 1998). Asimismo, se confirma que en torno a dicho hito cronológico puede diferenciarse una etapa en el desarrollo fonológico, como se propone en Diez-Itza y Martínez (2004) con la denominación de *etapa de estabilización*, y que se caracteriza por una lentificación transitoria en el ritmo de eliminación de los procesos. Si nos remitimos al perfil del desarrollo fonológico de Grunwell (1981), observamos que la etapa

analizada aquí se corresponde cronológicamente con su *etapa VI* (3;6-4;6), en la que distingue dos subetapas: 3;6-4;0 y 4;0-4;6.

La necesidad práctica de considerar dos momentos en torno al punto crítico del desarrollo fonológico tardío, se explica desde los resultados de este trabajo por la incidencia diferencial de los procesos fonemáticos y fonotácticos a lo largo de la etapa de estabilización. Mientras que los procesos fonotácticos disminuyen de un modo progresivo a lo largo de ambas subetapas, los procesos fonemáticos se incrementan puntualmente a la edad de 4 años, dando lugar a un perfil evolutivo en U. Algunos estudios en distintas lenguas han encontrado también un incremento puntual de determinados procesos fonológicos en las edades que estamos considerando (Albalá et al. 1996; Haelsig y Madison, 1986; So y Dodd, 1995). La interpretación de estos datos nos podría remitir a una etapa de reorganización del sistema fonológico: tras un rápido crecimiento del mismo en términos del repertorio de fonemas el niño se ve confrontado con el problema de organizar definitivamente un sistema de representación mental que permita especificar una representación estable de cualquier palabra. En la línea de los planteamientos de Vihman, Velleman y McCune (1994), que proponen una perspectiva integradora del proceso de adquisición, sería posible relacionar estos resultados con distintas orientaciones que sugieren la interacción entre restricciones específicas como las que representan los procesos fonemáticos y fonotácticos en el desarrollo del lenguaje y mecanismos de regulación y organización del desarrollo que rigen los cambios generales (Karmiloff-Smith, 1992).

Los procesos fonotácticos más representativos son los de reducción de grupos consonánticos, mientras que los tres tipos de procesos de sustitución estudiados representan todos de un modo aproximado el perfil evolutivo de los procesos fonemáticos, aunque la sustitución de líquidas lo hace de un modo más preciso, sobre todo si se tiene en cuenta que al final se convierten en los más persistentes (Diez-Itza et al., 2001a). Existen, no obstante, resultados contradictorios en relación con la cronología de la resolución de ambos tipos de procesos. Así, mientras Ingram (1976) sugiere que la culminación del repertorio es una cuestión fundamentalmente fonotáctica, Grunwell (1981) da por superados los principales procesos fonotácticos en la etapa de estabilización que hemos analizado aquí, mientras que considera más persistentes los procesos fonemáticos. En este mismo sentido, Dodd, Holm, Hua y Crosbie (2003) encuentran que determinadas sustituciones como la semiconsonantización de líquidas persisten más allá de los 6 años, mientras que la reducción de grupos se resuelve previamente. Bowen (1998) también refiere que procesos fonotácticos tales como la reducción de grupos y la supresión de sílaba

átona dejan de ser utilizados antes que ciertas oclusivizaciones o la semiconsonantización de líquidas.

La diferenciación entre procesos fonemáticos y procesos fonotácticos, que está implícita ya en la Fonología Natural (Donegan y Stampe, 1979), debería permitir contrastar y discutir tal disparidad de datos. En el estudio que aquí presentamos se pone claramente de manifiesto que ambos tipos de procesos tienen un comportamiento diferente en el curso del desarrollo fonológico que tiene que ver con la distinta naturaleza de las restricciones a las que obedecen. Los procesos fonotácticos, que son los más frecuentes en todo momento y de un modo relativamente creciente a partir de los 4;6 años, responden básicamente a las dificultades que plantea la fonética articulatoria, lo que explicaría su descenso lineal gradual y su persistencia temporal de acuerdo con la mayor parte de las investigaciones (Diez-Itza y Martínez, 2004). Los procesos fonemáticos se relacionan con la representación mental de los rasgos distintivos que permiten diferenciar un sistema fonológico de carácter cerrado como resultado de distintas reorganizaciones cíclicas; ello explicaría su descenso más irregular, con avances y retrocesos, y su tendencia más rápida a desaparecer una vez que el niño completa el repertorio de fonemas de su lengua (Diez-Itza et al., 2001b). Sería necesario profundizar en las últimas etapas del desarrollo fonológico para explicar mejor la dinámica de los procesos fonemáticos y fonotácticos, pero en cualquier caso hay que tener en cuenta esta distinción y buscar sus aplicaciones en la intervención logopédica.

Referencias

- ACOSTA, Víctor Manuel; RAMOS, Victoria. Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 1998, vol, 18, p. 124-142.
- AGUILAR, Eva; SERRA, Miquel. *A-RE-HA. Análisis del Retraso del Habla: Protocolos para el análisis de la fonética y la fonología infantil*. 1ª edición. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2003.
- ALBALÁ, Mª José; MARRERO, Victoria; CAPPELLI, Guiseppe. Procesos fonológicos en dos niños de 2 a 6 años. En PÉREZ-PEREIRA, Miguel. *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. 1ª edición. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1996. p. 87-102.
- BANKSON, Nicholas; BERNTHAL, John. Analysis and interpretation of assessment data. En BERNTHAL, John; BANKSON, Nicholas. *Articulation and phonological disorders*. 4ª edición. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998. p. 270-298.

- BOSCH, Laura. La evaluación del desarrollo fonológico en niños de 3 a 7 años. *Anuario de Psicología*, 1983, vol, 28, p. 86-114.
- BOSCH, Laura. El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En SIGUÁN, Miguel. *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. 1ª edición. Barcelona: Pirámide, 1984. p. 33-57.
- BOWEN, Caroline. *Developmental phonological disorders. A practical guide for families and teachers*. 1ª edición. Melbourne: ACER Press, 1998.
- CARBALLO, Gloria; MARRERO, Victoria; MENDOZA, Elvira. Procesos fonológicos en el habla infantil de Granada: Evolución y dialecto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2000, vol, 20, p. 81-95.
- CHOMSKY, Noam y HALLE, Morris. *The sound pattern of English*. 1ª edición. New York: Harper. 1968.
- DIEZ-ITZA, Eliseo. *Adquisición del lenguaje*. 1ª edición. Pentalfa: Oviedo, 1992.
- DIEZ-ITZA, Eliseo. Procesos fonológicos en la adquisición del español como lengua materna. En RUIZ, José María; SHEERIN, Patrick H.; GONZÁLEZ-CASCOS, Elena. *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. 1ª edición. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1995. p. 225-264.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; MARTÍNEZ, Verónica. Procesos de metátesis en el desarrollo fonológico de los niños de 3 a 6 años. *Psicothema*. 2003, vol, 15, p. 285-291.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; MARTÍNEZ, Verónica. Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de grupos consonánticos. *Anuario de Psicología*. 2004, vol, 35, p. 177-202.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; MARTÍNEZ, Verónica; CANTORA, Raúl; JUSTICIA, Fernando; BOSCH, Laura. Late phonological processes in the acquisition of Spanish. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, Mª José; IDIAZÁBAL, Itziar; MACWHINNEY, Brian. 1ª edición. *Research on child language acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001a. p. 790-799.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; MARTÍNEZ, Verónica; MIRANDA, Manuela. Procesos tardíos de sustitución en el desarrollo fonológico infantil. En MORENO, Ana I.; COLWELL, Vera. 1ª edición. *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: AESLA/Universidad de León. 2001b. p. 171-180.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; SNOW, Catherine; MACWHINNEY, Brian. La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: Breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*. 1999, vol, 11, p. 517-530.

- DODD, Barbara; HOLM, Alison; HUA, Zhu; CROSBIE, Sharon. Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2003, vol, 17, p. 617-643.
- DONEGAN, Patricia J.; STAMPE, David. The study of natural phonology. En DINNSEN, Daniel. A. *Current approaches to phonological theory*. 1ª edición. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1979. p. 126-173.
- ELLIOT, Alison. J. *Child language*. 1ª edición. Cambridge: CUP, 1981.
- GONZÁLEZ, Mª José. Análisis del desarrollo fonológico en sujetos malagueños. *Infancia y Aprendizaje*. 1989, vol, 48, p. 7-24.
- GOODLUCK, Helen. *Language acquisition. A linguistics introduction*. 1ª edición. Oxford: Blackwell, 1991.
- GRUNWELL, Pamela. The development of phonology: A descriptive profile. *First Language*. 1981, vol, 3, p. 161-191.
- HAELSIG, Patricia C.; MADISON, Charles L. A study of phonological processes exhibited by 3-, 4- and 5-year-old children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 1986, vol, 17, p. 107-114.
- INGRAM, David. Phonological rules in young children. *Journal of Child Language*. 1974, vol, 1, p. 49-64.
- INGRAM, David. *Phonological disability in children*. 1ª edición. New York: Elsevier, 1976.
- JAKOBSON, Roman. *Kindersprache, aphasie und allgemeine lautgesetze*. 1ª edición. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1941.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. 1ª edición. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
- MACWHINNEY, Brian. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3ª edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- MARTÍNEZ, Verónica; CANTORA, Raúl; DIEZ-ITZA, Eliseo. Procesos fonológicos tardíos en el habla infantil. *II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*. Barcelona, 1998.
- McLEOD, Sharynne; VAN DOORN, Jan; REED, Vicki A. Normal acquisition of consonant clusters. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2001, vol, 10, p. 99-110.
- MIRAS, Francisco. *El desarrollo fonoarticulatorio del habla infantil*. 1ª edición. Granada: Instituto de Estudios Almerienses, 1992.

- RAMOS, Victoria. *Evaluación e intervención en el retraso fonológico de escolares canarios en edades de 4 a 6 años. Un enfoque multidimensional y comunicativo desde la perspectiva de los procesos fonológicos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, 1996.
- ROBERTS, Joanne E.; BURCHINAL, Margaret; FOOTO, Marianna M. Phonological processes decline from 2;6 to 8 years. *Journal of Communication Disorders*. 1990, vol, 23, p. 205-217.
- SO, Lydia K. H.; DODD, Barbara J. The acquisition of phonology by Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*. 1995, vol, 22, p. 473-495.
- STAMPE, David. The acquisition of phonemic representation. En *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1969. p. 443-454.
- VIHMAN, Marilyn May. *Phonological development: The origins of language in the child*. 1ª edición. Oxford: Blackwell, 1996.
- VIHMAN, Marilyn May; VELLEMAN, Shelley L.; McCUNE, Lorraine. How abstract is child phonology? Towards an integration of linguistic and psychological approaches. En YAVAS, Mehmet. 1ª edición. *First and second language phonology*. San Diego: Singular, 1994. p. 9-44.

EFFECTOS DE LA CATEGORÍA LINGÜÍSTICA DE LOS SONIDOS EN LA CLASIFICACIÓN DE PALABRAS POR SU SONIDO INICIAL

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada)

luciaht@ugr.es

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo determinar si la categoría lingüística de los sonidos influye en la ejecución en tareas de conciencia fonológica. Para ello se utilizó una muestra formada por 95 niños de tercer curso del segundo ciclo de educación infantil, procedentes de tres centros públicos de Melilla, con una edad media de 5.7 años. Como instrumento se utilizó la subprueba de discriminación auditiva de las Pruebas diagnósticas de lectura de Cabrera (1996), la cual puede ser considerada como una prueba de conciencia fonológica de clasificación de palabras por su sonido inicial. Los resultados indican que es más sencillo emparejar palabras cuyo sonido inicial está claramente diferenciado por su zona y forma de articulación que palabras que incluyen combinaciones consonánticas, aquellas con sonidos con igual modo y distinta zona de articulación y, las más difíciles, son las que tienen sonidos con igual zona y distinto modo de articulación. Esto indica que cuanto más distintivos son los sonidos, es decir, menos rasgos fonéticos comparten, más fácil es su percepción y discriminación (Elbro, 1996; Serrano, González-Trujillo, Defior & Carpio, 2003).

1. INTRODUCCIÓN

Una de las habilidades psicolingüísticas más estudiadas por su relación con la adquisición del sistema de escritura alfabético es la conciencia fonológica, la cual se refiere a la habilidad para reconocer y manipular los segmentos fonológicos de las palabras en el lenguaje oral (Peynirciođlu, Durgunođlu & Öney-Küsefođlu, 2002). Así, la conciencia fonológica consiste en comprender que las palabras se componen de sílabas, unidades intrasilábicas (arranque y rima) y fonemas (Jiménez & Ortiz, 1995).

Numerosas investigaciones han señalado que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Bradley & Bryant, 1985; Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999; Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sprugevica &

Høien, 2003; Storch & Whitehurst, 2002; Swanson, Mink & Bocina, 1999; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

En español se han llevado a cabo distintos estudios (Carrillo, 1994; Carrillo & Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Domínguez, 1996 a y b; González, 1996; Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 2000) que han puesto de manifiesto que los niños prelectores son capaces de realizar tareas de segmentación silábica con un alto nivel de ejecución, lo que probaría que el conocimiento metafonológico referido a la estructura silábica de palabras en castellano se encuentra bien establecido en la mayoría de los niños prelectores a partir de los cinco años (aunque no con todos los tipos de tareas).

El hecho de que el español sea una lengua cuyo ritmo está marcado por la sílaba (*syllable-timed*), en contraposición al inglés en el que está marcado por el acento (*stress-timed*) (Bosch, Cortés & Sebastián-Gallés, 2001), puede ejercer una influencia, ya que en español cada sílaba es distintiva y claramente pronunciada, mientras que en inglés las sílabas no acentuadas pueden casi desaparecer.

Por su parte, la conciencia fonémica implica operar con los sonidos del lenguaje oral. Uno de los principales problemas que afrontan los niños prelectores es comprender que el habla puede ser segmentada en unidades, hasta llegar a las más pequeñas, que son los fonemas, y que estas unidades son las que se representan mediante letras (Herrera & Defior, 2004).

Así, algunas de las habilidades de conciencia fonológica se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura, mientras que el propio aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de conciencia fonológica (Jiménez & Ortiz, 2000).

Pero no todas las pruebas destinadas a evaluar la conciencia fonémica presentan el mismo nivel de dificultad. La segmentación fonémica, la unión de fonemas, la eliminación de fonemas o su identificación en una palabra implican distintas formas de operar con los sonidos (Joseph, McCachran & Naglieri, 2003). Así, por ejemplo, Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid (1995) encuentran que niños prelectores de educación infantil pueden realizar con cierta facilidad una prueba de emparejar palabras por su sonido inicial y, además, que la ejecución en esta prueba predice su posterior aprendizaje lector. Sin embargo, segmentar una palabra en cada uno de sus fonemas constituyentes es una tarea especialmente difícil de alcanzar para los niños prelectores dado que, como señalan Ball & Blachman (1991), los fonemas están coarticulados en el lenguaje, lo cual exige un alto nivel de abstracción.

Una segunda variable a tener en cuenta en el nivel de dificultad de las pruebas de conciencia fonémica, además de las propias demandas de la tarea como acabamos de describir, es la categoría lingüística de los fonemas que forman parte de los ítems de la tarea. Así, los sonidos bien diferenciados por su zona y forma de articulación son más fáciles de discriminar y, por ello, los primeros en adquirirse desde el punto de vista evolutivo (López-Bascuas, 1999).

Por otro lado, si atendemos a las características fonológicas de nuestra lengua podemos observar que, en el caso de la lectura, el español es una lengua básicamente transparente, es decir, a cada símbolo gráfico o grafema le corresponde un único fonema, siempre y cuando se tengan en cuenta las reglas dependientes del contexto. Así, dado que en el español las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) son biunívocas y constantes (Defior, Martos & Herrera, 2000), es lógico pensar que cuanto más conocimiento de los fonemas tengan los niños en el momento de la enseñanza de la lectura con mayor rapidez y facilidad aprenderán.

En función de lo expuesto hasta el momento, el objetivo principal de este trabajo era determinar si la categoría lingüística de los fonemas determina la ejecución en una prueba de conciencia fonémica, concretamente en la clasificación de palabras por su sonido inicial. Se estudia, también, el nivel de lectura de los niños a esta edad a través de dos pruebas. En la primera, se evalúa el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema y, en la segunda, el vocabulario lector del niño. Por último, se determina la relación entre dichas pruebas y si la ejecución de los niños varía según su nivel lector.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 95 niños (50 niños y 45 niñas) con una edad media de 57.4 meses (4.7 años), que cursaban tercer curso del segundo ciclo de educación infantil. Procedían de tres colegios infantiles de clase socio-económica media de la ciudad de Melilla: la escuela infantil del colegio público “Prácticas” (43 sujetos), la escuela infantil “Pablo Montesinos” (22 sujetos) y la escuela infantil del colegio público “Reyes Católicos” (30 sujetos).

2.2. Instrumentos

Se aplicaron tres subpruebas tomadas de las *Pruebas diagnósticas de lectura* de Cabrera (1986).

a) *Discriminación auditiva*. En realidad es una prueba de conciencia fonológica de clasificar palabras por su sonido inicial. Mide la habilidad para distinguir cuándo dos sonidos son

iguales o diferentes, referida a sonidos consonánticos iniciales de palabras. Al principio se presentan tres ítems de ejemplo. Incluye los siguientes sonidos:

- Sonidos bien diferenciados por zona y forma de articulación (/p/ y /t/) (2 ítems).
- Sonidos localizados en la misma zona y diferente modo de articulación (bilabiales, velares, dentales y palatales) (/p/, /g/, /l/, /ch/) (4 ítems).
- Sonidos con igual modo de articulación y diferente zona (oclusivos sonoros y sordos, fricativos, nasales y laterales) (/k/, /b/, /s/, /n/) (4 ítems).
- Combinaciones de dos consonantes (/fl/, /pl/, /tr/, /cr/) (4 ítems).

Al niño se le presentan en una fila tres dibujos y se le decía el nombre de los dibujos (por ejemplo, pez, estrella y vaso). Después el examinador le decía una palabra (por ejemplo, escuela). El niño debía decir cuál de los tres dibujos empezaba igual que la palabra escuchada (en el ejemplo, estrella comienza igual que escuela).

b) Correspondencia grafema-fonema. Evalúa la habilidad para establecer la correspondencia entre el fonema y el grafema que lo representa. Incluye dos ítems de ejemplo. Determina la exactitud en:

- Consonantes simples con una sola representación gráfica, como por ejemplo “f”. (5 ítems).
- Consonantes digráficas, es decir, fonemas cuyo grafema correspondiente está formado por dos letras, por ejemplo, “ll” (2 ítems).
- Fonemas con dos posibles representaciones gráficas como, por ejemplo, el fonema /χ/ puede representar por el grafema “g” o “j” (4 ítems).
- Combinaciones consonánticas, por ejemplo, “fl” (5 ítems).

En esta prueba, se le presentaba al niño un dibujo acompañado de cuatro letras. La tarea del niño consistía en marcar la letra por la que comenzaba el dibujo. Por ejemplo, se le presentaba el dibujo de un ojo y cuatro letras minúsculas: e, o, a, i. El niño debía marcar la letra por la que comenzaba el nombre del dibujo, en este caso “o”.

c) Vocabulario lector. Mide la habilidad para establecer la relación entre la palabra impresa y su contenido semántico. Son palabras familiares, que el niño ya conoce por pertenecer a su vocabulario activo. Al principio, se presentan dos ejemplos. Las palabras que incluyen son:

- Palabras con estructura silábica sencilla, por ejemplo “copa”, (7 ítems).
- Palabras con estructura silábica compleja, por ejemplo “plancha”, (9 ítems).

El procedimiento de aplicación consistía en presentarle al niño un dibujo, por ejemplo un bebé y, al lado, cuatro palabras que se parecían, por ejemplo, beba, baba, bebé y tele. La tarea del niño consistía en marcar la palabra que hacía referencia al dibujo.

2.3. Procedimiento

Las pruebas se aplicaron de forma individualizada a cada alumno al finalizar el curso académico en dos sesiones de 20-30 minutos de duración cada una.

3. RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan el porcentaje medio de aciertos y la desviación típica en las pruebas empleadas así como la comparación entre ellas.

| PRUEBAS | Media | Desviación típica | t |
|--|-------|-------------------|-------------------|
| Vocabulario lector (1) | 60.61 | 25.06 | 1 < 2, 3 2 < 3 |
| Reglas de correspondencia grafema-fonema (2) | 65.27 | 21.05 | |
| Clasificación palabras por su sonido inicial (3) | 83.31 | 13.52 | |

Tabla 1. Porcentaje medio y desviación típica de las pruebas utilizadas.

A través de la prueba t para muestras relacionadas se encontró que la ejecución en la prueba de clasificar palabras por su sonido inicial era mayor que en la prueba de lectura de palabras ($t_{(94)}=9.154$; $p\leq 0.000$) y la de conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) ($t_{(94)}=8.709$; $p\leq 0.000$). Asimismo, los niños realizaban mejor la prueba de clasificar palabras por su sonido inicial que la de conocimiento de las RCGF ($t_{(94)}=2.720$; $p\leq 0.008$).

Para conocer la relación existente entre estas pruebas se realizó un análisis de correlación de Pearson (ver tabla 2).

Como puede observarse, se relaciona la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial con las pruebas de lectura de palabras y RCGF. También se relacionan estas dos últimas pruebas, algo esperable dado que evalúan el conocimiento del código alfabético español.

| PRUEBAS | Clasificar palabras por sonido inicial | RCFG |
|--------------------|--|---------|
| RCFG | 0.625** | |
| Vocabulario lector | 0.625** | 0.840** |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Correlación entre las pruebas.

A continuación se describen los resultados obtenidos en cada prueba utilizada, en función de las condiciones que la integraban.

En primer lugar, en la prueba de vocabulario lector los niños debían leer dos tipos de palabras: palabras con una estructura silábica sencilla y palabras con una estructura silábica compleja (ver tabla 3).

Se realizó una prueba t para muestras relacionadas, con el objetivo de saber si existían diferencias en la lectura de ambos tipos de palabras.

| VOCABULARIO LECTOR | Media | Desviación Típica | t |
|---------------------------|--------------|--------------------------|----------|
| Palabras simples | 70.06 | 28.99 | (*) |
| Palabras complejas | 53.25 | 26.18 | |

Tabla 3 Porcentaje medio de aciertos (y desviación típica) en la prueba de vocabulario lector según el tipo de palabras que los niños tenían que leer.

Resultó significativa, a través de la prueba t para muestras relacionadas, la diferencia entre la lectura de palabras simples y complejas ($t_{(94)} = 5.915$; $p \leq 0.000$), siendo las palabras complejas más difíciles que las simples (ver figura 1).



Figura 1. Porcentaje medio de aciertos de lectura de palabras simples y complejas en la prueba de vocabulario lector.

En segundo lugar, para comprobar si las diferencias en la lectura de palabras influían en la ejecución en la prueba fonológica de clasificación de palabras por su sonido inicial y en la prueba de conocimiento de las RCGF, se hicieron dos grupos, uno con alta lectura de palabras y otro con baja.

Partiendo de la distribución acumulada de las frecuencias, se adoptó como criterio incluir en el grupo de baja lectura ($n=30$) aquellos sujetos que se situaban por debajo del 33% de aciertos en la frecuencia acumulada (cuyas puntuaciones oscilaban entre el 12.50 y el 37.50%) e incluir en el grupo de alto conocimiento prelector ($n=32$) aquellos sujetos que

se distribuían por encima del 66% en la frecuencia acumulada (las puntuaciones se situaban entre el 81.25 y el 100%).

En la tabla 4 se presenta la ejecución en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial en función del tipo de sonido y del conocimiento lector.

| TIPO DE FONEMA | NIVEL LECTOR | | | | Tukey |
|--|------------------|------------------|------------------|-----|-----------|
| | Bajo | Alto | Total | p | |
| Fonemas 1 (1) | 97.50 (11.18) | 97.72 (10.66) | 97.61 (10.77) | (*) | 1 > 2,3,4 |
| Fonemas 2 (2) | 62.50 (19.02) | 93.18 (11.39) | 78.57 (21.78) | (*) | |
| Fonemas 3 (3) | 67.50 (29.35) | 93.18 (13.76) | 80.95 (25.78) | (*) | |
| Combinaciones consonánticas (4) | 77.50 (24.19) | 87.50 (16.81) | 82.73 (21.01) | (*) | |

Tabla 4. Porcentaje medio de aciertos (y desviación típica) en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial en función del tipo de sonido y el nivel lector.

Se realizó un Anova para un diseño mixto con medidas repetidas en el segundo factor, donde el primer factor (entregrupos) era el nivel lector, con dos niveles (bajo y alto), y el segundo factor (intrasujetos) el tipo de sonido en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial, con cuatro niveles:

- sonidos bien diferenciados por zona y forma de articulación, a los que llamaremos fonemas 1,
- sonidos localizados en la misma zona y diferente modo de articulación, a los que denominaremos fonemas 2,
- sonidos con igual modo de articulación y diferente zona, a los que nos referiremos como fonemas 3,
- y, por último, combinaciones consonánticas.

Resultaron significativos el efecto principal de la variable nivel lector ($F_{(1, 60)} = 27.08$; $p \leq 0.000$), así como del rendimiento en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial ($F_{(3, 120)} = 11.50$; $p \leq 0.000$) y la interacción entre ambos factores ($F_{(5, 120)} = 7.17$; $p \leq 0.000$) (ver figura 2).

Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de Tukey, mostraron que los fonemas 1, es decir, sonidos bien diferenciados por su zona y forma de articulación,

diferían significativamente del resto de condiciones ($t=19.773$ $p\leq 0.000$; $t= 17.273$ $p\leq 0.000$; $t= 15.114$ $p\leq 0.000$).

El análisis de la interacción mostró que los niños con un nivel lector bajo realizaban mejor la tarea cuando los sonidos estaban bien diferenciados por su zona y forma de articulación que en el resto de sonidos ($t=35.000$ $p\leq 0.000$; $t= 30.000$ $p\leq 0.000$; $t= 20.000$ $p\leq 0.000$). También realizaban mejor las combinaciones consonánticas que los sonidos con la misma zona y diferente modo de articulación ($t= 15.000$ $p\leq 0.030$).

En el caso del nivel lector alto, fue significativa la comparación entre los sonidos bien diferenciados por su zona y forma de articulación y las combinaciones consonánticas ($t= 10.227$ $p\leq 0.004$).

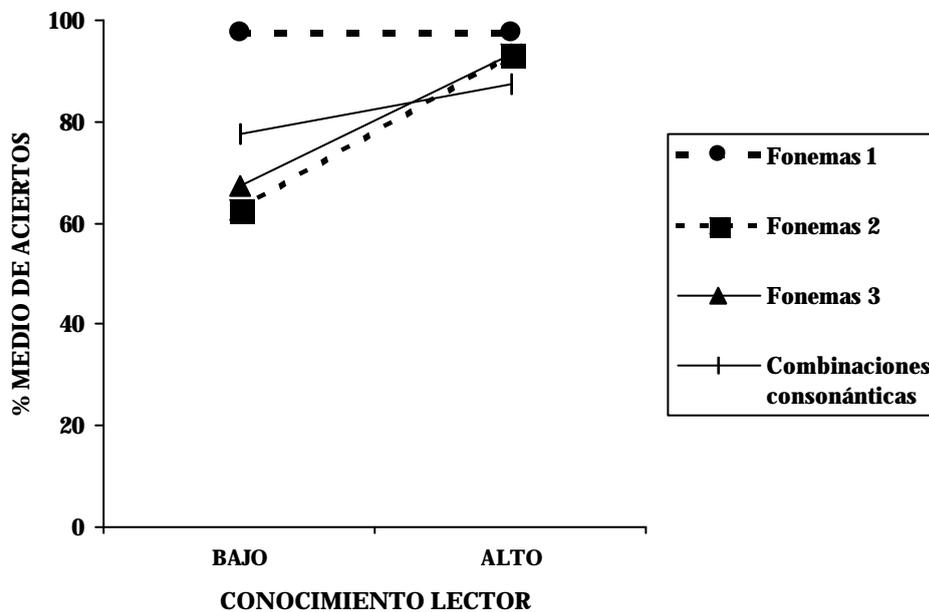


Figura 2. Porcentaje medio de aciertos en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial en función del tipo de sonido y el nivel lector.

Por último, en la tabla 5 se presentan los porcentajes medios obtenidos en los distintos tipos de consonantes que integraban la prueba de conocimiento de las RCGF en función del nivel lector.

| TIPO DE CONSONANTE | NIVEL LECTOR | | | | Tukey |
|---|------------------|------------------|------------------|-----|----------------------|
| | Bajo | Alto | Total | p | |
| Consonantes simples (1) | 76.00 (16.67) | 98.18 (5.88) | 87.61 (16.49) | (*) | 1 > 2,3,4 3 < 2,4 |
| Consonantes digráficas (2) | 25.00 (30.34) | 88.63 (21.44) | 58.33 (41.19) | (*) | |
| Consonantes con dos representaciones (3) | 26.25 (23.61) | 61.36 (21.44) | 44.64 (28.44) | (*) | |
| Combinaciones consonánticas (4) | 31.00 (17.74) | 88.18 (14.68) | 60.95 (33.04) | (*) | |

Tabla 5. Porcentaje medio de aciertos (y desviación típica) en los distintos tipos de consonantes utilizados en la prueba de RCGF según el nivel lector.

Se realizó un Anova para un diseño mixto con medidas repetidas, en el que el factor entregupos era el nivel de vocabulario lector y el factor intrasujetos el tipo de RCGF (consonantes simples con una sola representación gráfica, consonantes digráficas, consonantes con dos posibles representaciones gráficas y combinaciones consonánticas).

El factor tipo de RCGF fue significativo ($F_{(3, 120)} = 40.62$; $p \leq 0.000$), así como el factor vocabulario lector ($F_{(1, 60)} = 144.77$; $p \leq 0.000$) y la interacción entre ambos factores ($F_{(5, 120)} = 11.38$; $p \leq 0.000$) (ver figura 3).

Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de Tukey, mostraron que eran significativas las diferencias entre:

- El conocimiento de consonantes simples frente al resto ($t=30.273$ $p \leq 0.000$; $t=43.284$ $p \leq 0.000$; $t=27.500$ $p \leq 0.000$).
- Las consonantes digráficas frente a las que presentan dos posibles representaciones gráficas ($t=13.011$ $p \leq 0.009$).
- Las consonantes con dos posibles representaciones gráficas respecto a las combinaciones consonánticas ($t=15.784$ $p \leq 0.000$).

En el análisis de la interacción, las comparaciones post-hoc mostraron que existían diferencias significativas en el nivel lector bajo entre el conocimiento de las consonantes simples y el resto ($t=51.000$ $p \leq 0.000$; $t=49.750$ $p \leq 0.000$; $t=45.000$ $p \leq 0.000$).

En el nivel lector alto las comparaciones fueron significativas entre las consonantes simples y las combinaciones consonánticas ($t=10.000$ $p \leq 0.008$) y entre las consonantes con dos representaciones y los tres tipos restantes de consonantes ($t=36.818$ $p \leq 0.000$; $t=27.273$ $p \leq 0.000$; $t=26.818$ $p \leq 0.000$).

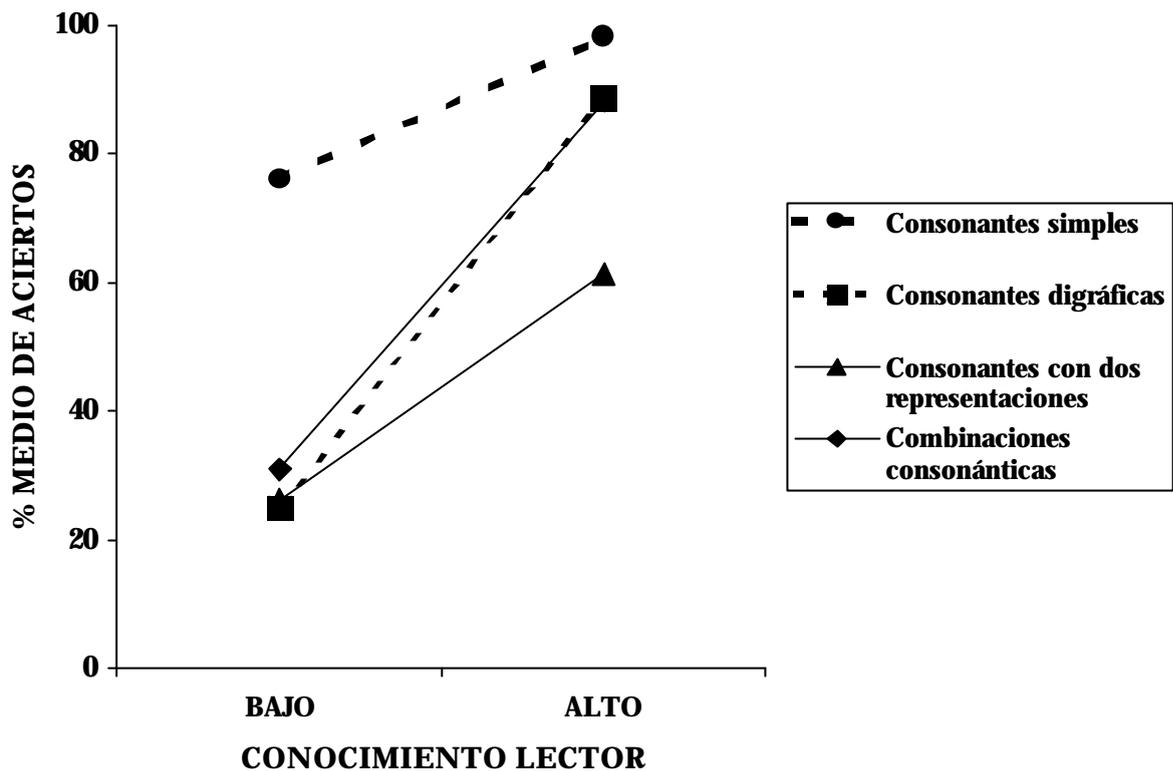


Figura 3. Porcentaje medio de aciertos en la prueba de conocimiento de las RCGF en función del tipo de RCGF y el nivel lector.

4. CONCLUSIONES

Cuando se analiza la relación entre las medidas de lectura del estudio y la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial se encuentra una relación positiva, lo cual iría en la dirección esperada de que la conciencia fonémica se relaciona con la lectura (Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991; Foorman, Chen, Carlson, Moats, Francis & Fletcher, 2003; Juel, Griffith & Gough, 1986; Høien et al., 1995; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Además, las dos pruebas de lectura, como era de esperar, se relacionan entre sí.

Al analizar la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial en función de la lectura de palabras, se encuentra que los niños con un nivel de lectura mayor, realizan mejor esta prueba que los niños con un nivel bajo, de modo que niños con un mayor dominio alfabético realizan mejor esta prueba.

Además, los resultados indican que las categorías lingüísticas de los sonidos tienen una influencia. Así, es más sencillo emparejar palabras cuyo sonido inicial está claramente

diferenciado por su zona y forma de articulación, que palabras que incluyen combinaciones consonánticas, aquellas con sonidos con igual modo y distinta zona de articulación (oclusivos sonoros y sordos, fricativos, nasales y laterales) y las más difíciles son las que tienen sonidos con igual zona y distinto modo de articulación (bilabiales, velares, dentales y palatales). Esto indicaría que cuanto más distintivos son los sonidos, es decir, menos rasgos fonéticos comparten, más fácil es su percepción y discriminación (Elbro, 1996; Serrano, González-Trujillo, Defior & Carpio, 2003).

Es interesante subrayar que, al analizar de forma detallada los ítems que integraban la prueba de conocimiento de las RCGF, se encuentra una influencia del tipo de correspondencia implicada. Así, de menor a mayor dificultad para los niños, se sitúan las correspondencias simples, que son las más fáciles, seguidas por las combinaciones consonánticas, los grafemas digráficos y, por último, las más difíciles son los sonidos consonánticos con dos posibles representaciones gráficas (grafonemas contextuales). Se pone de manifiesto, por tanto, que las características del sistema ortográfico tienen una influencia en la adquisición de la lectura, lo que lleva a presuponer que existe un desarrollo evolutivo en la adquisición de las reglas de correspondencia en función de su complejidad (Caravolas & Bruck, 1993; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, & Tola, 1988; Defior et al., 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, E.W. & BLACHMAN, B.A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*. 1991, vol. 26, p. 49-66.
- BOSCH, L., CORTÉS, C. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N. El reconocimiento temprano de la lengua materna: Un estudio basado en la voz masculina. *Infancia y Aprendizaje*. 2001, vol. 24 (2), p. 197-213.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. *Rhyme and Reason in reading and spelling*. Michigan: Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1985.
- CABRERA, F. *Pruebas diagnósticas de lectura*. Barcelona: CEAC, 1986.
- CARAVOLAS, M. & BRUCK, M. The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1993, vol. 55, p. 1-30.
- CARRILLO, M.S. Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*. 1994, vol. 6 (3), p. 279-298.

- CARRILLO, M.S. & MARÍN, J. *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1996.
- COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I. Y., KATZ, L., & TOLA, G. Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*. 1988, vol. 9, p. 1-16.
- DEFIOR, S. & HERRERA, L. Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En RONDHANE, M.N.; GOMBERT, J.E. & BELAJONZA, M. (Eds.). *L'aprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003. p. 161-176.
- DEFIOR, S., MARTOS, F.J. & HERRERA, L. Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*. 2000, vol. 67, p. 55-64.
- DOMÍNGUEZ, A.B. Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Infancia y Aprendizaje*. 1996 a, vol. 76, p. 83-96.
- DOMÍNGUEZ, A.B. El desarrollo de las habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*. 1996 b, vol. 76, p. 69-81.
- ELBRO, C. Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing*. 1996, vol. 8, p. 453-485.
- FOORMAN, B.R., FRANCIS, D.J., NOVY, D. & LIBERMAN, D. How letter-sound instruction mediates progress in first grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*. 1991, vol. 83, p. 456-569.
- FOORMAN, B.R., CHEN, D., CARLSON, C., MOATS, L., FRANCIS, D.J. & FLETCHER, J.M. The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing*. 2003, vol. 16, p. 289-324.
- GONZÁLEZ, M.J. Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 1996, vol. 76, 97-107.
- HERRERA, L. & DEFIOR, S. Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Pshykhe*, 2004, en prensa.
- HØIEN, T., LUNDBERG, I., STANOVICH, K.E. & BJAALID, I.K. Components of phonological awareness. *Reading and Writing* 1995, vol. 7, p. 171-188.
- JIMÉNEZ, J. E. Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*. 1992, vol. 57, p. 49-66.

- JIMÉNEZ, J.E. & ORTIZ, M.R. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis, 1995.
- JIMÉNEZ, J.E. & ORTIZ, M.R. Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*. 2000, vol. 3 (1), p. 37-46.
- JIMÉNEZ, J.E., RODRIGO, M., ORTIZ, M.R. & GUZMÁN, R. Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*. 1999, vol. 88, p. 107-122.
- JOSEPH, L.M, McCACHRAN, M.E. & NAGLIERI, J.A. PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research and Reading* 2003, vol. 26 (3), p. 304-314.
- JUEL, C., GRIFFITH, P.L. & GOUGH, P.B. Acquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*. 1986, vol. 78, p. 243-255.
- LÓPEZ-BASCUAS, L.E. Percepción del habla. En MUNAR, E., ROSELLÓ, J. & SÁNCHEZ-CABACO, A. (coord.). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- LUNDBERG, I., FROST, J. & PETERSON, O. Effects of an extensive program for simulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*. 1988, vol. 23, p. 263-284.
- PEYNIRCIÖDLU, Z.F., DURGUNÖDLU, A.Y. & ÖNEY-KÜSEFOÖDLU, B. Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*. 2002, vol. 25 (1), p. 68-80.
- ROTH, F.P. SPEECE, D.L. & COOPER, D.H. A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *Journal of Educational Research*. 2002, vol. 95 (5), p. 259-272.
- SERRANO, F., GONZÁLEZ-TRUJILLO, M.C., DEFIOR, S. & CARPIO, M.V. La emergencia de la conciencia fonémica en niños prelectores españoles. En ORO, J.M. *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural*. Lugo: AESLA (en prensa), 2003.
- SPRUGEVICA, I. & HØIEN, T. Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003, vol. 44, p. 119-124.

- STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J. Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*. 2002, vol. 38, p. 934-947.
- SWANSON, H.L., MINK, J. & BOCINA, K.M. Cognitive Processing Deficit in Poor Reader with Symptoms of Reading Disabilities and Adhd-. More Alike Than Different. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91 (2), p. 321-333.
- TUNMER, W.E., HERRIMAN, M.L. & NESDALE, A.R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*. 1988, vol. 23, p. 134-158.
- WAGNER, R.K. TORGESEN, J.K. & RASHOTTE, C.A. Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*. 1994, vol. 30 (1), p. 73-87.

**ADQUISICIÓN Y DESARROLLO
DE LA MORFOLOGÍA Y LA SINTAXIS**

¿ES TOTALMENTE PRODUCTIVO EL USO INICIAL DE LA FLEXIÓN VERBAL FINITA? UN NUEVO MÉTODO CUANTITATIVO PARA EL ESTUDIO DE LA PRODUCTIVIDAD VERBAL EN ESPAÑOL

Javier Aguado-Orea (Universidad Antonio de Nebrija)

Julian M. Pine (Universidad de Liverpool)

Resumen

El modo en que los niños usan la morfología verbal del español (y de otras lenguas similares) está en el centro de una interesante disputa teórica. Las hipótesis basadas en la existencia de Competencia Total desde el inicio del habla (Hoekstra y Hyams, 1998; Wexler, 1998) predicen el uso completamente productivo de los morfemas flexivos verbales finitos una vez se hayan aprendido por los niños. Sin embargo, los autores que adoptan una posición constructivista acerca del aprendizaje de la lengua materna (Pine, Lieven y Rowland, 1998; Tomasello, 2003) asumen que el conocimiento que permite usar de forma adecuada los morfemas verbales finitos se adquirirá paulatinamente, de lo específico a lo general. Aunque la contraposición teórica es clara, el estudio de la productividad verbal representa un desafío metodológico. Por ejemplo, es difícil descubrir cuál es el valor máximo de productividad. Por esta razón, este estudio adopta una nueva metodología. Hemos recogido un corpus de español infantil mucho más rico que los ya existentes. Además, para asegurarnos de que los niños tienen algún conocimiento léxico de determinadas raíces y flexiones verbales, esperamos hasta que han emitido un grupo de afijos (por ejemplo, 1.SG, 2.SG, 3.SG y 3.PL en presente de indicativo) y de raíces (por ejemplo, 200 verbos distintos). Más aún, en vez de limitarnos a calcular la productividad en el uso de esas flexiones y verbos ya conocidos por los niños, también calculamos la productividad de los padres en el uso de las mismas flexiones y verbos observados en el habla infantil. Finalmente comparamos las cantidades de flexiones por verbo en dos muestras del mismo tamaño: una muestra tomada del habla infantil y otra del adulto. Aunque la variabilidad es idéntica, los niños usan menos flexiones por verbo que sus padres. Por tanto, estos resultados no sólo refutan las hipótesis basadas en Competencia Total, sino que ofrecen una nueva visión del conocimiento que subyace al uso temprano de la morfología verbal.

1. Introducción

La productividad en el uso de los verbos con distintos morfemas es de especial interés para la adquisición de las distintas lenguas que se hablan en España. En el caso de

los verbos, el uso de reglas morfológicas flexivas consiste en la adjunción de determinados afijos a raíces verbales. En inglés, las raíces verbales pueden usarse (además de libres) con cuatro afijos: *-s*, *-ed*, *-ing* y *-n* (Radford, 1997). Estos afijos flexivos satisfacen determinadas funciones sintácticas, propiedad que constituye no sólo una característica esencial de la productividad en el uso de los verbos (Katamba, 1993), sino que en sí misma define a los verbos como categoría gramatical (Radford, 1988). En las lenguas románicas del estado español (todas excepto el euskera) las raíces verbales se usan con muchos más afijos flexivos que en inglés (por ejemplo, unos 40 afijos distintos por raíz en español). Y, lógicamente, las niñas que están empezado a hablar una lengua tienen que llegar a dominar el sistema flexivo al que son expuestas sea este sistema complejo o sencillo.

Muchos estudios publicados recientemente dentro del campo de la adquisición de las lenguas maternas se están interesando por el grado de productividad (o creatividad) con que se usan determinadas características morfosintácticas durante los primeros tres años del desarrollo humano (por ejemplo, Lieven, Behrens, Speares y Tomasello, 2003; Wilson, 2003; Wittek y Tomasello, 2002). En realidad, estos estudios pertenecen a una tradición que concibe el aprendizaje de un modo *constructivista*. Estos estudios defienden que la combinación inicial de morfemas, palabras y sintagmas no es tan productiva como resultaría la combinación de elementos basada en un sistema cognitivo que utiliza reglas gramaticales abstractas (Bowerman, 1977; Braine, 1976; Brown, 1973; MacWhinney, 1978; Maratsos & Chalkey, 1980; Peters, 1983; Slobin, 1971). Sin embargo, a pesar de los resultados de esta tradición empírica, algunos autores han propuesto durante la década pasada que la productividad en el uso de los morfemas flexivos finitos del español (y otras lenguas similares, como el catalán, el gallego y el italiano) debería ser absoluta desde que las niñas empiezan a combinar verbos con otras palabras (Hoekstra & Hyams, 1998; Wexler, 1998). Esta hipótesis se basa en el enfoque generativista, que asume la existencia de sesgos innatos específicos durante el proceso de adquisición de las propiedades morfológicas y sintácticas de cualquier lengua. Por tanto, resulta bastante interesante que algunos autores propongan productividad absoluta ya que, como se acaba de mencionar, la mayoría de los estudios previos indican precisamente que el uso inicial de las propiedades morfosintácticas de las lenguas no es muy productivo.

En particular, se ha defendido que la productividad inicial no parece deberse al uso regular de categorías gramaticales y reglas abstractas, sino de unidades léxicas con propiedades combinatorias muy limitadas, o *items léxicamente específicos* (Lieven, Pine y Baldwin, 1997; Pine y Lieven, 1997). Este tipo de conclusiones se ha establecido teniendo

en cuenta sobre todo los posibles efectos de la especificidad léxica de los verbos del inglés. Clásicamente, se ha calculado el porcentaje de errores en contextos que requieren el uso de un determinado afijo verbal (Cazden, 1968). Pero este no es un indicador de productividad, sino de corrección. También se ha observado el uso de los verbos con distintos argumentos. Tomasello (1992) observó que los primeros conjuntos de palabras de su hija Travis no reflejan un análisis completo de las propiedades gramaticales de los verbos. En un estudio posterior, Pine, Lieven y Rowland (1998) siguen una metodología parecida para analizar la productividad de los verbos ingleses. Calculan el grado en que los verbos ingleses se usan de forma contrastiva con alguno de los tres afijos principales (*-s*, *-ing* y *-ed*). Aunque *-ing* suele aparecer con más de una raíz, los demás afijos tienden a aparecer exclusivamente con una única raíz. Sin embargo, no es fácil establecer niveles de productividad infantil cuando la especificidad léxica se estudia en inglés, ya que es un sistema con una morfología muy pobre. El modo más obvio de estudiar la productividad flexiva consiste en observar el grado de combinación de múltiples raíces con muchos afijos distintos. Por tanto, las posibilidades de un sistema más rico para detectar productividad limitada son también obvias.

Por supuesto, otros estudios han analizado el uso productivo de los verbos en la adquisición de lenguas con sistemas morfológicos más ricos. Pizzuto y Caselli (1992, 1994) aplicaron un nuevo método para investigar el uso inicial de las flexiones verbales. Pizzuto y Caselli asumen "que cualquier flexión empezó a usarse de forma productiva cuando (a) la misma raíz verbal aparecía en al menos dos formas flexivas diferentes, y (b) la misma flexión se usó con al menos dos verbos distintos" (Pizzuto y Caselli, 1994, p. 156). Este método permite detectar periodos evolutivos *demasiado largos*. Desde que un morfema empieza a usarse con una única raíz verbal hasta que empieza a usarse de forma productiva, pasa demasiado tiempo (por ejemplo, hasta cinco meses). Además, un gran porcentaje de las formas verbales (aproximadamente el 47%) se usaron por los niños de un modo no contrastivo (es decir, un único morfema por verbo). Por tanto, estas autoras concluyen que la adquisición es demasiado gradual para que las propuestas generativistas sean ciertas.

El método contrastivo utilizado por Pizzuto y Caselli (1992) se ha aplicado también al estudio de la flexión verbal de otras lenguas. De hecho, se ha aplicado al estudio de tres importantes *lenguas del Estado*, como el catalán (Bel Gaya, 2001), el euskera (Ezeizabarrena, 1996, 1997) y el castellano (Fernández Martínez, 1994; Gathercole, Sebastián y Soto, 1999, 2002). En concreto, Gathercole, Sebastián y Soto (2002) observan que las principales categorías gramaticales relacionadas con la flexión verbal aparecen en distintas secuencias

evolutivas para cada uno de los tres niños que participaron en su estudio. La concordancia de persona es productiva (es decir, el criterio de Pizzuto y Caselli se satisface) antes que la concordancia de número y el marcado de Tiempo. Sin embargo, no hay una secuencia clara para otro niño (Miguel). Por último, el Tiempo es productivo antes que la concordancia de persona y, a su vez, la concordancia de persona es productiva antes que la de número en el habla de una niña (María). Gathercole, Sebastián y Soto (2002; p. 713) consideran que estos resultados “desafían cualquier teoría que defienda la emergencia temprana de persona en el habla de los niños que adquieren español o, más en general, en el habla de los niños que aprenden una lengua flexiva”.

Sin embargo, la aplicación de estos métodos basados en el uso contrastivo para el análisis de la productividad de la flexión verbal tiene al menos tres problemas importantes. Primero, este método asume que todas las flexiones verbales están perfectamente representadas en cualquier muestra de habla infantil. Sin embargo, las muestras pequeñas pueden tener problemas para representar morfemas poco frecuentes. De hecho, cuanto más joven es el niño, las muestras de habla son, necesariamente, más limitadas. Por tanto, la limitación en la productividad observada al aplicar el método de Pizzuto y Caselli podría deberse al análisis de muestras demasiado pequeñas y no representativas de la auténtica competencia del niño.

El segundo problema consiste en que los criterios basados en productividad son demasiado fáciles de superar. Básicamente, el hecho de que un niño produzca un afijo con dos raíces verbales distintas no nos garantiza que este niño pueda producir ese afijo con todas las demás raíces verbales que ha usado y/o comprende. El niño podría haber aprendido memorísticamente estas dos formas verbales que satisfacen el criterio, sin que sean el resultado de la aplicación de una regla gramatical de concordancia de sujeto. En todo caso, sí que es cierto que este tipo de criterios nos permiten comprobar que, al menos, el niño tiene algún conocimiento acerca de estas formas verbales, ya que las ha usado. Esta idea es importante en relación con el tercer problema.

El tercer problema tiene que ver con el tamaño del *lexicon* infantil. Los métodos contrastivos que se han usado hasta ahora asumen que todos los morfemas y raíces verbales están disponibles en el vocabulario del niño desde el principio. Sin embargo, esto es obviamente falso. Precisamente, los autores generativistas consideran que las piezas léxicas se tienen que aprender paulatinamente. De hecho, esta idea representa uno de los principales argumentos de Hyams (1992, 1994) en contra de los resultados presentados por Pizzuto y Caselli (1992, 2004). Según Hyams (1994), los resultados de Pizzuto y Caselli que

indican una adquisición gradual de la morfología verbal se podrían explicar perfectamente en base al aprendizaje gradual de los elementos léxicos (raíces y afijos) que sólo están disponibles para las niñas de un modo gradual. Esta no es una idea exclusiva de Hyams. Otros autores generativistas también defienden la adquisición gradual de raíces y morfemas verbales (Clahsen, Eisenbeiss & Penke, 1996; Radford, 1996; Valian, 1990; 1991; Wexler, 1998). Por tanto, cualquier análisis de la productividad verbal tiene que tener en cuenta este conocimiento que aumenta sólo de un modo gradual. De otro modo, no es posible saber si el uso inicial de la morfología verbal es totalmente productivo o no.

La distinción entre morfología finita y no finita

Por último, es importante tener en cuenta que las principales hipótesis generativistas que proponen la existencia de competencia total (y productividad absoluta) en el uso de la morfología verbal desde el principio de la adquisición, incluyen predicciones distintas para el uso de la morfología finita y no finita. (Hoekstra & Hyams, 1998; Wexler, 1998). Estas distintas predicciones se deben a la temprana habilidad de los niños para diferenciar entre morfología finita y no finita asumida por los teóricos generativistas (Guasti, 1994; Rizzi, 1994). Hay distintas hipótesis que asumen competencia total y predicen que los niños que están expuestos a determinadas lenguas producirán formas no finitas en vez de formas finitas: La hipótesis del truncamiento (Rizzi, 2000), el Modelo de Omisión de Concordancia/Tiempo (Wexler, 1998), y la Hipótesis Modal Nula (Hoekstra & Hyams, 1998). No hay espacio aquí para entrar en los detalles de estas hipótesis que predicen la existencia del uso de formas no finitas en vez de formas finitas sin que estos errores constituyan violaciones de los principios de la Gramática Universal. Sin embargo, lo importante aquí es que todas estas hipótesis predicen que el uso de la morfología **finita** por las niñas que están adquiriendo lenguas como el español o el italiano será totalmente productiva y libre de errores desde el inicio. Por tanto, si limitamos el estudio de la productividad a las formas finitas (por ejemplo, el presente de indicativo) estas posiciones teóricas asumen productividad total y, por tanto, podemos someterlas a prueba empíricamente.

En resumen, conocer la productividad en el uso de la morfología finita del español durante las primeras etapas de la adquisición del español es fundamental para distinguir entre dos posiciones teóricas claramente enfrentadas. Una posición teórica defiende la existencia de productividad total, mientras que la otra posición teórica defiende una adquisición gradual de la productividad. Sin embargo, hay que tener en cuenta las limitaciones que tanto el tamaño de la muestra como el tamaño del vocabulario imponen para el estudio de la productividad flexiva. Además, necesitamos contar con criterios de

productividad que puedan dar cuenta de un uso parcial, que hasta ahora no podemos conseguir con el método basado en el uso contrastivo.

Nuestro método alternativo

Este estudio propone un nuevo método para analizar la productividad temprana en muestras ricas de habla espontánea. A diferencia de los métodos anteriores, este nuevo método permite controlar el tamaño del vocabulario y permite establecer márgenes máximos de productividad con los que evaluar el uso de la morfología por niños durante períodos evolutivos específicos.

La forma más obvia de entender la productividad en el uso de la morfología verbal por un determinado hablante consiste en calcular la cantidad de afijos que este hablante utiliza con las raíces verbales que conoce. Lógicamente, cuantos más afijos use, más productivo será el hablante. En concreto, cada raíz verbal puede recibir seis afijos distintos en presente de indicativo en castellano. Por tanto, es posible calcular la productividad media de un hablante con sólo dividir la cantidad de formas verbales distintas utilizadas en presente indicativo por la cantidad de raíces verbales existentes en su vocabulario. Este indicador de productividad media será un valor comprendido entre 1 (mínima productividad posible) y 6 (máxima productividad).

De este modo, podemos asignar valores de productividad concretos a hablantes determinados. Pero, aún más interesante, también podemos comparar los valores de productividad observados en el habla de distintos hablantes. Lógicamente, los adultos son competentes, y representan el valor máximo de productividad. La idea de este estudio consiste en comparar los niveles de productividad observados en las muestras de habla espontánea de los niños con los niveles de productividad observados en las muestras de habla de sus padres.

2. Metodología

2.1. El ‘Corpus de Nottingham’

La muestra de habla que hemos analizado en este estudio consisten en un nuevo corpus de lenguaje infantil que hemos recogido y transcrito recientemente nosotros mismos. Se trata de una muestra de habla naturalista recogida de un modo longitudinal. Incluye el habla de una niña, un niño y sus respectivos padres. La participación de estas personas se consiguió mediante anuncios hechos públicos a través de difusión de mensajes

de correo electrónico en listas de la red RedIRIS (<http://www.rediris.es/list>) interesadas en pediatría, psicología educativa, lingüística y logopedia. Se realizó una selección inicial procurando que los participantes hablaran el dialecto del español que se habla en Madrid. También se elaboró un cuestionario basado en el inventario MacArthur de desarrollo gramatical, creado por Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Bates & Gutierrez-Clellen (1993) para el español. En realidad nosotros desarrollamos una versión bien distinta, ya que sólo nos interesaba su posible utilidad para detectar el uso inicial de los verbos y descartar niños poco habladores. Finalmente se seleccionaron dos niños: Lucía y Juan.

Lucía es la primera hija de dos padres que viven en la Comunidad de Madrid. Esta niña nació en Octubre de 1998. Participó en el estudio desde la edad de 2;2.25 años hasta la edad de 2;7.15 años. Sus dos padres son monolingües del español, trabajadores cualificados con estudios superiores. **Juan** es también el primogénito y vive también en el entorno de la Comunidad de Madrid. Nació en agosto de 1999. Juan participó en el estudio desde la edad de 1;10.21 años hasta la edad de 2;5.29 años. Tanto su padre como su madre son monolingües del español, ambos también con estudios superiores.

El procedimiento de recogida de datos no fue en esta ocasión muy diferente al procedimiento seguido en estudios previos. Las sesiones se grabaron con cámaras digitales de vídeo, con la única ayuda de un pequeño trípode. Se indicó a los padres de los niños que grabaran ellos mismos, sin la presencia de ningún investigador (a excepción de la primera visita). Apenas se dieron instrucciones. Simplemente se pidió a los padres que evitaran contextos muy ruidosos y que procuraran conseguir situaciones variadas e interactivas sin dejar de ser cotidianas para el niño. Al evitar la presencia del investigador, la intromisión se redujo bastante, mientras que el uso del lenguaje en contextos familiares para el niño se incrementó notablemente. Los padres de Juan grabaron como término medio 60 minutos semanales. En el caso de Lucía, los padres grabaron una media de 75 minutos semanales. La Tabla 1 resume las propiedades principales del *Corpus de Nottingham*. Esta tabla incluye la cantidad de emisiones producidas por los seis participantes en el estudio. También se incluye en esta tabla la cantidad de emisiones con verbos, además del porcentaje de emisiones que contienen verbos (entre paréntesis).

Tabla 1. El *Corpus de Nottingham*

| Participante | Inicio | Fin | Emisiones | Emisiones con verbo |
|----------------|----------|----------|-----------|---------------------|
| Juan | 1;10.2 | 2;5.29 | 15945 | 5273 (33,0%) |
| Padre de Juan | (adulto) | (adulto) | 20456 | 12961 (63,4%) |
| Madre de Juan | (adulto) | (adulto) | 8494 | 5214 (61,4%) |
| Lucía | 2;2.25 | 2;7.15 | 10616 | 2692 (25,4%) |
| Padre de Lucía | (adulto) | (adulto) | 13294 | 7139 (51,3%) |
| Madre de Lucía | (adulto) | (adulto) | 6613 | 2973 (45,0%) |

El *Corpus de Nottingham* cuenta con algunas características que le diferencian de otros *corpus* recogidos en estudios previos (puede encontrarse una revisión en Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000). En primer lugar, el padre de Juan y el padre de Lucía son los principales participantes adultos en el estudio. Aunque las madres de los niños también participaron, lo hicieron menos a menudo que los progenitores masculinos. En segundo lugar, la frecuencia con la que se tomaron las grabaciones es superior en el *Corpus de Nottingham* que en otros estudios previos. Además, están más concentradas que en los *corpus* de español infantil recogidos anteriormente.

Por ejemplo, en el *corpus Ornat* (López Ornat, Fernández, Gallo & Mariscal, 1994), disponible en el proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) hay menos emisiones verbales y menos minutos de grabación que en el *Corpus de Nottingham*. Pero, sobre todo, nuestro *corpus* es más denso, ya que se concentra en un período de tiempo más corto. Esta diferencia en densidad es más acentuada si comparamos el *Corpus de Nottingham* con otras muestras de habla infantil previas: Linaza, Marrero/Albalá, Montes (Montes, 1987, 1992), Serra/Solé y Vila. En definitiva, contamos con más emisiones que incluyan verbos en el habla de Lucía y Juan que en cualquier otro *corpus* de habla infantil recogido con objetivos similares.

El *Corpus de Nottingham* se transcribió según las normas CHAT del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Hemos señalado aquellas situaciones en que el niño imita una emisión previa del adulto o repite la misma emisión propia, para excluirlas de los análisis de datos. Aquellas emisiones que contuvieran segmentos de habla no inteligible

también se marcaron para excluirlas del análisis. Las canciones, cuentos, refranes, etc. también se marcaron como material especial y no se analizaron ya que el estudio está interesado sólo en el habla espontánea.

También hemos creado líneas de código adicionales. Hemos creado una nueva línea de código similar a la línea %mor de las normas CHAT. La diferencia entre nuestra línea y la típica línea %mor está en que nosotros incluimos más información acerca de los morfemas verbales (por ejemplo, la conjugación verbal y si la raíz o el afijo son regulares o no). La función sintáctica de los argumentos verbales también se indicó en esta nueva línea de códigos. Por ejemplo, indicamos si una palabra actúa o no como sujeto oracional. Toda la transcripción se vinculó a archivos de sonido.

2.2. Análisis

Hemos llevado a cabo dos tipos de análisis distintos. El primer análisis se calcula entre distintos hablantes: cada niño y su respectivo padre y/o madre. El segundo análisis se realiza comparando la productividad de un mismo hablante en distintos puntos evolutivos. En todos los casos, el promedio de flexiones de presente de indicativo emitidas por verbo en dos muestras distintas se compara (*inter* o *intra*-participante) mediante contrastes de medias de muestras relacionadas. Los casos (la fuente de variación) consisten en el grupo de verbos emitidos con las flexiones analizadas. Para establecer las comparaciones apropiadas, hemos controlado el vocabulario de verbos y flexiones del participante y el tamaño de las muestras. Por tanto, un sección previa de resultados consiste en controlar el conocimiento previo de los niños acerca de determinadas flexiones verbales.

3. Resultados

A continuación incluimos los resultados del control inicial establecido para el vocabulario de las flexiones verbales de presente de indicativo y de las raíces verbales por los participantes en el estudio. Después presentamos el análisis de productividad propiamente dicho.

3.1 Vocabulario de flexiones verbales

El único modo posible de estar seguros que los niños tienen algún conocimiento acerca de la existencia de las flexiones de presente de indicativo consiste en esperar hasta que los niños hayan emitido formas verbales que incluyen estas flexiones. Por ejemplo, en la primera grabación del habla de Juan que se tomó, cuando tenía 1;10.21 años, no había

ninguna forma verbal de concordancia con el sujeto en primera persona singular. Sin embargo, cinco días después, Juan emitió la primera forma en primera persona singular (presente de indicativo). Por tanto, podemos saber positivamente que desde ese momento evolutivo Juan tiene algún conocimiento de la primera persona del singular. Por supuesto, es posible que Juan ya hubiera usado la primera persona del singular anteriormente, pero este es el momento en que nosotros podemos estar seguros de que esto es así.

De este modo, podemos estar seguros de que Juan produce ejemplos de tres flexiones de presente de indicativo (primera singular, tercera singular y tercera plural) durante las dos primeras semanas del estudio. En concreto, Juan emitió las siguientes formas verbales cuando tenía 1;11.7 años: *pued-o*, *moj-a*, *cab-e*, *nad-an* y *corr-en*. Al final de la primera mitad del corpus es posible observar que Juan ha emitido al menos dos ejemplos distintos de las siguientes flexiones: 1.SG, 2.SG, 3.SG y 3.PL presente de indicativo.

La situación es similar en el caso de Lucía. Al final de la primera mitad del corpus Lucía ha usado al menos dos formas verbales distintas en presente de indicativo que concuerdan con el sujeto en 1.SG, 2.SG, 3.SG y 3.PL.

En suma, si queremos estar seguros de que los niños que participaron en este estudio tienen algún conocimiento de estas flexiones, tenemos que limitar el análisis de la productividad a la segunda mitad del corpus.

3.2 Vocabulario de raíces verbales

El método con el que controlamos el vocabulario de las distintas raíces verbales consiste en limitar el análisis de la productividad verbal durante la segunda mitad del corpus a las raíces verbales producidas por los hablantes durante la primera mitad del estudio. Así, durante el período comprendido desde que Juan tenía la edad de 1;10.21 años hasta 2;1.0 años, el niño produce 341 ejemplares de formas verbales. Estos ejemplares corresponden al uso de 91 verbos distintos. Por tanto, el análisis de productividad durante la segunda mitad del corpus tiene que limitarse a estos 91 verbos. Obviamente, los padres de Juan emiten muchos más verbos. En concreto, su padre emite 2155 ejemplares de 179 verbos distintos, y su madre 828 ejemplares de 121 verbos distintos durante las sesiones correspondientes a la primera mitad de corpus. En el caso de Lucía hay menos verbos y ejemplares. La niña produce 79 verbos distintos (677 ejemplares), mientras que su padre emite 138 verbos distintos (1127 ejemplares) y su madre emite 148 verbos distintos (901 ejemplares).

3.3 Productividad flexiva

El estudio de la productividad se limita a la segunda mitad del corpus. Más aún, se limita a los morfemas verbales (tanto raíces como afijos) de los que tenemos seguridad que Juan tiene conocimiento, ya que los ha usado durante la primera mitad de corpus. Por tanto, no analizamos aquellas flexiones verbales y raíces que no hayan aparecido en el habla infantil durante la primera mitad de corpus. La Tabla 2 compara las propiedades del habla de Juan con las del habla de su padre y las de su madre durante la segunda mitad del corpus. Es importante tener en cuenta que el análisis está limitado a 62 verbos diferentes en vez de 91, ya que 29 de los verbos que hay en la primera mitad de corpus no aparecen en las interacciones entre padre e hijo durante la segunda mitad. También es importante observar que la comparación se limita a 2414 ejemplares en el caso de Juan y su padre, y a 2058 ejemplares en el caso de Juan y su madre. Lo que hemos hecho ha sido extraer muestras aleatorias de aquellas que fueran más grandes. Es decir, el padre de Juan había emitido 5618 ejemplares verbales, mientras que Juan sólo había emitido 2414 ejemplares. Por tanto, hemos extraído una muestra aleatoria de 2414 ejemplares de la muestra inicial de 5618. En la producción materna, el número de ejemplares es menor debido a su participación menor en el estudio. Las diferencias observadas en productividad son muy interesantes: Juan produce menos flexiones por raíz verbal que su padre y que su madre. Por tanto, podemos concluir que hay una mayor especificidad léxica en el uso de las formas verbales por Juan que por sus padres.

Tabla 2. Comparación productividad flexiva entre Juan y sus padres

| Participante | Ejemplares | Raíces | Flexiones | Flexiones por raíz |
|---|------------|--------|-------------|--------------------|
| Juan | 2414 | 62 | 1s,2s,3s,3p | 2,18 |
| Padre | 2414 | 62 | 1s,2s,3s,3p | 2,44 |
| padre > Juan (p<0,01, t=-2,28, g.l.=61) | | | | |
| Juan | 2058 | 54 | 1s,2s,3s,3p | 2,24 |
| Madre | 2058 | 54 | 1s,2s,3s,3p | 2,35 |
| madre > Juan (p=0,05, t=-1,98, g.l.=53) | | | | |

La Tabla 3 incluye los datos equivalentes del habla de Lucía. Durante el período desde que Lucía tiene 2;4.4 años hasta que tiene 2;7.15 la niña emite sólo 32 de los 79 verbos que había usado durante la primera mitad. Cuando las muestras de habla se equiparan entre Lucía y su padre y Lucía y su madre es posible observar que los adultos son

significativamente más productivos que la niña. Por tanto, la hipótesis según la cual los niños harán un uso totalmente productivo de la morfología verbal finita queda refutada. Hay que tener en cuenta que en este caso no se puede aludir a un incremento gradual en la adquisición de las unidades léxicas, ya que el estudio de la productividad se basa en unidades léxicas ya usadas anteriormente por los hablantes.

Tabla 3. Comparación productividad flexiva entre Lucía y sus padres

| Participante | Ejemplares | Raíces | Flexiones | Flexiones por raíz |
|---|------------|--------|-------------|--------------------|
| Lucía | 874 | 32 | 1s,2s,3s,3p | 1,87 |
| Padre | 874 | 32 | 1s,2s,3s,3p | 2,48 |
| padre > Lucía (p<0,001, t=-3,69, g.l.=31) | | | | |
| Lucía | 809 | 30 | 1s,2s,3s,3p | 1,90 |
| Madre | 809 | 30 | 1s,2s,3s,3p | 2,17 |
| Madre > Lucía (p<0,05, t=-2,21, g.l.=29) | | | | |

Por tanto, tanto Lucía como Juan usan de un modo menos productivo que sus padres la morfología verbal finita que ya conocen.

4. Discusión

Este estudio parte hipótesis distintas acerca del conocimiento que debería subyacer a la productividad en el uso de la morfología verbal. Si el conocimiento estuviera gobernado por reglas de contenido abstracto (por ejemplo, por reglas del tipo: “si el sujeto es primera persona del singular el afijo del verbo debe ser /o/”) la productividad debería ser total en todo momento. Obviamente, la distinción entre procesos de conocimiento y sus resultados en la actuación, que es inherente a cualquier estudio interesado en cualquier tiempo de mecanismo cognitivo, obliga a adoptar métodos que permitan inferir cuáles serían las auténticas implicaciones del conocimiento que permite usar la morfología verbal en español. La alternativa al conocimiento gobernado por reglas abstractas con contenido simbólico es la de un conocimiento ligado a los ítems o *léxicamente específico*. Es decir, los niños saben que la expresión *salta* sirve para expresar la acción de saltar, pero esta expresión no es necesariamente el resultado de combinar una raíz (*salt-*) y un afijo (*-a*). Al contrario, es posible que los niños sólo puedan expresar esa forma verbal, y no sean capaces de expresar otros verbos que han aprendido en primera persona (por ejemplo, *canto* o *bailo*) para referirse a las acciones que realiza una tercera persona. Esto es básicamente lo que nos

indican los resultados de la aplicación de este método, que trata de comparar la especificidad léxica observada en el habla de los niños pequeños con la especificidad léxica observada en el habla de sus padres. Por tanto, el uso de la morfología verbal finita está más ligado a *items* léxicos específicos (Pine *et al.* 1998). Este resultado refuta las propuestas basadas en competencia total desde el inicio del habla (Hoekstra y Hyams, 1998; Wexler, 1998) y permite comprobar que el estudio del habla infantil con métodos cuantitativos representa un campo apenas explorado, pero que puede aportar datos de gran valía para inferir las auténticas propiedades cognitivas que subyacen al uso temprano de las propiedades gramaticales.

Referencias bibliográficas

- Bel Gaya, A. 2001. *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.
- Bowerman, M. 1977. The acquisition of rules governing 'possible lexical items': evidence from spontaneous speech errors. *Papers and Reports on Child Language Development*, 13, 148-156.
- Braine, M. D. S. 1976. Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41.
- Brown, R. W. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cazden, C. B. 1968. The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39, 433-448.
- Clahsen, H., Eisenbaiss, S., & Penke, M. 1996. Lexical Learning in Early Syntactic Development. In H. Clahsen Ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition* pp. 129-159. Amsterdam: John Benjamins.
- Ezeizabarrena Seguroloa, M. J. 1996. *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ezeizabarrena, M. J. 1997. Morfemas de concordancia con el sujeto y con los objetos en el castellano infantil. In A. T. Pérez-Leroux & W. R. Glass Eds., *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish: 1. Developing Grammars* pp. 21-36. Somerville, MA: Cascadilla.
- Fernández Martínez, A. 1994. El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. In S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo & S. Mariscal Eds., *Adquisición de la lengua española* pp. 29-46. Madrid: Siglo XXI.
- Gathercole, V. C. M., Sebastián, E., & Soto, P. 1999. The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *The International Journal of Bilingualism*, 32-3, 133-182.

- Gathercole, V. C. M., Sebastián, E., & Soto, P. 2002. The Emergence of Linguistic Person in Spanish-Speaking Children. *Language Learning*, 524, 679-722.
- Guasti, M. T. 1994. Verb syntax in Italian child grammar: Finite and nonfinite verbs. *Language Acquisition*, 31, 1-40.
- Hoekstra, T., & Hyams, N. 1998. Aspects of Root Infinitives. *Lingua*, 106, 81-112.
- Hyams, N. 1992. Morphosyntactic development in Italian and its relevance to parameter-setting models: comments on the paper by Pizzuto & Caselli. *Journal of Child Language*, 19, 695-709.
- Hyams, N. 1994. Nondiscreteness and Variation in Child Language: Implications for Principle and Parameter Models of Language Development. In Y. Levy Ed., *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Language Acquisition* pp. 11-40. Hillsdale; NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V. A., Bates, E., & Gutierrez-Clellen, V. 1993. Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 203, 523-549.
- Katamba, F. 1993. *Morphology*. London: MacMillan Press.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J., & Tomasello, M. 2003. Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- Lieven, E. V. M., Pine, J. M., & Baldwin, G. 1997. Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of child Language* 24, 187-219.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MacWhinney, B. 1978. The Acquisition of Morphophonology. *Monographs of the Society For Research In Child Development*, 431-2, 1-122.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maratsos, M. P., & Chalkley, M. A. 1980. The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. In K. E. Nelson Ed., *Children's Language* Vol. 2. New York, NY.: Gardner Press.
- Montes, R. 1987. Secuencias de clarificación en conversaciones con niños Morphe 34: Universidad Autónoma de Puebla.
- Montes, R. G. 1992. Achieving understanding: Repair mechanisms in mother-child conversations. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University.
- Peters, A. M. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pine, J. M., & Lieven, E. V. M. 1997. Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics* 18, 123-138.
- Pine, J. M., Lieven, E. V. M., & Rowland, C. F. 1998. Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics*, 364, 807-830.
- Pizzuto, E., & Caselli, M. C. 1992. The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Pizzuto, E., & Caselli, M. C. 1994. The Acquisition of Italian Verb Morphology in a Cross-Linguistic Perspective. In Y. Levy Ed., *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Language Acquisition* pp. 137-187. Hillsdale; NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Radford, A. 1988. *Transformational Grammar. A First Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. 1996. Towards a Structure-Building Model of Acquisition. In H. Clahsen Ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition* pp. 129-159. Amsterdam: John Benjamins.
- Radford, A. 1997. *Syntax. A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzi, L. 1994. Early null subjects and root null subjects. In B. Lust, G. Harmon & J. Kornfilt Eds., *Syntactic theory and first language acquisition - Crosslinguistic perspectives: Volume 2 - Binding, dependencies, and learnability*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rizzi, L. 2000. *Comparative syntax and language acquisition*. London: Routledge.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Tomasello, M. 1992. *First Verbs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. 1971. *Psycholinguistics*. Dallas, NJ: Scott, Foresman & Co.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Valian, V. 1990. Null subjects: A problem for parameter-setting models of language acquisition. *Cognition*, 35, 105-122.
- Valian, V. 1991. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40, 21-81.
- Wexler, K. 1998. Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.
- Wilson, S. 2003. Lexically specific constructions in the acquisition of inflection in English. *Journal of Child Language*, 30, 71-115.
- Wittek, A., & Tomasello, M. 2002. German children's productivity with tense morphology: the Perfekt present perfect. *Journal of Child Language*, 29, 567-589.

"MAMI, TE QUIERITO". LA ADQUISICIÓN DEL DIMINUTIVO EN ESPAÑOL

Carmen Aguirre

M^a José Albalá

Victoria Marrero

INTRODUCCIÓN

Presentamos en este trabajo un estudio sobre la adquisición de los diminutivos en español, tanto en los aspectos cuantitativos de su desarrollo como en lo que se refiere a sus características morfológicas, semánticas y pragmáticas.

En el desarrollo de la morfología flexiva, los diminutivos figuran, en muchas lenguas, entre los primeros morfemas derivativos que el niño adquiere (Dressler y Merlini Barbaresi, 1994; Jurafsky, 1996). En el caso del español existen factores morfológicos y fonoprosódicos que facilitan esta temprana adquisición. Por un lado, los morfemas diminutivos recuperan las marcas prototípicas de género (-o para el masculino y -a para el femenino) y de número (cero para el singular y -s para el plural) cuando no se manifiestan en la base (*árbol* > *arbolito*, *arbolitos*) (Varela, 1990, p. 88); y por otro, desplazan el acento de cualquier palabra a la penúltima sílaba, el esquema acentual más sencillo y más frecuente en nuestra lengua. Junto a estos factores, los valores pragmáticos de la diminutivización¹ inciden también en la frecuente aparición de este recurso en el habla infantil.

En último término, nuestra hipótesis plantea que el dominio de la diminutivización, facilitada fonoprosódica, morfológica y pragmáticamente, permitiría al niño adquirir la conciencia de los mecanismos morfológicos (segmentación en raíz y sufijos alternantes o reduplicables) necesaria para la adquisición y desarrollo posterior de los morfemas flexivos (tanto nominales como verbales) y más adelante derivativos.

1. LOS DIMINUTIVOS EN ESPAÑOL

1.1 El español tiene un sistema muy productivo de formación de diminutivos, con los siguientes sufijos:

-ito, -a, -os, -as -illo, -a, -os, -as -ín, -ina, -es, -as -ino, -a, -os, -as
-iño, -a, -os, -as -ico, -a, -os, -as -ete, -a, -es, -as -uelo, -a, -os, -as
-ejo, -a, -os, -as

¹ Véase más adelante 5. *Semántica y Pragmática del diminutivo*.

Actualmente el más frecuente es *-ito*. Los demás tienen, en general, carácter dialectal o tienden a aparecer en formas lexicalizadas.

También hay casos de doble sufijación (*poco* > *poquito* > *poquitito*). En algunas zonas es muy frecuente y aporta un significado superlativo.

En algunos casos el diminutivo funciona como infijo (*azúcar* > *azuquítar*, *Victor* > *Victítor*, *paraguas* > *paragüitas*).

1.2 Los diminutivos forman parte del sistema de derivación apreciativa, que permite formar también aumentativos (*casa* > *casona*) y despectivos (*casucha*). En el español general, su frecuencia de uso no es muy elevada. Los niños, sin embargo, utilizan 13 veces más diminutivos que los adultos, pero cuando los adultos se dirigen a los niños, los utilizan tanto como ellos o incluso más (Marrero, Albalá y Moreno, 2002, p. 155).

1.3 Los sufijos diminutivos presentan género y número. La flexión de género, como ya hemos indicado, aparece incluso cuando la marca no se manifiesta en la base (*árbol* (masc.) > *arbolito*; *señal* (fem.) > *señalita*; *teniente* (inv.) > *tenientillo*, *tenientilla*) Lo mismo pasa con los aumentativos y despectivos (*arbolazo*, *señalucha*, *tenientucho*, *tenientona*).

Sin embargo, cuando la base termina en *-o* o en *-a*, pero estos segmentos no son marcas de género, el diminutivo copia la vocal final (*tema* (masc.) > *temita*, *moto* (fem.) > *motito*, *hipócrita* (inv.) > *hipocritilla*). En cambio, los aumentativos y despectivos recuperan la marca de género (*temazo*, *motaza*, *hipocritazo*, *hipocritaza*).

Si consideramos las clases flexivas para el nombre que defienden Harris (1991) y Aronoff (1994) (clase 1 *-o*, clase 2 *-a* y clase 3 *cer-*), podemos decir que el diminutivo reduce las clases flexivas a dos, la clase 1 y la clase 2.

1.4 En cuanto a la morfonología de la formación diminutiva, hay varias posibilidades, que se seleccionan en función de la estructura morfológica y prosódica de la base:

El sufijo se añade directamente a la base (*árbol* > *arbolito*)

Al añadir el sufijo, la base pierde la vocal final (*niño* > *niñito*)

Entre la base y el sufijo se añade *-c-* (*padre* > *padrecito*)

Entre la base y el sufijo se añade *-ec-* (*flor* > *florecita*)

Al añadir *-ec-* la base pierde la vocal final (*hueso* > *huesecito*)

Las palabras *papá* y *mamá*, tan frecuentes en el habla infantil, siguen unas veces la primera regla (*papaíto*, *mamaíta*) y otras la segunda (*papito*, *mamita*, y sus formas truncadas *papiy mamí*)². También hay voces que forman el diminutivo unas veces con *-ito* y otras con

-cito (*viejo* > *viejito* y *viejecito*). Está abierto el debate sobre si *-ito* y *-cito* son alomorfos (Jaeggli, 1980, Crowhurst, 1992, Prieto, 1992) o si se trata de una sola variante que toma en ciertos casos el interfijo, infijo, o incremento *-c-* (RAE, 1931, Malkiel, 1958, Dressler, 1986, Lázaro Mora, 1999).

1.5 Aparecen en diminutivo sin restricciones unas pocas categorías gramaticales: el sustantivo (*casa* > *casita*), el nombre propio (*Fernando* > *Fernandito*; *Pepe* > *Pepito*) y el adjetivo (*bueno* > *buenecito*). De forma mucho más limitada algunos adverbios (*cerca* > *cerquita*; *pronto* > *prontito*; *ahora* > *ahorita*); y raramente el gerundio (*corriendo* > *corriendito*), el participio (*terminado* > *terminadito*), algunos determinativos (*poco* > *poquito*; *todo* > *todito*) e incluso la interjección (*aúpa* > *aupita*, *cuidado* > *cuidadito*). Sin embargo, como pone de manifiesto el título de este trabajo, en el habla infantil encontramos casos que se salen de este inventario, como la diminutivización de formas verbales, e incluso de algunos pronombres (*contigo* > *contiguito*)³.

1.6 En cuanto a su contenido, el significado denotativo tradicionalmente asignado a estos sufijos es el de disminución de tamaño. Pero teorías recientes proponen como valores más relevantes los de tipo pragmático de carácter afectivo, suavizador, atenuativo, de cortesía... (Dressler y Merlini Barbaresi, 1994). Estos valores son muy frecuentes en situaciones de familiaridad e intimidad, como son las conversaciones con los niños. En ellas, las bases sustantivas que aparecen más a menudo en diminutivo se adscriben a campos semánticos tales como las partes del cuerpo, los objetos cotidianos, la familia, los juguetes, los animales, los alimentos, el vestido... Las bases adjetivas significan casi siempre tamaño, cualidad o cantidad, estado...⁴

² Los niños alternan libremente estas formas (véase más abajo 5.2 *Morfología y selección de sufijos*).

³ Ambos ejemplos se han recogido en el habla espontánea de Laura, hija de una de las autoras, a los cinco años.

⁴ Véase más adelante 5.3 *Grupos léxico-semánticos con tendencia a la diminutivización*.

2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Los resultados de nuestro trabajo se basan en el análisis de los datos de dos corpus longitudinales, el de María (López Ornat, 1994) y el de Magín (Aguirre, 1995). Los dos recogen muestras de habla espontánea de niños de Madrid. Las muestras proceden de grabaciones audiovisuales de unos 30 minutos de duración agrupadas mensualmente, en el caso de María, y de una hora, en el de Magín, con periodicidad quincenal. En los dos corpus las grabaciones comienzan al año y siete meses, y se prolongan hasta casi los cuatro años de María, y hasta los dos años y siete meses de Magín (aunque en ese momento el número de emisiones es similar en ambos niños). Estos corpus recogen situaciones cotidianas en las que los niños conversan con sus padres. Los datos están transcritos y codificados en CHAT y se encuentran en el banco de datos de CHILDES (MacWhinney, 1992).

Hemos llevado a cabo el análisis morfológico de las transcripciones con ayuda del sistema informático AyDA (*Analizador y Desambiguador Automático*), desarrollado en colaboración con el Istituto di Linguistica Computazionale del CNR⁵ (Cappelli y Moreno, 2002).

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Hemos trabajado sobre más de 51.030 emisiones infantiles (repartidas casi al 50% entre ambos niños) y cerca de 82.000 emisiones de adultos interactuando con ellos. Nuestra muestra total asciende a casi mil diminutivos en el habla de los dos niños analizados, y algo menos de 1.500 en la de los adultos que interactúan con ellos. Esa cifra supone un 9% del total de las emisiones de adjetivos, sustantivos y nombres propios (es decir, de categorías nominales, las que mejor admiten diminutivización).

| | Corpus de María | Corpus de Magín |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Emisiones infantiles | 25.650 | 25.380 |
| Emisiones dirigidas al niño | 38.307 | 43.620 |
| Diminutivos infantiles | 406 | 577 |
| Diminutivos dirigidos al niño | 566 | 899 |
| Emisiones nominales infantiles | 4.941 | 5.669 |
| Emisiones nominales dirigidas al niño | 6.230 | 6.971 |

Los resultados generales en ambos corpus son sorprendentemente parecidos: los dos niños comienzan con un uso muy limitado o inexistente de este recurso morfo Pragmático

⁵ El analizador se presentó en el *III Encuentro internacional sobre la adquisición de las lenguas del Estado*, que tuvo lugar en Málaga en septiembre de 2001. El sistema permite realizar el análisis morfológico unívoco de más del 95% de las palabras de cualquier texto, pero está concebido específicamente para trabajar con el formato CHAT y con los programas de CLAN.

(entre 1;7 y 1;9): o bien no aparecen formas diminutivas, o bien aparecen formas sin contraste con el simple correspondiente. Sin embargo, en un plazo muy breve esos contrastes surgen en una cantidad significativa; en ambos sujetos, al año y nueve meses (1;9) aparecen las primeras alternancias (un máximo de tres) y solo un mes más tarde, en 1;10, encontramos nueve contrastes en cada niño. Así pues, entre 1;9 y 1;10 se sitúa la frontera que marca la utilización productiva del diminutivo.

No obstante, a partir del momento en que los contrastes se estabilizan y se amplían, incluyendo variaciones de número, y en algunos casos de género, el uso del diminutivo presenta una aparición irregular, con ascensos y descensos variables, como se observa en los dos gráficos adjuntos. Nuestra opinión es que, una vez dominado el mecanismo de la diminutivización, su frecuencia de aparición en el discurso depende de factores muy relacionados con el transcurso de cada intercambio conversacional (temas tratados, estilo utilizado, situación afectiva, etc).

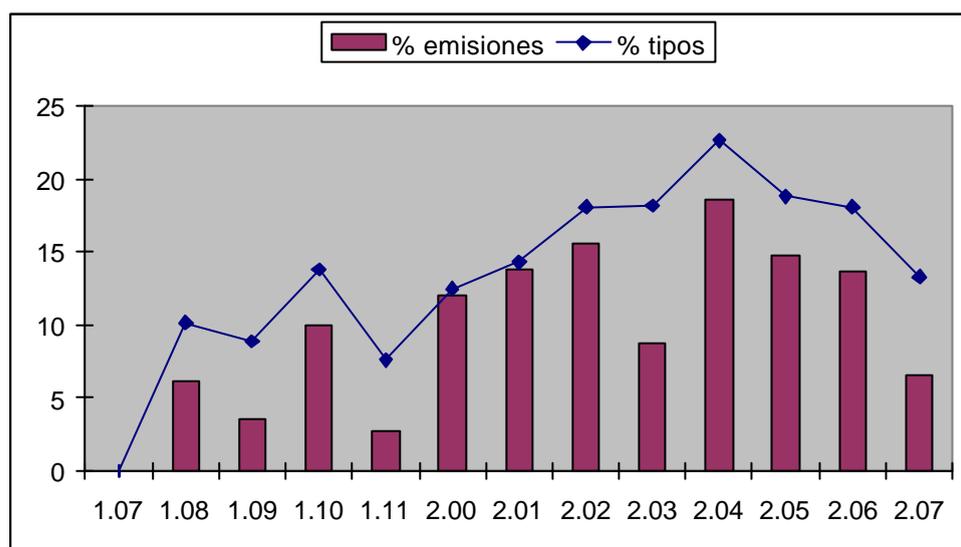


Gráfico 1. Tipos y emisiones de Magín

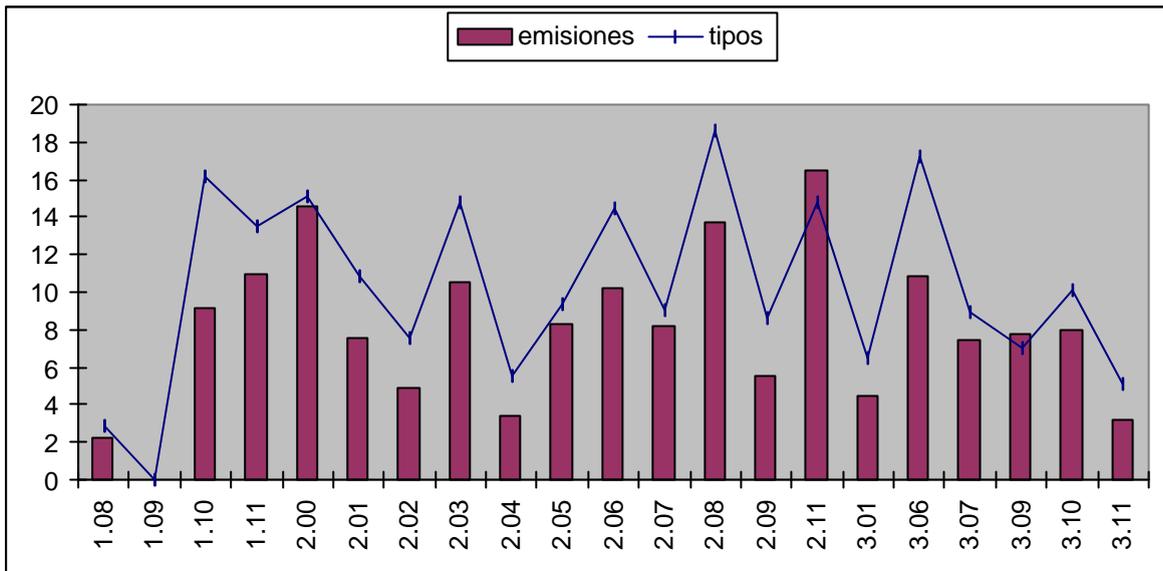


Gráfico 2. **Tipos y emisiones de María**

Los porcentajes de uso de diminutivos considerando sólo las palabras diferentes (*tipos*, representados por la línea y los puntos) son más altos en ambos niños que los porcentajes de *emisiones* (que cuentan todas las formas emitidas por el sujeto). Ello indica que la diminutivización es un recurso con gran productividad en el léxico, es decir, se aplica a un amplio rango de palabras diferentes.

3.1. EL HABLA DIRIGIDA A LOS NIÑOS

Si analizamos la relación entre el habla del niño y el *input* que recibe, el habla que se le dirige, obtenemos los siguientes resultados:

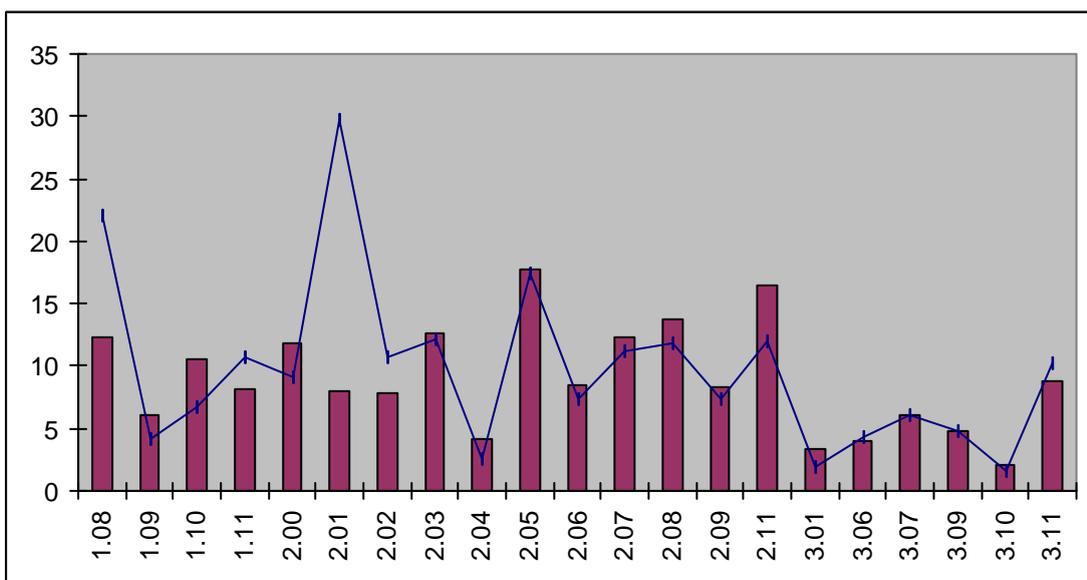


Gráfico 3. **Habla dirigida al niño. Corpus de María**

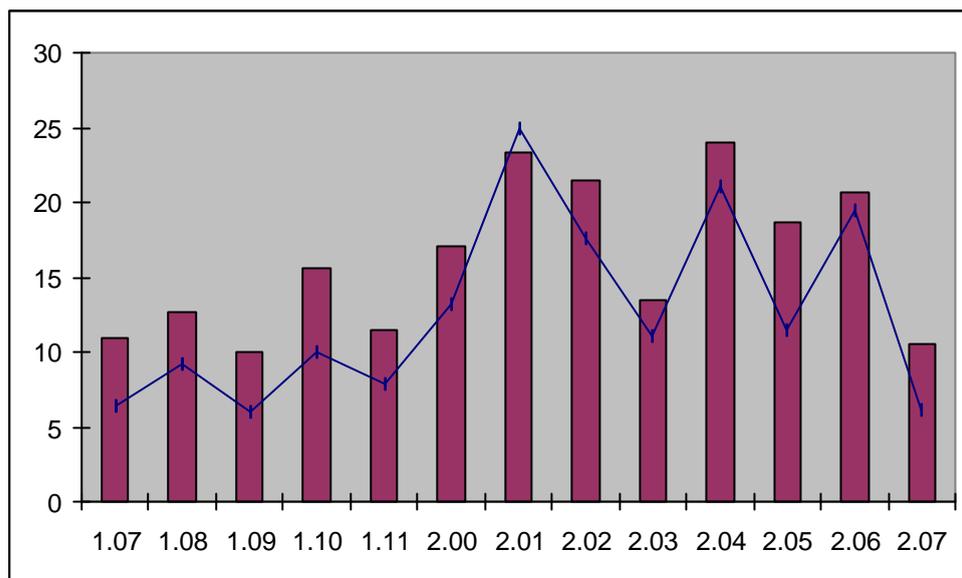
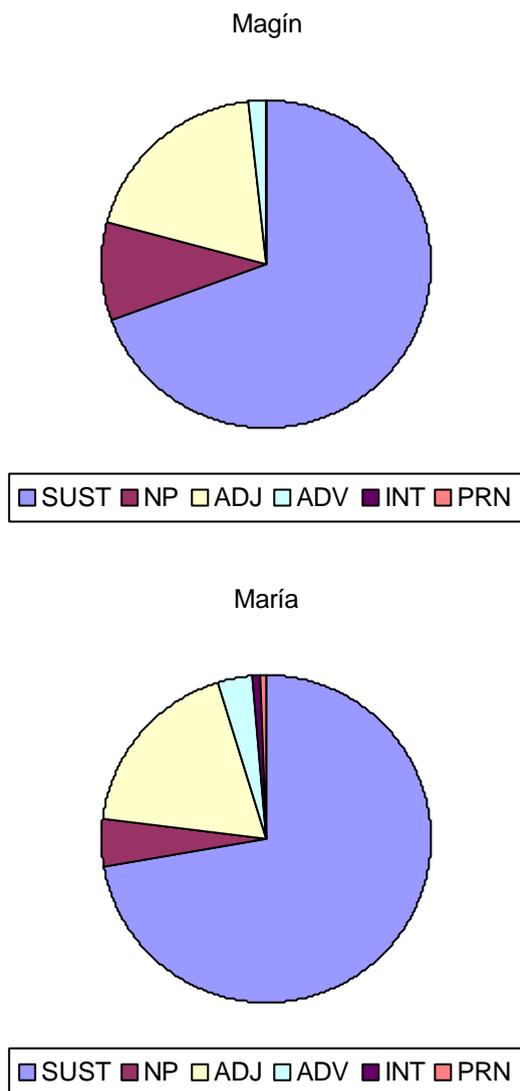


Gráfico 4. **Habla dirigida al niño. Corpus de Magín**

En general, el patrón en “diente de sierra” se asemeja mucho al obtenido con las muestras de habla infantil. La diferencia más notoria es que, en este caso, los porcentajes de palabras diferentes (*tipos*, señalados con la línea y los puntos) son inferiores a los porcentajes de *emisiones* (correspondientes a las barras), lo cual indica que los adultos repiten más las mismas palabras en diminutivo que los niños.

3.2. DISTRIBUCIÓN POR CLASES DE PALABRAS

En cuanto a las categorías morfológicas que más se diminutivizan, de nuevo ambos corpus presentan resultados muy similares: un claro predominio de los sustantivos (alrededor del 70% del total), los adjetivos en un 18-19%, y los nombres propios, en una proporción que oscila entre el 5 y el 10%. Apenas encontramos algunos casos de adverbios y pronombres, correspondientes casi siempre a la forma *poquito*, e interjecciones muy aisladas (*aupita*).



Gráficos 5 y 6. **Distribución de los diminutivos por clases de palabras**

Sin embargo, nos parece interesante comprobar con qué frecuencia se diminutiviza cada una de estas categorías en relación con su frecuencia de uso en el habla de cada niño: cuántos de los sustantivos que emite presentan morfema diminutivo, cuántos entre los adjetivos, y así sucesivamente:

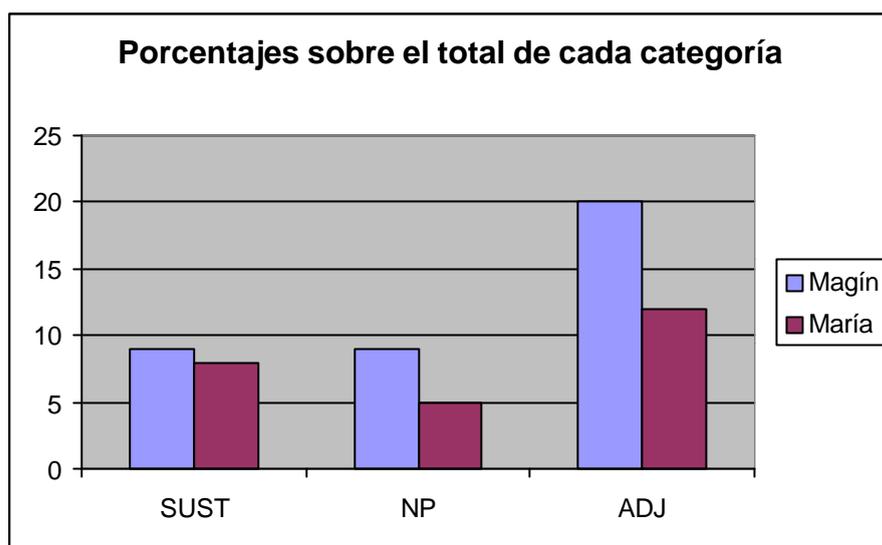


Gráfico 7. **Porcentajes sobre el total de cada categoría**

Como vemos, la situación es bastante diferente desde esta perspectiva. Magín utiliza el diminutivo proporcionalmente más que María, aunque de nuevo ambos sujetos presentan las mismas tendencias. La categoría que más tiende a la diminutivización es el adjetivo: un 20% de los adjetivos de Magín presentan el sufijo correspondiente, y un 12% de los de María, mientras que sustantivos y nombres propios no superan el 5-10%.

4. ANÁLISIS CUALITATIVO

4.1 LOS PRIMEROS CONTRASTES

El comienzo del desarrollo de la morfología, en la fase protomorfológica, se refleja en la emergencia de los primeros contrastes y miniparadigmas⁶, al final del segundo año. Tanto en el corpus de María como en el de Magín, la oposición más temprana entre un diminutivo y la correspondiente forma simple aparece al año y ocho meses (1;8) y hasta dos o tres meses más tarde no encontramos ningún miniparadigma con triple contraste (véanse más abajo las tablas 1 y 2). Por otra parte, en María los miniparadigmas tempranos de doble contraste (el que aparece en 1;8 y dos de los que encontramos en 1;10) corresponden a diminutivos no espontáneos (que repiten una emisión de un adulto).

En cuanto a los hipocóricos, la primera oposición entre un nombre propio y su correspondiente forma diminutiva aparece en Magín en 1;9 y en María en 1;10 (véanse más abajo las tablas 3 y 4).

Tabla 1. **Apariciones de miniparadigmas (contrastes entre diminutivos e hipocorísticos con formas simples en el habla de María)**

| Edad | Miniparadigmas de 2 miembros | Miniparadigmas de 3 o más miembros | Total | Total de lemas nominales y adjetivos | Total de tokens nominales y adjetivos |
|-------------|-------------------------------------|---|--------------|---|--|
| 1;8 | 1 | - | 1 | 35 | 176 |
| 1;9 | - | - | 0 | 65 | 390 |
| 1;10 | 7 | 2 | 9 | 142 | 403 |
| 1;11 | 3 | 1 | 4 | 74 | 173 |
| 2;0 | 4 | - | 4 | 86 | 241 |
| 2;1 | 3 | 3 | 6 | 129 | 318 |
| 2;2 | 5 | 1 | 6 | 133 | 285 |
| 2;3 | 8 | 1 | 9 | 149 | 304 |
| 2;4 | 1 | 3 | 4 | 72 | 178 |
| 2;5 | 7 | - | 7 | 160 | 399 |
| 2;6 | 3 | 3 | 6 | 69 | 187 |
| 2;7 | 2 | - | 2 | 44 | 86 |
| 2;8 | 8 | - | 8 | 70 | 160 |
| 2;9 | 6 | 1 | 7 | 105 | 253 |
| 2;11 | 4 | - | 4 | 122 | 212 |
| 3;1 | 2 | - | 2 | 77 | 134 |
| 3;6 | 8 | 2 | 10 | 116 | 286 |
| 3;7 | 5 | 2 | 7 | 180 | 348 |
| 3;9 | 4 | - | 4 | 99 | 181 |
| 3;10 | 4 | - | 4 | 69 | 100 |
| 3;11 | 2 | - | 2 | 78 | 127 |

⁶ Siguiendo a Bittner, Dressler y Kilani-Schoch (2003), entendemos por miniparadigmas los contrastes productivos de al menos dos formas morfológicas diferentes para un mismo lexema.

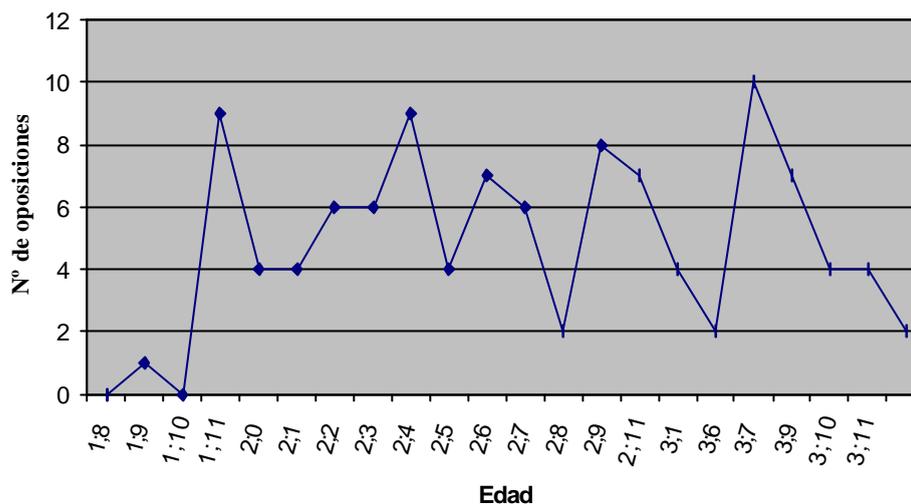


Gráfico 8. Emergencia y desarrollo de miniparadigmas de diminutivos e hipocorísticos en el habla de María

Tabla 2. Apariciones de miniparadigmas en el habla de Magín

| Edad | Miniparadigmas de 2 miembros | Miniparadigmas de 3 o más miembros | Total | Total de lemas nominales y adjetivos | Total de tokens nominales y adjetivos |
|------|------------------------------|------------------------------------|-------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1;7 | - | - | - | 13 | 65 |
| 1;8 | 3 | - | 3 | 59 | 291 |
| 1;9 | 3 | - | 3 | 90 | 561 |
| 1;10 | 6 | 3 | 9 | 181 | 1113 |
| 1;11 | 2 | - | 2 | 92 | 447 |
| 2;0 | 6 | 3 | 9 | 144 | 391 |
| 2;1 | - | 1 | 1 | 63 | 109 |
| 2;2 | 9 | 2 | 11 | 155 | 506 |
| 2;3 | 15 | 5 | 20 | 165 | 466 |
| 2;4 | 15 | 4 | 19 | 203 | 615 |
| 2;5 | 5 | 4 | 9 | 101 | 238 |
| 2;6 | 8 | 6 | 14 | 210 | 534 |
| 2;7 | 1 | 3 | 4 | 128 | 333 |

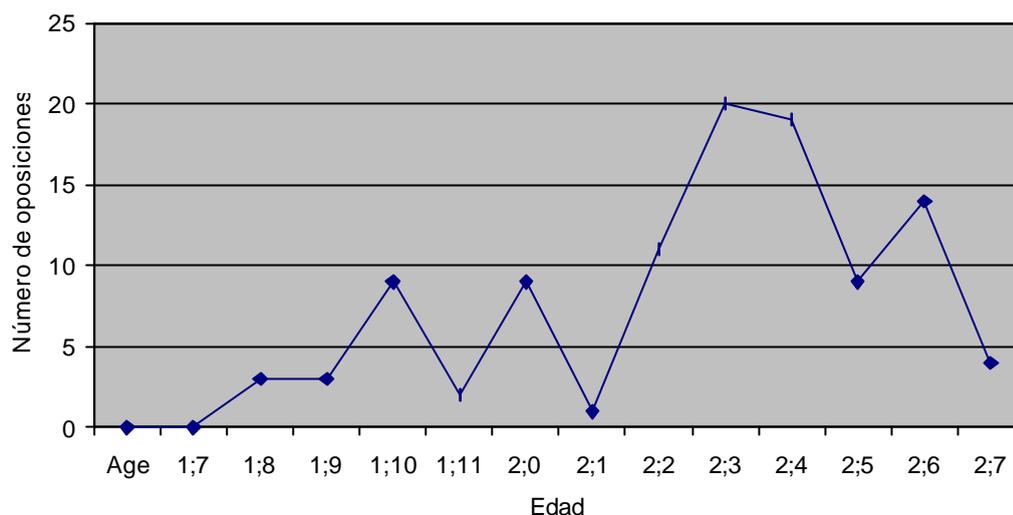


Gráfico 9. Emergencia y desarrollo de miniparadigmas de diminutivos e hipocorísticos en el habla de Magín

Las formas que aparecen en estos contrastes tempranos corresponden a lemas sustantivos, aunque también hay algún nombre propio, y se adscriben a los campos semánticos propios del léxico infantil (Véanse las tablas 3 y 4).

Tabla 3. Miniparadigmas de María entre 1; 8 y 1;10

| Edad | lema | simplex | diminutivo | categoría |
|-------------|---------|---------|------------|-----------|
| 1;8 | oso | oso | osito | S. m. sg. |
| 1;9 | - | - | - | - |
| 1;10 | galleta | galleta | galletita | S. f. sg. |
| | pato | pato | patito | S. m. sg. |
| | papá | papá | papi | S. m. sg. |
| | silla | silla | sillita | S. f. sg. |
| | culo | culo | culito | S. m. sg. |
| | zapato | zapato | zapatito | S. m. sg. |
| | | | zapatitos | S. m. pl. |
| | cosa | cosa | | |
| | | cosas | cositas | S. f. pl. |
| | Ana | Ana | Anita | N. f. sg. |

Tabla 4. **Miniparadigmas de Magín entre 1; 8 y 1;10**

| Edad | lema | Simplex | diminutivo | categoría |
|-------------|-------------|----------------|------------------------|------------------|
| 1;8 | mamá | mamá | mami | S. f. sg. |
| | papá | papá | papi | S. m. sg. |
| | nene | nene | neni | S. m. sg. |
| 1;9 | Clara | Clara | Clarita | N. f. sg. |
| | mamá | mamá | mami | S. f. sg. |
| | tata | tata | tatita | S. f. sg. |
| 1;10 | mamá | mamá | mami | S. f. sg. |
| | | | mamita | |
| | papá | papá | papi | S. m. sg. |
| | | | papaíto | |
| | zapato | zapato | zapatilla ⁷ | S. m. – f. sg. |
| | | zapatos | | S. m. pl. |
| | Clara | Clara | Clarita | N. f. sg. |
| | caca | caca | caquita | S. f. sg. |
| | cola | cola | colilla | S. f. sg. |
| | cuna | cuna | cunita | S. f. sg. |
| | pollo | pollo | pollito | S. m. sg. |
| | pata | pata | patita | S. f. sg. |

Es interesante señalar que estas edades en las que encontramos los primeros miniparadigmas coinciden con los primeros contrastes y miniparadigmas en la morfología verbal: en María, 1;9-1;10 para el contraste de persona y 1;11-2 para el de tiempo (Fernández, 1994); en Magín, para ambos morfemas, 1;9-1;10 (Aguirre, 2003). Sin embargo, mientras el desarrollo del diminutivo se “dispara” inmediatamente, la construcción de la morfología verbal es mucho más lenta y laboriosa.

4.2 MORFONOLOGÍA Y SELECCIÓN DE SUFIJOS

En cuanto a la morfonología, la derivación diminutiva sigue en ambos corpus la norma del español estándar, tanto en la selección de interfijos (*jaboncito*, *piececito*), como en los casos en que el diminutivo funciona como infijo (*azuquítar*).

Respecto a la selección de sufijos, se utiliza casi siempre *-ito*, pero hay algún caso de *-ín* (o *-ino*), *-illo* y *-ete*.

La derivación con *-ín* o *-ino* tiende a aparecer con bases léxicas que significan ‘pequeñez’ o ‘brevedad’: *chiquitín*, *chiquinín*, *pequeñino*, *chiquitino*, *momentín*..., aunque Magín utiliza también *camaroncín* (alternando con *camaroncito*), *culín* y *ericín*.

⁷ Magín utilizaba *zapatilla* como diminutivo de *zapato*.

En María, el sufijo *-illo* no puede considerarse productivo, porque sólo aparece al final del corpus (cuando la niña tiene más de tres años y medio) en *mentirijillas*, forma casi lexicalizada con el significado de 'mentiras sin importancia'. En Magín, sin embargo, por una influencia dialectal de su entorno, encontramos *pajarillo*, *enanilla*, *tartilla*...

Algo parecido sucede con *-ete*: en María aparece casi exclusivamente en *culete*, mientras que Magín dice *bollete*, *bañete*, *agujerete*, *Raulete*...

En cuanto a la alternancia de dos sufijos con una misma base, en Magín encontramos un primer caso muy pronto (*papi* y *papaíto* en 1;10), mientras que en María no aparece el primer ejemplo (*poquito* y *poquitín*) hasta 3;1.

Hay también ejemplos normativos de doble sufijación, como *chiquitito* (junto con los ya vistos *chiquitín*, *chiquitino*, *chiquinín*...) y *poquitito*. En María, el primer contraste entre sufijo simple y doble con una misma base (*poquito* y *poquitito*) aparece en 2;3.

4.3 ESPONTANEIDAD E IMITACIÓN EN EL USO DE LOS DIMINUTIVOS

Una de las características de la interacción en las conversaciones es que a menudo un hablante repite la emisión de otro, como se ve en este fragmento del corpus de María:

MAD: María. ¿Y papá cómo se llama?

NIÑ: Teo.

MAD: Teo.

NIÑ: Teíto.

MAD: Teíto.

(López Ornat, 1994, 266).

En este ejemplo, además de repetir el hipocorístico *Teo*, las dos hablantes juegan con el contraste entre la forma simple y el diminutivo.

Los primeros diminutivos que aparecen en el corpus de María (el sustantivo *osito*, en 1;8, y el adjetivo *solita* en 1;9) son imitación de formas de los adultos:

PAD: oye, ¿qué es, un osito o una osito?

NIÑ: osito, a bi [=el muñeco]... aquí bibis [=muñecos]... as to...

MAD: ¿Dónde están los osos?

NIÑ: A soso [=el oso] otá [=no está], a soso [=el oso] otá [=no está].

(López Ornat, 1994, 214).

PAD: ¿Te vas a la calle?

NIÑ: Sí.

PAD: ¿Vas solita?
NIÑ: Sí, sí, opita [=solita].
PAD: No puede ser.
(López Ornat, 1994, 248).

Sin embargo, Magín empieza produciendo diminutivos espontáneos (en 1;8); se recogen imitados en 1;9.

A veces, como en el ejemplo de *Teo* y *Teíto*, la repetición presenta además el contraste de significado pragmático entre la forma simple y el diminutivo, como en los ejemplos siguientes, en que la madre repite en diminutivo una forma simple de la niña:

NIÑ: ¡Ay, caballo, caballo! [*poniendo la muñeca en las rodillas de mamá*].
MAD: ¡Arre, caballito!
(López Ornat, 1994, 333).

MAD: ¿Y cómo se llama éste?
NIÑ: Un Pitufito.
NIÑ: ¿A que sí?
MAD: Claro.
MAD: ¿Cómo es ese pitufito?
(López Ornat, 1994).

Otras veces, la niña convierte en simple un diminutivo de los padres:

MAD: Mira, mira, que se te ve el culito, mira, papá.
PAD: ¡Hala!, un culete.
MAD: Pero no enchufes que las señoritas no enseñan el culete.
NIÑ: Pero no enchufes que las señoritas no ven el culo.
(López Ornat, 1994, 463).

5. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA DEL DIMINUTIVO

5.1. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA DE LOS HIPOCORÍSTICOS Y LOS DIMINUTIVOS

En el caso del diminutivo podemos hablar de dos valores claramente diferenciados: un valor semántico, por el que el diminutivo denota algo de pequeñas dimensiones en relación con su tamaño habitual y un valor pragmático, por el que el diminutivo crea un clima de subjetividad al que acompañan toda una serie de elementos connotativos tales como la expresión de afectividad y ternura, la atenuación de aspectos negativos o la disminución de responsabilidad.

Siguiendo a Dressler y Barbaresi (1994), consideramos que los significados pragmáticos son fundamentales y en muchas ocasiones exclusivos en el uso del diminutivo en español, especialmente en el lenguaje de los niños y en el de los adultos que interactúan con los niños.

5.2. LA ADQUISICIÓN DE LOS ASPECTOS SEMÁNTICOS Y PRAGMÁTICOS DE LOS HIPOCORÍSTICOS Y DE LOS DIMINUTIVOS

Cuando los adultos se dirigen a los niños, el uso del diminutivo aumenta de manera espectacular y en la mayor parte de las ocasiones el empleo del diminutivo tiene una justificación exclusivamente pragmática. Con el diminutivo el adulto intenta crear un clima de ternura y afectividad que tiene poco que ver con la idea de "pequeñez objetiva". El adulto trata de acercarse al niño, de introducirse en el mundo infantil, de convertirse en un ser "cercano" a la criatura.

Desde esta óptica se explica fácilmente el hecho de que sean habituales las situaciones en las que el diminutivo carece absolutamente de valor denotativo, como podemos ver en muchos momentos en los que encontramos en el adulto la utilización del simple y el diminutivo usado exactamente en el mismo contexto y designando el mismo objeto. A continuación presentamos alguno de estos ejemplos sacados de las transcripciones de Magín:

MAD: Así el **tapón**, el **taponcito**.

MAD: Toma, que te he echado **azuquítar**.

MAD: No llores, ya verás como ahora está muy bueno [*dándole un zumo*].

MAD: Mira.

MAD: Mira.

MAD: Que le he echado **azúcar**.

Este uso contrastivo con valor pragmático en el que alternan el simple y el diminutivo se aprecia también en el siguiente ejemplo del padre de María:

[*María en la habitación y papá en el salón*]

PAD: María, está aquí el hipopótamo muy **solito**, no puede hacer la peli el **solo**.

(López Ornat, 1994, 442)

Este valor exclusivamente pragmático se transmite muy bien a través de la diminutivización de adjetivos y adverbios, ya que en estos casos es imposible atribuir al diminutivo un significado de disminución de tamaño. Por ejemplo:

- MAD: Oye, **quietecito**.
MAD: Ven aquí.
MAD: No te metas.
MAD: Pero, ¿qué vas a hacer ahí dentro?
MAD: Está **hechita** la cama y la deshaces.

Los valores pragmáticos asociados al diminutivo que aparecen en nuestras transcripciones son en un alto índice valores directamente afectivos o vinculados con lo afectivo; en segundo lugar encontramos casos en los que predomina el valor lúdico y por último, aunque con una frecuencia importante, los que presentan sobre todo una función atenuadora.

Este último valor puede tomar un matiz eufemístico, como sucede cuando el diminutivo se usa para atenuar "aspectos negativos". Esto se aprecia muy bien en la siguiente transcripción del corpus de María:

- NIÑ: [*señalando a su padre*] Ete [= *éste*] e [= *es*] calvo.
MAD: No es calvo, es **calvito**.
(López Ornat, 1994, 339).

También encontramos situaciones en las que el diminutivo aporta un matiz intensificador.

- MAD: ¡Una porra, hija! Están **limpitas**, están recién lavadas.
(López Ornat, 1994, 446).
PAD: Venga, ahora ponemos otra al **ladito** de la roja, venga.
(López Ornat, 1994, 443).

Otro interesante valor pragmático del diminutivo, muy utilizado por el adulto y vinculado a las funciones afectiva y atenuadora, se da en ocasiones en las que se intenta convencer al niño de algo. El convencimiento pasa por una etapa de refuerzo de la afectividad, de lo agradable, de lo apetecible, que se plasma en una utilización del diminutivo. Con este clima creado por el diminutivo tratamos de mover más fácilmente la voluntad de nuestro interlocutor para conseguir nuestros objetivos. En los siguientes ejemplos vemos cómo el padre de Magín trata de retener al niño, que quiere salir a la calle, y convencerle de que es mucho mejor quedarse en casa.

- PAD: Que hace mucho calor fuera.
PAD: Que quema.
PAD: Aquí estás muy **fresquito**.
PAD: Te traigo agua.
PAD: ¿Dónde está la **tacita**?
PAD: Que hace calor.
PAD: ¿Te hago una **casita**?

De igual manera, en este otro ejemplo vemos cómo la madre está intentando que acepte la comida.

- MAD: ¿Te vas a comer un **yogurcito**?

Es asombroso ver cómo el niño va captando todos estos valores pragmáticos sin ninguna dificultad. Encontramos usos exclusivamente contrastivos en los que se hace referencia al mismo objeto utilizando el simple y el diminutivo alternativamente:

- MAD: Eso sí que es un rascacielos, ¿eh? [*María le da un cuadradito*]. ¿Dónde lo quieres poner ése?
NIÑ: Es pa que pasen los **niños**, los **niñitos**. ¿Dónde están? Ya, ya han salido. ¿Umm?
(López Ornat, 1994, 482).

NIÑ: Un y dos [*los pone en el otro coche*]. Uno y dos aquí. ¡Bumm! Ya se van a **casa**, a **casita** [*los mueve*]. Ya están en casa. Éste está en su habitación [*coge otro*]. Éste está en la suya.
(López Ornat, 1994, 484).

En los siguientes ejemplos de María podemos apreciar muy bien el uso pragmático de atenuación de cualidades negativas:

- NIÑ: Pero es que Teresa es más **loquita**, que le llega hasta aquí [*señala la cabeza*] el dolor.
(López Ornat, 1994, 543).

NIÑ: Pues mira, que tengo a este muñeco [*señala al muñeco en su cuna*], a éste que es muy tonto que siempre me está pegando por todas partes, ¿no?

PAD: Sí.

NIÑ: Y que está aquí dormidito y siempre [= *siempre*] no me deja estudiar. Y me pone muy nerviosa porque no me deja estudiar. Bueno, que así como es **tontito, tontito, tontito**. Bueno, además le quiero mucho y él también me quiere a mí, pero lo que pasa es que no me deja estudiar en toda la noche.

PAD: [*habla con mamá*].

NIÑ: [señala a la silla]. Y tengo una con muñequitos, con muchas cosas, pero es que éste [se refiere al muñeco de la cuna] *simpe* [= *siempre*] le quita el sitio, ¿no? Que es un poco **loquito** y no sé en donde está su cuna [...].

(López Ornat, 1994, 541-542).

El valor pragmático del diminutivo, que crea un clima de afecto con el que se intenta enternecer para convencer al otro y lograr nuestro objetivo, es captado también desde muy pronto por el niño, como puede observarse en los siguientes ejemplos de Magín:

MAG: Mamá.

MAG: Popabo [= *por favor*] mamá.

MAG: Por favo [= *por favor*], mamá.

MAG: Por favo [= *por favor*], **mami**.

MAG: **Mami, mami, mami, mami, mami** .

MAG: Ven aquí, **mami**.

En este ejemplo, la madre de Magín le ha dejado solo en la cuna para que se duerma la siesta. El niño no quiere quedarse solo y llama a la madre. Empieza utilizando la forma simple, pero al ver que no logra su objetivo pasa a utilizar el diminutivo, intentando así ablandar el corazón de la madre y lograr que ésta acuda.

En el siguiente ejemplo, Magín va a cenar y ha visto que están haciendo pollo, pero la madre le ha preparado a él una cena diferente. Él no para de gritar pidiendo el pollo y a continuación decide cambiar de estrategia pasando a utilizar el diminutivo.

MAG: El pollo.

MAG: Pollo, mamá.

[no para de gritar]

MOT: Mira, Magín.

MOT: Desapareció.

MOT: Se fue.

MAG: **Pollito**, mamá.

También en el siguiente ejemplo se aprecia muy bien esta utilización pragmática del diminutivo, tanto en la madre como en el niño. En este caso, los intereses de la madre y de Magín están enfrentados y tanto el uno como el otro utilizan el diminutivo para convencer.

MOT: ¿Quieres un **poquito** a la cama?
MAG: No.
MOT: ¿Por qué?
MAG: No quiero.
MOT: No quieres dormir?
MAG: **Abajito**.
MOT: ¿Abajito?
MAG: Sí.

En el ejemplo siguiente vemos cómo Magín rechaza una orden del adulto y este rechazo se extiende a la utilización del diminutivo. El padre utiliza el diminutivo para suavizar y hacer más apetecible la orden, pero el niño, que no quiere aceptar la orden, además de negarse utiliza la forma sin diminutivizar.

PAD: Oye, no te quites la **batita** que se enfada mamá.
MAG: No quiero la bata.

El valor semántico del diminutivo, como indicador de algo de pequeñas dimensiones es mucho menos claro y tanto el adulto como el niño suelen acudir a la utilización de adjetivos del tipo de *pequeño, chiquito...*, que aparecen frecuentemente en diminutivo y que pueden, a su vez, acompañar a nombres también utilizados en diminutivo. Así, en los siguientes ejemplos del corpus de María vemos cómo el padre y la niña utilizan *chiquitita, chiquinín, pequeño y pequeñino* para señalar la pequeñez de los objetos:

PAD: Aquí, muy bien, y ahora ¿qué tenemos hecho?
NIÑ: La casa.
PAD: Una casa, pero, esa casa cómo es?
NIÑ: Bonita.
PAD: Es **chiquitita**, es muy **pequeña**, así que, venga, a hacer una más grande.
(López Ornat, 1994, 444)

NIÑ: [...] Mira, ET, estaba con el peguito **chiquinín**, tan gande, tan **pequeñino**, tan pequeño porque ET está con él, porque pa que no se iban... peguito y se estaba cayendo [*sonríe*]. ¿Lo cuento otra vez?
(López Ornat, 1994, 508)

5.3. GRUPOS LÉXICO-SEMÁNTICOS CON TENDENCIA A LA DIMINUTIVIZACIÓN

La mayor parte de los nombres que aparecen en diminutivo pertenecen a campos semánticos relacionados con el niño y su entorno: juegos y juguetes; animales (muchas veces como juguetes también, o como personajes de cuentos); el cuerpo y sus partes; las relaciones sociales (bien sea a través de nombres comunes -*papaíto, hermanito...*- o bien a través de hipocorísticos -nombres propios utilizados en diminutivo-); y también elementos inanimados, objetos de la vida cotidiana.

En secciones anteriores señalamos que el adjetivo era proporcionalmente la categoría gramatical más diminutivizada y el hecho de que esta categoría signifique normalmente cualidades nos lleva a señalar que las cualidades, estados y tamaños de las personas, animales y objetos que rodean al niño son con frecuencia expresados en diminutivo.

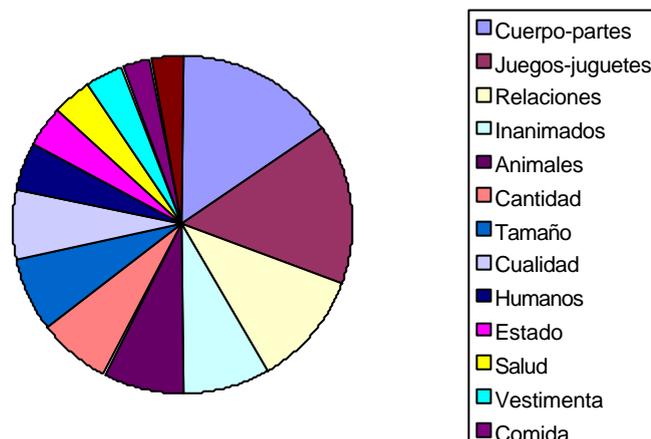


Gráfico 10. María. Categorías semánticas más diminutivizadas

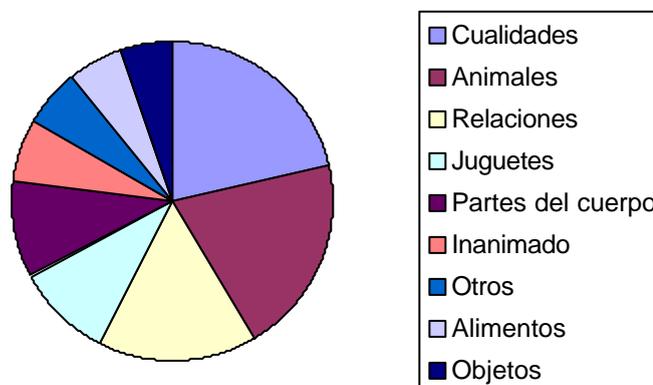


Gráfico 11. Magín. Categorías semánticas más diminutivizadas

6. CONCLUSIONES

1. El diminutivo es uno de los primeros procedimientos morfológicos que se adquieren. Surge en la etapa protomorfológica o de inicio de la morfología flexiva y coincide en el tiempo con los primeros contrastes de la flexión verbal (aunque este paradigma es mucho más lento y laborioso). Los niños comienzan con un uso muy limitado o inexistente de este recurso morfopragmático (entre 1;7 y 1;9). Sin embargo, en apenas un mes, (entre 1;9 y 1;10) esos contrastes surgen en una cantidad significativa; en ambos sujetos. Desde el momento en que el mecanismo se domina, el uso del diminutivo se torna irregular, con ascensos y descensos variables, dependientes de factores muy relacionados con el transcurso de cada intercambio conversacional.

2. El habla dirigida a los niños reproduce la misma pauta que la del habla infantil. La diferencia más notoria es que los niños utilizan el diminutivo de forma más productiva en cuanto al léxico (los porcentajes de palabras diferentes, *tipos*, son superiores a los porcentajes de emisiones).

3. Los sustantivos son la clase de palabras predominantes en el recuento global (más de dos tercios de los diminutivos infantiles corresponden a esta categoría). Sin embargo, la categoría morfológica que más tiende a la diminutivización es el adjetivo (entre un 12 y un 20% de los adjetivos emitidos por los niños analizados son diminutivos).

4. Los primeros miniparadigmas oponen un diminutivo y la correspondiente forma simple (María, 1;8); los de triple contraste (diminutivo / simple / número o género) aparecen dos o tres meses más tarde. En cuanto a los hipocorísticos, la primera oposición entre un nombre propio y su correspondiente forma diminutiva aparece en Magín en 1;9 y en María en 1;10.

5. El sufijo más utilizado es *-ito*, el más abundante en el español general. La muy buena perceptibilidad de este sufijo unida al hecho de que siempre vaya acentuado y de que esté integrado por fonemas fáciles de producir para el niño hace muy sencilla su adquisición. Encontramos desde muy pronto (2;3) contrastes entre sufijo simple y doble (*-ito* e *-itito*).

6. El valor semántico denotativo de 'pequeñez' es muy escaso en nuestra muestra, como ponen de relieve los numerosos ejemplos en que la forma simple y la diminutiva se utilizan con referencia al mismo objeto en el mismo contexto. Para designar tamaño, tanto los niños como sus interlocutores suelen recurrir a adjetivos como *pequeño*, *chiquito* que a su vez también pueden diminutivizarse.

7. Las categorías semánticas más proclives a aparecer en diminutivo son 'cuerpo y sus partes', 'juegos y juguetes', 'animales', 'nombres referidos a personas' ya sea a través de nombres propios o de palabras que denotan parentesco...

8. Los valores pragmáticos de afectividad, lúdico, o atenuadores (por este mismo orden de frecuencia) justifican la gran mayoría de los diminutivos en nuestro corpus. Por lo tanto, consideramos que la etapa inicial de utilización del diminutivo es exclusivamente pragmática.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Carmen (1995), *La adquisición de las categorías gramaticales en español*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 84-7477-740-2.
- Aguirre, Carmen (2003), "Early verb development in one Spanish-speaking child", en Bittner, Dagmar, Dressler Wolfgang y Kilani-Schoch M. (eds.) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- Aronoff, Mark (1994), *Morphology by Itself: Stems and Inflectional classes*, *Linguistics Inquiry Monographs*. MIT Press.
- Bittner, Dagmar, Dressler Wolfgang y Kilani-Schoch M. (eds.) (2003) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- Cappelli, Giuseppe e Ignacio Moreno (2002), "Características informáticas de AyDA". Málaga, *I Encuentro Internacional de las Lenguas del Estado*.
- Crowhurst, Megan J. (1992), "Diminutives and Augmentatives in Mexican Spanish: a Prosodic Analysis", *Phonology*, 9, págs. 221-253.
- Dressler, Wolfgang U. (1986), "Forma y función de los interfijos españoles", *Revista Española de Lingüística*, 16, 2, pp. 381-391.
- Dressler, Wolfgang U. y Merlini-Barbaresi (1994), *Morphopragmatics. Diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- Fernández, Almudena (1994), "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal", en López Ornat, Susana (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- Harris, James W. (1991), "The form classes of Spanish Substantives", *Yearbook of Morphology* 2.
- Jaeggli, Osvaldo A. (1980), "Spanish diminutives", en Frank H. Nuessel (ed.), *Contemporary Studies in Romance Languages*, Bloomington, IULC, págs. 142-158.
- Jurafsky (1996), "Universal tendencies in the semantics of the diminutive", *Language*, 72, pp. 533-574.
- Lázaro Mora, Fernando (1999), "La derivación apreciativa", en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- López Ornat, Susana (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.

- Malkiel, Yakov (1958), "Los interfijos hispánicos. Problemas de lingüística histórica y estructural", en *Miscelánea homenaje a André Martinet*, vol. II, Madrid, Gredos, págs. 107-199.
- MacWhinney, Brian (1992), *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk*. Pittsburgh, Carnegie Mellon University.
- Marrero, Victoria, M^a José Albalá e Ignacio Moreno (2002), "Use of diminutives by children and adults in Spanish. A preliminary analysis", en Voeikova, M. y W.U. Dressler, *Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs*, Lincom, pp. 153-162.
- Prieto, Pilar (1992), Morphophonology of Spanish Diminutive Formation: A Case for Prosodic Sensitivity, *Hispanic Linguistics*, 5:1-2, págs. 169-205.
- Real Academia Española (1931), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Varela, Soledad (1990), *Fundamentos de morfología*, Madrid, Gredos.

ADQUISICIÓN DEL RASGO FUERTE DE LA CONCORDANCIA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Pedro Guijarro-Fuentes
University of Plymouth

1. Introducción

En este estudio, nuestro objetivo primordial es analizar cómo los hablantes no-nativos del español cuya lengua materna bien se comporta a como lo hace el español (francés) o difiere al español (inglés) con diferentes niveles de competencia en la lengua meta (principiantes y avanzado) adquieren la morfología verbal para codificar el orden sintáctico de las palabras en español que tiene que ver con la colocación de los adverbios entre el verbo y el objeto directo, la inversión sujeto/verbo en las preguntas con respuesta Sí/No y con las interrogativas directas desde el punto de vista de la gramática generativa (Chomsky 1995). A este respecto, hay que recordar que tendremos en cuenta a la hora de interpretar nuestros resultados recientes propuestas que han sido el centro de interés en los trabajos realizados dentro de la Gramática Universal (GU) según las cuales puede darse una disociación entre los aspectos formales y morfo-fonológicos a nivel superficial. Más concretamente, se ha puesto en evidencia que los aprendices de una segunda lengua muestran 'variabilidad' en la producción de la morfología verbal y de sus categorías léxicas asociadas con las categorías funcionales tales como la Flex(ión), y determinantes; tales aprendices no parecen marcar la concordancia, y por consecuencia su competencia no-nativa se ve marcada por el uso de las formas no-finitas de los verbos que corresponderían a formas finitas en la gramática nativa. Por una parte, hay quienes han argumentado que los aprendices de una L2 a pesar de mostrar una competencia completa con respecto a las categorías funcionales, existe una cierta variabilidad a nivel superficial en el uso de la flexión morfológica (Lardiere 1998a,b; Prevóst y White 2000). Por otra parte, hay otros investigadores que argumentan que tales errores son los indicios de importantes déficits en el conocimiento lingüístico, siendo un problema de competencia, y no de realización (Eubank et al. 1997; Hawkins y Chan 1997).

El presente trabajo se organiza de la siguiente forma. En la primera sección, revisaremos el marco teórico donde se encuadra el presente estudio. En la segunda sección, describiremos el estudio llevado a cabo, donde damos cuenta del tipo de participantes que tomaron parte, pruebas usadas, diseño y análisis estadísticos realizados con los datos. En la

tercera, y última sección, resumiremos los resultados encontrados, y trataremos de explicar tales resultados desde un punto de vista teórico, indicando futuras direcciones.

1.1 Movimiento del verbo en Español, Francés e Inglés

En primer lugar, el español como el francés permite la inversión sujeto-verbo con una partícula interrogativa delante:

- 1) a. ¿A quién acompaña Miguel?
- b. Qui accompagne Michel?
- c.* With whom goes Miguel?
- d. 'Who does Miguel go with?'

Otra propiedad que diferencia el español del inglés es la inversión sujeto-verbo en las interrogativas con respuesta sí/no:

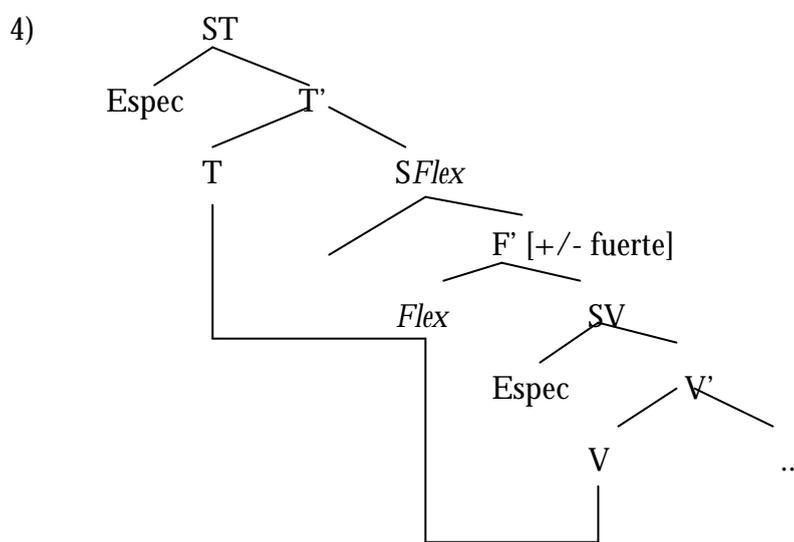
- 2) a. ¿Toma [_{Sflex} Carmen t [_{SV} t café]]?
 | | | |
 _____ | _____
- b. Est-ce que Carmen boit du café?
- c. * Drinks Carmen coffee?
- d. 'Does Carmen drink coffee?'

Comparando las oraciones (2a)-(2b)-(2d) vemos que en español al igual que en francés hay un movimiento del verbo, verbo que se mueve de su posición canónica hasta ocupar la posición inicial que es la del complementante. En cambio, la inversión sujeto-verbo no es aceptable en inglés requiriendo el uso del comodín *To do*. Finalmente, en español, al igual que en francés, existe la posibilidad o no de la presencia de adverbios (por ejemplo, tiempo y modo) entre el verbo y el OD:

- 3) a. Elena [_{Flex} repasa [_{SV} cuidadosamente t los detalles]].
 | _____ |
- b. Elena révisé soigneusement les détails.
- c. * Elena revises carefully the details.
- d. 'Elena revises the details carefully'.

Vemos, por tanto, que aunque el adverbio puede aparecer entre el objeto directo y el verbo en español y en francés, un adverbio raramente puede aparecer entre el verbo y el objeto directo en inglés.

En resumen, estas tres propiedades sintácticas en español y en francés, por una parte, y en inglés, por otra, vienen determinadas por el movimiento del verbo. Mientras que en español y en francés tal movimiento es posible (los verbos incluyendo los verbos copulativos, auxiliares y modales se mueven a *Flex*); en cambio, en inglés se comporta de forma distinta porque el verbo no puede moverse de su posición canónica dentro de la frase verbal (Pollock 1989). Sin embargo, la estructura profunda de la frase verbal tanto en inglés como en español y francés es la misma como se ilustra en el siguiente diagrama:



Como se puede ver, el verbo aparece como cabeza de la frase verbal. En español al igual que en francés, el verbo se mueve de la posición que ocupa dentro de la frase verbal hasta llegar al *SFlex* y de ahí hasta el *ST*. En inglés, en cambio, el verbo permanece inamovible en *SV* (sin embargo, hay que notar el hecho que en inglés el verbo copulativo *be*, auxiliar *have* y el auxiliar *be* se ven afectados por el movimiento del verbo; estos verbos no son objeto de estudio en el presente experimento). También es muy interesante destacar que Pollock (1989), y más recientemente Chomsky (1995) atribuye estas diferencias al hecho de que en francés y en español *Flex* tiene rasgos fuertes y, por tanto, el verbo a pesar de ocupar la posición de *SFlex* después de moverse de *SV* es capaz de controlar el complemento que está en *SV*. En inglés, *Flex* es débil y el verbo debe permanecer en su posición canónica de lo contrario no podría controlar el complemento.

Por tanto, y teniendo en cuenta, el análisis que acabamos de presentar nos proponemos contestar las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Hay diferencias de competencia entre los hablantes nativos y no-nativos en la adquisición de estas tres propiedades, y entre los no-nativos dependiendo de su L1?
- 2.- ¿Tales diferencias se manifiestan tanto a nivel superficial como abstracto?, o sea, ¿los hablantes no-nativos adquieren de forma conjunta el orden superficial de las palabras en español junto con la realización completa de la morfología?

2. Estudio

Para nuestro estudio, escogimos a hablantes principiantes y avanzados de español con lenguas maternas diferentes. Diseñamos dos pruebas que tenían como objetivo medir el conocimiento de los informantes del orden superficial de tres estructuras sintácticas del español y de las formas verbales. Lo innovativo de nuestro estudio, sin embargo, es el hecho de la inclusión dentro del mismo experimento de dos grupos de informantes con similares niveles de competencia, pero con diferentes lenguas maternas que exhiben similitudes y diferencias con respecto al español.

2.1 Informantes

Los participantes de español como segunda lengua fueron seleccionados sobre la base de su actuación en una prueba de competencia independiente, además de un cuestionario sobre preguntas generales. La primera prueba consiste en 43 *items* de elección múltiple que están relacionados con diferentes aspectos gramaticales y léxicos del español. Haciendo uso de estas dos pruebas, seleccionamos a los participantes (de un total de 57) en dos niveles de competencia: principiantes absolutos (27 ingleses y 12 franceses) y avanzado (12 ingleses y 6 franceses). Edad de los participantes de ambos grupos oscila entre los 19 y 25 años. El español que hablan los 4 grupos de hablantes corresponde con el español que han recibido a través de la instrucción de clase (media de 5 años). Ninguno de los participantes ha visitado o vivido en España.

En la Tabla 1 resumimos los resultados de la Prueba de Nivel.

Tabla 1: Prueba de nivel¹ (resultado máximo 43).

| Participantes | Media | Desviación típica |
|---------------------------------------|--------------|--------------------------|
| Nativos (n=9) | 42.00 | 1.12 |
| Principiantes Franceses (n=12) | 22.25 | 1.76 |
| Principiantes Ingleses (n=27) | 22.00 | 2.34 |
| Avanzados Franceses (6) | 39.40 | 2.07 |
| Avanzados Ingleses (12) | 37.92 | 3.82 |

Además y por motivos de comparación y estandarización incluimos a un grupo de control compuesto de 9 nativos procedentes de España.

2.2. Pruebas del movimiento del verbo y su diseño

Diseñamos una prueba de juicios gramaticales y otra de oraciones *deshidratadas*. La primera prueba, Prueba de Juicios Gramaticales (PJG), se componía de 50 *items* en total que nos sirvió para medir el grado de adquisición de estas tres propiedades, y una segunda prueba, Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (POD) (50 en total) con la que medimos la producción tanto sintáctica como morfológica de las propiedades anteriormente descritas por parte de los participantes. En el caso de la prueba de gramaticalidad, se incluyeron 10 oraciones, todas ellas gramaticales en español y francés en relación a la posición de los adverbios, 10 oraciones gramaticales que controlaban la formación de las preguntas con respuesta sí/no, y otras 10 agramaticales para la formación de las interrogativas con una partícula interrogativa delante. Para su interpretación, hay que tener en cuenta que las oraciones que son gramaticales en español (y en su caso, en francés) no lo son en inglés y viceversa. (5) es un ejemplo de un *item* incluido en la prueba:

- 5) Elena lee cuidadosamente el libro. Imposible Posible
 Elena read-3ps carefully the book.
 'Elena carefully reads the book'.

El *test* de las oraciones *deshidratadas* consta de una serie de frases en las que aparecen una serie de constituyentes separados por barras:

¹ Test adaptado de la prueba de nivel de la Universidad de Wisconsin (Test Form 96M).

6) edro / comer / regularmente / tortilla.

Pedro / to eat / regularly / omelette.

La prueba de las oraciones *deshidratadas* se componía de: 10 oraciones para la colocación de los adverbios, 10 para la formación de las interrogativas y otras 10 para las interrogativas con una partícula interrogativa delante. En esta prueba, los participantes tenían que formar frases con los elementos dados, sin cambiar el orden dado. Esta segunda prueba, nos sirvió además para comprobar si efectivamente los hablantes de español ‘saben’ la morfología verbal (o en su caso, el rasgo fuerte de Flex en español), deberían por tanto no tener problemas algunos con las tres propiedades asociadas con el movimiento del verbo. O sea, esta segunda prueba estaba diseñada de tal forma que los participantes tenían que flexionar los verbos infinitos dados además de poner los constituyentes oracionales en el orden que corresponde al español.

Además de las oraciones relacionadas con las propiedades de este parámetro, incluimos 20 distractores en cada prueba. Aunque en ambos *tests* controlamos el vocabulario no lo hicimos para el número de sílabas y longitud de cada oración. En ambos *tests*, las oraciones aparecían descontextualizadas, aunque todas ellas tenían sentido por sí solas. Los participantes tenían por escrito cada prueba; con las instrucciones tanto en inglés, francés y español para evitar problemas de comprensión. Todas las pruebas (duración máxima de 30 minutos) fueron realizadas durante el periodo de clase.

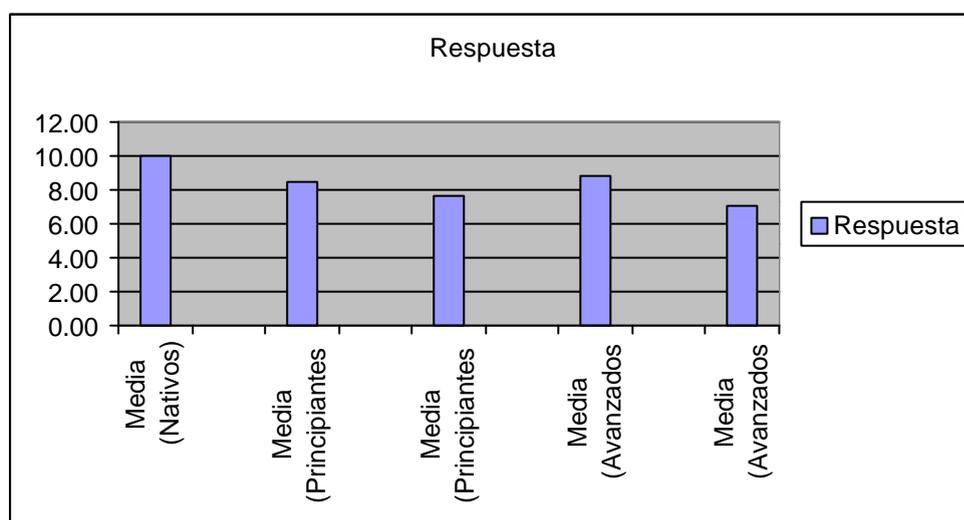
Las distintas oraciones/*items* de cada una de las pruebas fueron distribuidas al azar. Las pruebas fueron realizadas bajo las mismas condiciones. Los estudiantes principiantes recibieron un listado de vocabulario una semana antes de la realización de las pruebas, para evitar posibles problemas léxicos que les impidieran poder realizar las dos tareas. Además, de esta forma, nos asegurábamos que si los estudiantes juzgaban las oraciones como agramaticales fuera de acuerdo con las estructuras sintácticas y no debido a otros problemas externos (o sea, problemas de comprensión del léxico).

Ambas pruebas se basan en parte en las usadas por Mandel (1999). Sin embargo, hay que recordar que los objetivos de Mandel eran estudiar las implicaciones metodológicas en el uso de este tipo de pruebas sin prestar demasiada atención a la adquisición de los tres aspectos sintácticos que es el objetivo del presente trabajo.

2.3 Análisis de datos y resultados²

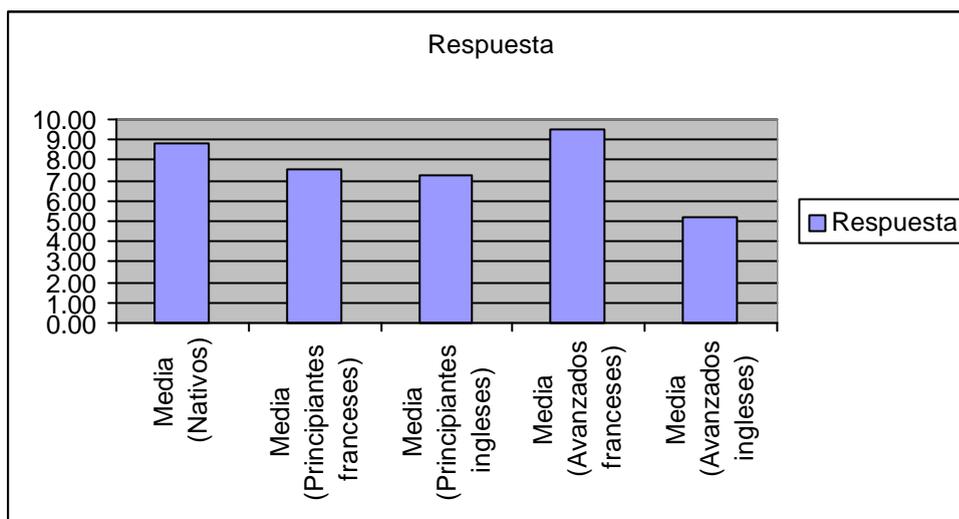
Para el análisis de las pruebas, se dio el valor 1 si la respuesta del participante era la correcta, y 0 si era incorrecta. Todos los datos de ambas pruebas fueron analizados usando un análisis de varianza triple (ANOVA). Las variables fueron: grupo (nativos, principiantes franceses, principiantes ingleses, avanzados franceses y avanzados ingleses), pruebas (Prueba de Juicios Gramaticales y Prueba de Oraciones *Deshidratadas*) y propiedades (adverbios, preguntas Sí/No, e interrogativas Q-directas). En aquellos casos en los que se realizaron Post-Hoc *test*, fueron Tukey. Por limitaciones de espacio vamos a informar sólo de los resultados de grupo para la adquisición de las tres propiedades incluidas en el parámetro del movimiento del verbo, junto con la adquisición de la morfología.

Gráfica 1: Prueba de Juicios Gramaticales (Adverbios)

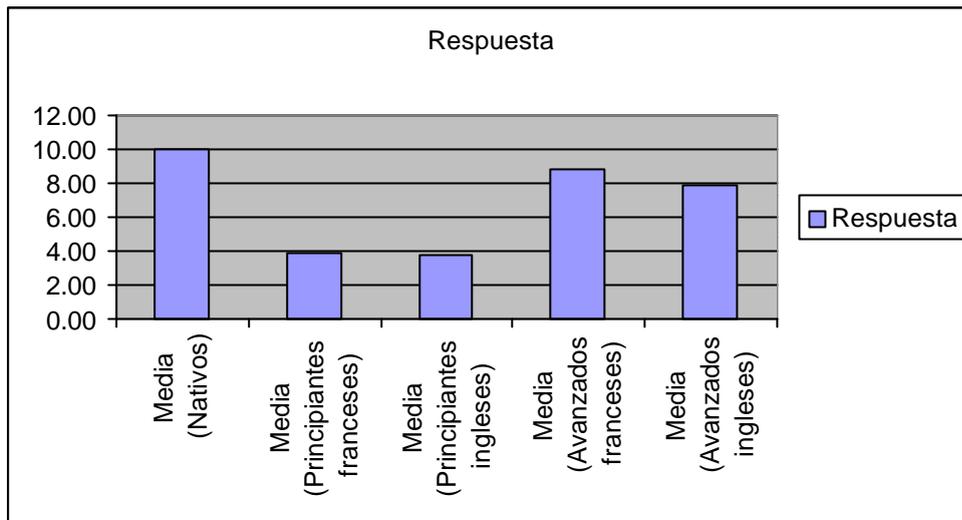


Como se puede observar en la Gráfica 1, hubo una diferencia significativa de Grupo ($F(4-61) = 6.88$, $p = 0.000$). Los *tests* Post hoc indican que el grupo de nivel avanzado de los franceses son los que se aproximan más al grupo de los nativos (media = 8.80; $p > .38$), seguidos de los franceses de nivel principiante (media = 8.50; $p > .12$); sin embargo, son los principiantes de habla inglesa y el grupo de los ingleses de nivel avanzado los que más se alejan de forma significativa con respecto a los nativos ((media = 7.67; $p = 0.000$; media = 7.08; $p = 0.000$, respectivamente). A su vez, no hay diferencia significativa alguna atribuible bien a la lengua o al nivel de los participantes en español como L2. Así mismo, hay que señalar que ninguno de los grupos parece tener dificultades a la hora de aceptar la colocación de los adverbios entre el verbo y OD.

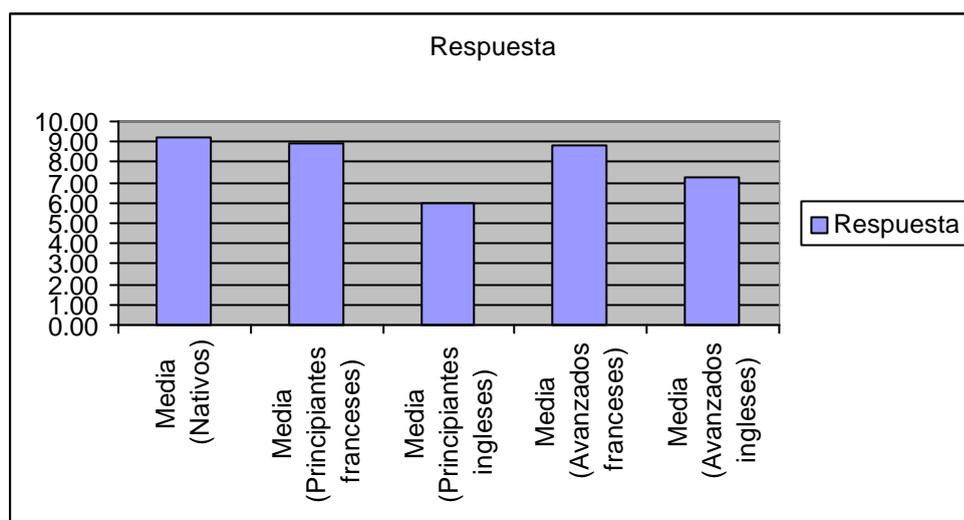
² Parte de los resultados que damos cuenta en el presente trabajo, ya aparecieron en Gujarro-Fuentes y Clibbens (2002).

Gráfica 2: Prueba de Juicios Gramaticales (Preguntas Sí/No)

Hay diferencias significativas de Grupo como se observan en la Gráfica 2 ($F(4-61) = 10.35$, $p = 0.000$), pero no de aceptabilidad de la inversión sujeto-verbo en este tipo de interrogativas (el único grupo que tiene más problemas es el grupo de avanzados de habla inglesa). De acuerdo con los *tests* Post hoc, el grupo que consigue la media más alta después de los nativos es el grupo avanzado de los franceses (media = 9.50; $p > .90$), seguido del grupo de franceses de nivel principiante (media = 7.58; $p > .43$), y el grupo de ingleses de nivel principiante (media = 7.30; $p > .12$). Sin embargo, el grupo que difiere de forma significativa del grupo de nativos es el grupo de ingleses de nivel avanzado (media = 5.17; $p = 0.000$). Tenemos que informar que no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de principiantes entre sí. Por el contrario, los dos grupos de nivel avanzado difieren entre sí ($p = 0.000$). En concreto, el grupo de nivel avanzado de habla inglesa difiere del grupo de principiantes de habla francesa ($p = 0.003$), y del grupo de principiantes de habla inglesa ($p = 0.002$). Este último grupo de principiantes también difiere de forma significativa del grupo de avanzados de habla francesa ($p = 0.025$).

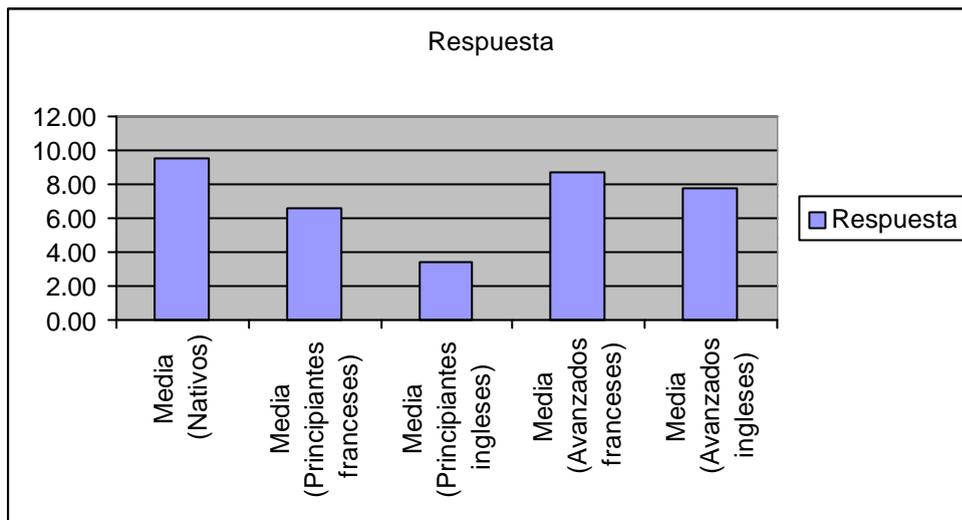
Gráfica 3: Prueba de Juicios Gramaticales (Q-Preguntas)

De acuerdo con la Gráfica 3, se observan diferencias significativas de Grupo ((F(4-61) = 22.45, $p = 0.000$). En cuanto a estas diferencias de grupo según los *tests* Post hoc, el grupo que consigue la media más alta después de los nativos son los franceses de nivel avanzado (media = 8.83, $p > .09$), seguidos de los ingleses de nivel avanzado (media = 7.92, $p > .07$). En cambio, los dos grupos de principiantes muestran las mayores diferencias con respecto al grupo de los nativos (media = 3.83 para los franceses; media = 3.81 para los ingleses, $p = 0.000$ igualmente). Sin embargo, no se encontraron diferencias de nivel correspondiente a la lengua materna de los participantes. En cuanto al nivel de aceptabilidad de la formación de las interrogativas en español, los grupos que se comportan de forma similar son los nativos seguidos por los franceses de nivel avanzado y los ingleses de nivel avanzado. Estos dos últimos grupos no tienen problemas algunos a la hora de reconocer que los *items* dados eran imposibles en español. Sin embargo, los dos grupos de nivel principiante, independientemente de su lengua materna, tienen mayores problemas a la hora de detectar que los *items* dados eran imposibles (o agramaticales), aunque entre estos dos grupos no hay diferencia significativa alguna.

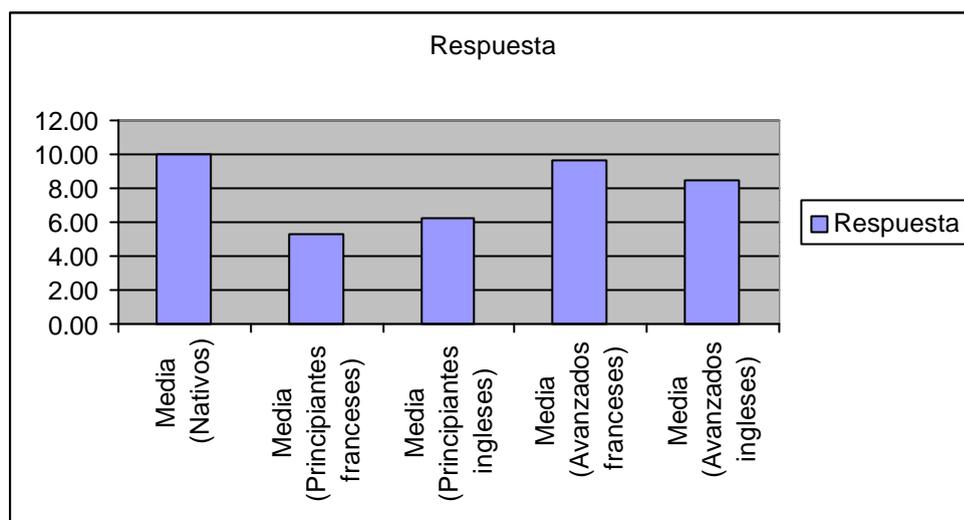
Gráfica 4: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Adverbios)

Como se puede observar en la Gráfica 4, hubo diferencias significativas de grupo ($F(4-61) = 4.99$, $p = 0.001$). A continuación informamos de los resultados de los *tests* Post hoc. En este caso, el grupo de no-nativos que se asemeja de forma más clara al grupo de los nativos, es el grupo de principiantes franceses (media = 8.92, $p > .99$), seguidos por el grupo de franceses de nivel avanzado (media = 8.83, $p > .99$). Sin embargo, los que más difieren del grupo de nativos son ambos grupos de habla inglesa (media = 5.96 para los principiantes ($p = 0.011$), y media = 7.25 para los avanzados ($p = 0.393$). Entre los cuatro grupos de no-nativos, los que no difieren son los dos grupos de habla francesa; habiendo diferencias claras entre los dos grupos de principiantes ($p = 0.010$), pero no entre los dos grupos de avanzados.

Tenemos que añadir que ninguno de los grupos parecen tener mayores dificultades a la hora de producir el orden de los adverbios que se corresponde a la gramática adulta (indicando que en caso de los nativos hay re-fijación de parámetros); aunque ése no parece ser el caso con el grupo de principiantes de habla inglesa (debido quizás a su bajo nivel de proficiencia en la lengua meta).

Gráfica 5: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Preguntas Sí/No)

De acuerdo con la Gráfica 5, se pueden apreciar diferencias significativas de Grupo ($F(4-61) = 9.42, p = 0.000$); habiendo diferencias claras entre los grupos de la producción del orden de los constituyentes para la formación de este tipo de interrogativas en español. En cuanto a las diferencias significativas de Grupo de los *tests* Post hoc, tenemos que señalar que los grupos que se aproximan a los nativos (como cabía esperar) son los dos grupos de avanzados (media = 8.67 para los franceses; media = 7.75 para los ingleses). El tercer grupo que se aproxima a los nativos es el de los principiantes franceses (media = 6.58; $p > .22$); mientras que el grupo de los principiantes de habla inglesa son los que peor resultado dan (media = 3.37, $p = 0.000$). Así mismo, este último grupo se diferencia de forma significativa de los otros tres ($p = 0.040$ con respecto a los principiantes franceses; $p = 0.005$ con respecto a los avanzados franceses; y $p = 0.002$ con respecto a los avanzados ingleses). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas entre los otros tres grupos.

Gráfica 6: Prueba de Oraciones *Deshidratadas* (Q-Preguntas)

Al igual que con las otras propiedades, los análisis (Gráfica 6) apuntan hacia una diferencia significativa clara de Grupo ($F(4-61) = 5.35$, $p = 0.000$). Igualmente, parece ser que los participantes no tienen problemas algunos a la hora de producir un orden diferente de palabras al dado, orden que se correspondería con el orden correcto de la gramática adulta del español. Más concretamente, y con respecto a las diferencias de Grupo de los *tests* Post hoc, podemos indicar que los grupos que más se asemejan al grupo de los nativos son los dos grupos de avanzado (media = 9.67, $p < .99$ para los franceses y media = 8.50 $p < .79$ para los ingleses, respectivamente). Seguidamente, los dos grupos de nivel principiante son los que más se diferencian de los nativos (media = 5.33 $p = 0.007$ para los franceses y media = 6.22 $p = 0.016$ para los ingleses, respectivamente). Sin embargo, no hemos podido detectar ninguna diferencia significativa entre los dos grupos de nivel avanzado, ni tampoco entre los dos de nivel principiante. Por tanto, podemos concluir que con respecto a la formación de las interrogativas Q-directas hay diferencias de nivel, pero no de lengua.

Podemos resumir los análisis llevados a cabo con los datos de ambas pruebas de la siguiente forma: se encontraron diferencias significativas de Grupo ($F(4-61) = 40.57$, $p = 0.000$), de Test ($F(1-61) = 6.09$, $p = 0.016$), pero no de Propiedad ($F(2-122) = 0.66$, $p < .05$). Se encontraron tres interacciones significativas dobles de Grupo/Test ($F(4-61) = 13.21$, $p = 0.000$), de Grupo/Propiedad ($F(8-122) = 2.14$, $p = 0.037$), y de Test/Propiedad ($F(2-122) = 3.08$, $p = 0.049$). Sin embargo, no se encontró ninguna triple interacción significativa entre Grupo/Test/Propiedad.

Los *tests* Post hoc mostraron que las diferencias más significativas se dan entre los nativos y los franceses de nivel principiante ($p = 0.000$), entre los nativos y los ingleses de nivel principiante ($p = 0.000$), y entre los nativos y los avanzados ingleses ($p = 0.000$). Sin embargo, no hay diferencia alguna entre los nativos y los franceses de nivel avanzado ($p > .75$). Igualmente, es interesante destacar que los franceses de nivel principiante se diferencian de tanto los ingleses de nivel principiante ($p = 0.009$), y de los avanzados con igual lengua materna a la suya ($p = 0.000$); sin embargo, no hay diferencias muy claras entre estos y los avanzados ingleses en algunos de los casos. Los principiantes ingleses se diferencian de todos los otros de forma significativa ($p = 0.000$ con respecto a los franceses de nivel avanzado y $p = 0.000$ con respecto a los ingleses de nivel avanzado). Por último, hay diferencias significativas entre los dos grupos de nivel avanzado ($p = 0.002$). Podemos, por tanto, afirmar que hay diferencias de competencia claras de nivel que no tienen que ver con la lengua materna de los hablantes no-nativos. Pues el grupo de hablantes no-nativos franceses de nivel principiante se comportan igual que el grupo de avanzados ingleses, aunque no lo hacen igual que el grupo de principiantes ingleses.

En cuanto a las diferencias entre Grupo y Propiedad, tenemos que constatar los siguientes resultados de los *tests* Post hoc. Si comparamos los dos grupos de principiantes, podemos constatar una diferencia significativa en cuanto a la colocación de los adverbios en Prueba 2 y la formación de las interrogativas con respuesta Sí/No en Prueba 2 ($p = 0.004$ y $p = 0.020$, respectivamente). Por el contrario, la única diferencia significativa entre los dos grupos de avanzados corresponde al nivel de aceptabilidad de la formación de las interrogativas Sí/No en Prueba 1 ($p = 0.000$). Por otro lado, y teniendo en cuenta la lengua materna de los participantes, observamos que el grupo de principiantes franceses difiere de forma significativa con respecto al grupo de avanzados de lengua francesa en la aceptabilidad del orden de las palabras en relación a las interrogativas Sí/No ($p = 0.006$ para Prueba 1) y la formación de las interrogativas Q-directas en ambas pruebas ($p = 0.001$ y $p = 0.006$, respectivamente). Por su parte, los dos grupos de lengua inglesa difieren de forma significativa en la aceptabilidad del orden de las palabras en las interrogativas Sí/No Prueba 1 ($p = 0.001$) y Prueba 2 ($p = 0.001$), y también en cuanto a las interrogativas Q-directas en Prueba 1 ($p = 0.000$). Tenemos que constatar el hecho de que los principiantes franceses se comportan igual que el grupo de los avanzados ingleses con respecto a la producción de la colocación de los adverbios y formación de las interrogativas Sí/No en la Prueba 2. En cambio, y como era de esperar, el grupo de principiantes de habla inglesa tan

sólo se asemeja al grupo de franceses de nivel avanzado en la aceptación de la colocación del adverbio en Prueba 1 ($p > .17$).

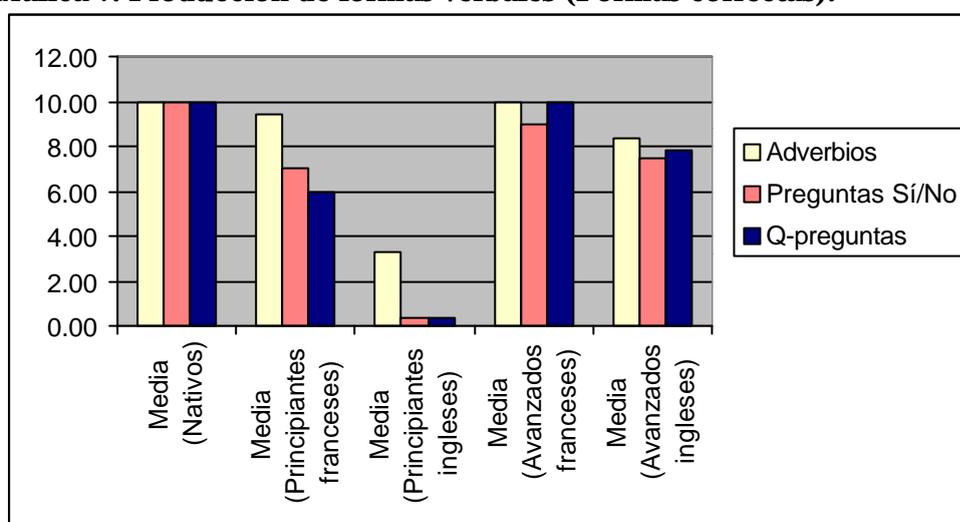
Además, y con la intención de analizar de forma más profunda la doble interacción significativa entre Test y Propiedad, realizamos un *test* Post hoc. Según los resultados, para la Prueba 1 los hablantes no-nativos mostraron saber la Propiedad 1 (o sea, la colocación de los adverbios) adquiriéndola sin ningún problema (media = 8.38), seguida de la Propiedad 2 (media = 8.04), y por último, la Propiedad 3 (media = 7.66); sin embargo, no se da el mismo modelo de adquisición con la Prueba 2. La Propiedad 3 es la que parece adquirirse sin mayores problemas (media = 7.94), seguida de la primera Propiedad (media = 7.19), y por último, la segunda Propiedad (media = 6.87); siendo esta última la que difiere de forma significativa con respecto a las demás ($p = 0.005$). Sin embargo, si comparamos ambos *tests*, la segunda propiedad (o sea, la formación de las interrogativas con respuesta Sí/No), no difiere de forma mutua ($p > .07$); como tampoco ocurre con la Propiedad 1 ($p > .05$).

Podemos por tanto concluir que los participantes no-nativos tienen mayores problemas a la hora de adquirir la formación de las interrogativas con respuesta sí/no, que la colocación de los adverbios entre el objeto directo y el verbo, e incluso la formación de las interrogativas Q-directas. Una forma de explicar estos resultados de forma tentativa sería pensando en el *input* que los no-nativos pueden recibir en clase. Cabe mencionar que desde los primeros estadios de la adquisición del español como lengua extranjera, son numerosas y muy frecuentes las preguntas interrogativas Q-directas, mientras que no lo pueden ser tanto las interrogativas con respuesta Sí/No. Sin embargo, lo que es importante señalar es que todos los participantes tienen acceso a estas tres propiedades de la lengua meta, incluso en el caso de la colocación de los adverbios, independientemente de su nivel. En el caso de los adverbios, el acceso a esta propiedad tiene que ver con la activación de la Gramática Universal. Recordemos que, por un lado, esta propiedad puede ser poco frecuente en el *input* que los no-nativos pueden recibir en clase, y por otro lado, no puede ser adquirida como consecuencia de la transferencia de propiedades de la L1 a la L2 (al menos en el caso de los ingleses, pues recordemos que el inglés no permite tal orden). En el caso de los franceses, creemos que debido a la similitud entre el francés y el español, la tarea de aprendizaje se ve facilitada.

Recordemos que la Prueba de Oraciones *Deshidratadas* también estaba pensada para medir si los participantes sabían o no sabían la morfología verbal (que es la consecuencia directa de que el español posea estos tres órdenes de palabras) de forma conjunta con la

sintaxis (o sea, colocación de los adverbios, inversión sujeto-verbo con las preguntas Sí/No, y formación de las preguntas Q-directas). La Gráfica 7 presenta los resultados de los análisis llevados a cabo con las producciones de cada uno de los grupos de participantes. Según el análisis de varianza realizado, podemos observar diferencias de Grupo ($F(4-61) = 88.22, p = 0.000$). También hubo interacciones significativas dobles de Grupo y Morfología ($F(4-61) = 3.47, p = 0.012$), y de Morfología y Sintaxis ($F(2-122) = 6.28, p = 0.002$). Hubo además una triple interacción significativa de Grupo, Morfología y Sintaxis ($F(8-122) = 8.93, p = 0.000$).

Gráfica 7: Producción de formas verbales (Formas correctas).



De acuerdo con los *tests* Post hoc realizados sobre las diferencias de grupo, el grupo que más se aproxima a los nativos son los franceses de nivel avanzado (media = 9.36). Sin embargo, los nativos difieren de forma significativa con respecto a los ingleses de nivel avanzado (media = 7.86, $p = 0.002$), a los franceses de nivel principiante (media = 7.20, $p = 0.000$), y a los ingleses de nivel principiante (media = 3.27, $p = 0.000$). Los principiantes franceses a su vez difieren de los principiantes ingleses ($p = 0.000$) y del grupo de avanzados de habla francesa ($p = 0.003$). Sin embargo, no difieren de forma significativa con respecto a los ingleses de nivel avanzado ($p > .62$). Por su parte, los principiantes de habla inglesa difieren de los avanzados de habla francesa ($p = 0.000$) y de los propios ingleses de nivel avanzado ($p = 0.000$). Sin embargo, los dos grupos de nivel avanzado no difieren de forma significativa entre ellos.

En cuanto a la doble interacción significativa entre Grupo y Morfología que informábamos anteriormente, tenemos que señalar lo siguiente. Los dos grupos de principiantes difieren de forma significativa en todas las propiedades sintácticas ($p = 0.000$), además de la

morfología ($p = 0.000$), siendo los franceses los que parecen saber que el español exige siempre que el verbo aparezca de forma conjugada (al contrario, de los ingleses que en muchas ocasiones usan el infinitivo o forma no conjugada). Por el contrario, no hay diferencias significativas entre el grupo de nivel principiante de franceses comparado con el grupo de nivel avanzado de franceses con respecto a los adverbios y a las preguntas con respuesta Sí/No y la morfología, aunque sí hay con respecto a las preguntas Q-directas ($p = 0.001$ para la morfología y $p = 0.006$ para la sintaxis). El mismo modelo se repite cuando se compara el grupo de principiantes franceses y el grupo de avanzado ingleses ($p = 0.04$ para la morfología y $p = 0.006$ para la sintaxis que tiene que ver con las preguntas Q-directas). Como se puede ver en la Gráfica 7, el grupo de principiantes ingleses difieren de forma significativa con respecto al grupo avanzado de franceses tanto a nivel morfológico como sintáctico ($p = 0.000$). Por el contrario, este grupo de principiantes no difiere del grupo de avanzados de habla inglesa en cuanto a la colocación de los adverbios y formación de las interrogativas Q-directas, aunque sí a nivel morfológico ($p = 0.003$ y $p = 0.000$, respectivamente). En cuanto a las preguntas con respuesta Sí/No, estos dos grupos difieren tanto a nivel morfológico como sintáctico ($p = 0.000$ para la morfología y $p = 0.001$ para la sintaxis). En cuanto a los dos grupos de nivel avanzado, no hay diferencias a nivel sintáctico, y tampoco a nivel morfológico; tan sólo en el caso de la morfología cuando se usa con la formación de las interrogativas Q-directas ($p = 0.007$).

Lo que también es importante para el presente estudio es la interacción significativa entre morfología y sintaxis a la que hacíamos mención anteriormente, lo que pone de relieve si ambos aspectos se adquieren de forma separada y no de forma conjunta. Si observamos los resultados obtenidos del análisis de la morfología verbal, y los comparamos con las otras tres propiedades sintácticas, podemos afirmar que hay algo particular sobre la adquisición del español como segunda lengua: o sea, a pesar del hecho de que algunos aprendices de español (sobre todo a nivel principiante) no parecen 'saber' o haber adquirido las 'flexiones verbales fuertes' del Flex en español (como es el caso de los principiantes de habla inglesa), sí han establecido desde sus primeras etapas que los verbos temáticos deben moverse en esos tres contextos sintácticos independientemente de su lengua materna (especialmente con respecto a la colocación de los adverbios y el movimiento del verbo con las interrogativas Q-directas).

3. Conclusiones generales

Como respuesta a la primera pregunta de investigación propuesta para este estudio, o sea, si hay diferencias de competencia entre los nativos y los no-nativos, y a su vez entre

los mismos nativos debido a la posible influencia de su lengua materna, debemos afirmar que sí hay diferencias. En concreto, y dependiendo del nivel, los hablantes no-nativos de español difieren de los nativos en su uso de la morfo-sintaxis, aunque la morfología se ve más afectada que la sintaxis; pues recordemos que ninguno de los no-nativos no tienen problemas algunos con la colocación de los adverbios y las preguntas interrogativas directas, pero ese no es el caso con la formación de las preguntas con respuesta Sí/No. Estas diferencias de competencia incluso se observan con hablantes no-nativos que llevan años de inmersión en la lengua meta (grupo avanzado de ingleses). En general, podemos concluir que la competencia de los hablantes no-nativos en relación al hecho de que el español (al igual que el francés) permite mover el verbo (a diferencia del inglés) es casi nativa, independientemente del nivel de los no-nativos (como es el caso de los principiantes que tienen menos experiencia con la lengua meta que los otros dos grupos de avanzados); sin embargo, su uso de la morfología de concordancia entre el verbo y el sujeto no lo es; siendo los errores frecuentes, especialmente en los niveles más bajos.

Por otro lado, y recordando la segunda pregunta de investigación con la que nos proponíamos estudiar si hay diferencias algunas entre la adquisición de la morfo-sintaxis o si por el contrario se adquieren de forma disociada; recordemos que haber adquirido la morfología verbal sería evidencia de haber adquirido las representaciones sintácticas. Según nuestros resultados podemos afirmar que existen tanto diferencias cuantitativas como cualitativas entre los grupos; más concretamente, y siguiendo las propuestas de Lardiere (1998a, b; 2000), afirmamos que existe una clara disociación entre el desarrollo de la flexión morfológica y el conocimiento sintáctico de las formas formales. Además, podemos argumentar que desde las etapas más iniciales de su aprendizaje, el aprendizaje de la sintaxis (en nuestro caso, el movimiento del verbo) por parte de los aprendices de español como L2, independientemente de cuál sea su lengua materna, va muy por encima de lo que correspondería a la adquisición de la morfología verbal. Bajo esta propuesta, podríamos pensar que tales modelos adquisitivos están relacionados con un problema de capacidad computacional; o sea, los no-nativos de español son capaces de detectar el orden correcto de las palabras (o sintaxis) en español a como lo hacen los hablantes nativos; sin embargo, son incapaces (especialmente en los niveles de nivel principiante) de producir de forma correcta la morfología verbal.

En última instancia, los modelos adquisitivos representados por nuestros participantes irían en contra de la Hipótesis de Continuidad Débil (en inglés, *Weak Continuity Hypothesis*) (Clahsen et al. 1994; Radford 1994), según la cual solamente las

categorías léxicas y sus proyecciones, bajo la teoría de los principios de la X-barra, están inicialmente disponibles para los aprendices de una lengua, y que “ [...] el desarrollo sintáctico procede en forma de etapas por lo que las categorías funcionales se añaden de forma sucesiva como extensiones al sintagma verbal (VP), resultando de forma última (si el desarrollo lingüístico continúa) en una última etapa que correspondería al COMP” (Lardiere 1998a: 9)³.

Referencias bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. *The minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1995.
- CLASHEN, Harald, EISENBEISS, Sonja y VAINIKKA, Anne. The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking. En HOEKSTRA, Teun y SCHWARTZ, Bonnie D. (eds.). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*. Philadelphia, PA: John Benjamins. 1994.
- EUBANK, Lynn, BISCHOF, Janine, HUFFSTULLER, April, LEEK, Patricia y WEST, Clint. ‘Tom eats slowly cooked eggs’: The thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*. 1997, vol. 6. p. 171-199.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro y CLIBBENS, John. Las pruebas de gramaticalidad: ¿instrumentos fiables en la recogida de datos en el español como L2?. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 2002, vol. 15, p. 53-71.
- HAWKINS, Roger y CHAN, Cecilia Yuet-Huang. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the ‘failed functional features hypothesis’. *Second Language Research*. 1997, vol. 13, p. 187-226.
- LARDIERE, Donna. Case and tense in the ‘fossilized’ steady state. *Second Language Research*. 1998a, vol. 14, 1-26.
- LARDIERE, Donna. Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research*. 1998b, vol. 14, p. 359-375.
- LARDIERE, Donna. Mapping features to forms in second language acquisition. En ARCHIBALD, J. (ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Mandel, MA: Blackwell, 2000. p. 102-129.
- MANDEL, Paul B. On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*. 1999, vol. 15, p. 73-99.

³ La traducción es nuestra.

POLLOCK, Jean-Yves. Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP.

Linguistic Inquiry. 1989, vol. 20, p. 365-424.

PREVÓST, Philippe y WHITE, Lydia. Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*.

2000, vol. 16, p. 103-133.

RADFORD, Andrew. Clausal rejection in early child grammars. *Essex Research Reports in*

Linguistics. 1994, vol. 3, p. 32-72.

SUÑER, Margarita. V-movement and the licensing of argumental Wh-phrases in Spanish.

Natural Language and Linguistic Theory. 1994, vol. 12, p. 335-372.

LA TEORÍA INTERACCIONISTA DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

Prof. Norma B. Desinano

Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario

ndesinano@arnet.com.ar

Resumen:

En este trabajo se analizan distintos fragmentos de registros orales de niños desde el punto de vista de la teoría interaccionista de adquisición, propuesta por la Dra. Claudia T. G. de Lemos y el grupo del IEL de UNICAMP (Br.). Los análisis de fragmentos de registros intentan mostrar instancias de la relación sujeto/lengua que son propias del funcionamiento del sujeto en el lenguaje y que ponen en evidencia la importancia de la lengua en la constitución de ese sujeto. A lo largo de los análisis se trata de dar una explicación, coherente con el marco teórico, de fenómenos que se plantean desde la metáfora y la metonimia en el interjuego de los ejes paradigmático y sintagmático, en el paralelismo y la retroacción. El trabajo presenta un resumen de la reflexión teórica que lo sustenta postulando las diferencias con otras teorías de adquisición y la posibilidad de que las características de esas relaciones iniciales sujeto/lengua persistan como situaciones características del funcionamiento del sujeto en el lenguaje.

Tomaré como base para la reflexión que encuadra este trabajo la teoría interaccionista de adquisición. Esta teoría propone un modelo según el cual el *infans* pasa a constituirse en un sujeto en el lenguaje a partir de las relaciones complejas que va estableciendo con la lengua, en principio a través de la mediación del habla de aquellos que lo rodean y, posteriormente, en forma directa. La lengua dentro de esta teoría resulta fundamental en la constitución de ese sujeto como tal y, al mismo tiempo, las relaciones cambiantes que el sujeto mantiene con ella caracterizan su funcionamiento en el lenguaje, ya que esas relaciones son singulares y únicas porque se trata de un sujeto también singular y único. Contrariamente a muchas de las posturas teóricas sobre adquisición, no se piensa en este caso en un sujeto que se apropia de la lengua como objeto de conocimiento, sobre la base de que en el momento de la adquisición ya se halle en posesión de facultades que le permitan tal apropiación. Por el contrario se piensa que la lengua, al capturar al *infans*, le permite funcionar en el lenguaje; en la base de ese funcionamiento está la diferenciación respecto del otro, condición fundamental para constituirse como sujeto.

En este sentido, es la lengua la que toma al *infans* y es en esa relación con la lengua en la que se transforma en sujeto. Nos encontramos entonces ante una adquisición que propone dos formas de *interacción*. En una de ellas, los enunciados del niño dependen exclusivamente de los enunciados de quienes lo han tomado como interlocutor aún en la instancia de *infans*, no existe una relación directa con la lengua sino que el enunciado del adulto es el único que supone la relación con ella. A este primer tipo de interacción se añade pronto la que el niño establece directamente con la lengua y que se caracteriza por un alejamiento de los enunciados del adulto, y un empleo –adecuado o transgresor– de la estructura que lo ha capturado y con la que el niño como sujeto comenzará a interactuar. Con el fin de ajustarse tanto a la temática elegida como a los tiempos de esta exposición, me limitaré a señalar aspectos fundamentales del proceso por el cual, sobre la base de una estructura de posiciones recurrentes, el *infans* pasa a ser un hablante.

Como resumen de los puntos fundamentales que permiten visualizar ese proceso y las posiciones relativas sujeto / lengua, señalaré que en lo que llamo primera posición no hallamos sujeto, y que el *infans* es considerado como hablante por sus interlocutores en la medida en que recupera fragmentos del habla de los adultos que le hablan, fragmentos que incorpora a otras situaciones comunicativas. Cabe señalar en este punto el hecho de que estas emisiones infantiles, como meras recuperaciones del habla del otro, no muestran una relación directa con la lengua, ya que la presencia de ésta estructura el enunciado del adulto,

y el niño solo la retoma. Utilizaré el ejemplo de Julián (1;8), que se halla en la puerta que da al patio de la guardería con una galletita en la mano:

A-Julián/ le querés *dar de comer al pato* (?)

J- eta

A-comela

J-//// (Julián no come y estira la mano con la galletita hacia el adulto)

A-para el *pato* (?)

J-ti / *vení*

A-adónde (?)

J- al *pato*

A-con el *pato* (?)

J-ti

El adulto toma a Julián como interlocutor y desde esa postura da sentido a los enunciados del niño. El elemento léxico **pato** aparece tanto en el enunciado del adulto como en el de Julián, pero es evidente su ambigüedad manifiesta: **pato** puede ser reconocido como el animal si se lo relaciona con ciertos aspectos del contexto, pero también con **patio** si se atiende a otros aspectos y, justamente, la ambigüedad que señalamos en relación con el elemento léxico se manifiesta en la facilidad con que se acomoda a distintos encadenamientos sintagmáticos posibles -*dar de comer al pato, para el pato, vení al pato, vení con el pato-*, y es aceptado por el niño para cualquiera de ellos. Solamente puede decirse que Julián propone un elemento que es lingüístico solamente porque es empleado como tal, porque se parece a otro u otros que el adulto utiliza y porque éste último les otorga valor dentro del intercambio lingüístico. En este sentido es que decimos que el niño se halla en una posición frente a la lengua en la que su acceso a ésta aparece mediado por el adulto y depende de éste.

Una segunda posición se manifiesta cuando los enunciados del niño comienzan a autonomizarse del habla del adulto en cuanto a que en ellos aparecen características que suelen constituirse como errores o absurdos lingüísticos, pero dentro de un espectro de cambios que se ajustan, ya sea desde el orden de la metáfora o de la metonimia, a los mecanismos propios de la lengua materna. Consideramos esta instancia como de captura del *infans* por los mecanismos de la lengua. Cuando hablamos de errores y de absurdos me refiero, por ejemplo, a rupturas en el plano sintagmático o a remplazos en el paradigmático, que afectan en realidad a ambos ejes. Los efectos generados son advertidos por el adulto

como un rasgo de extrañeza dentro del enunciado del niño -en relación con lo que se ajusta al modelo de la lengua-, pero que al mismo tiempo guardan ciertos aspectos en común con el encuadre que la lengua proporciona. En otros términos se trata de rasgos que aparecen como diferentes en relación con el sistema y se constituyen como marcas de heterogeneidad. Sin embargo, el adulto como interlocutor no siempre manifiesta rechazo o intenta lograr que el niño modifique su enunciado. Por su parte, el niño no advierte la heterogeneidad que se marca como tal en el enunciado del adulto y suele insistir en el uso del elemento extraño al sistema.

El fragmento propuesto a continuación, en el que interviene P (2;2) es una muestra clara de esta situación:

P- no **so** cantar / no **sabo** cantar yo

A-no sabés cantar (?)

P-no

.....

A-qué (?)

P- no **sé**

A-no sabés (?)

P-no

A-yo tampoco

P- por qué (?)

A-y porque no sé

P- yo no **sabo**

Paula insiste en el uso anormativo de **saber** que, en realidad, se manifiesta como una fluctuación libre sobre las posibilidades de regularidad/irregularidad de la conjugación. El rasgo, como anormativo, se constituye en una heterogeneidad dentro del texto, pero el adulto no la señala o lo hace solamente en la medida en que lo presenta normativamente en su propio enunciado. Paula, por su parte, permanece ajena a la diferencia entre el uso del adulto y los que ella propone.

Otro rasgo fundamental que caracteriza esta segunda posición es la aparición de enunciados que surgen de la convocatoria ejercida por otro enunciado del interlocutor adulto y que muestran de qué modo la lengua ha capturado al sujeto, es decir que éste ha comenzado a funcionar en el lenguaje de acuerdo con la lengua, más allá de la interacción actual en la que se halla comprometido. Otra vez P (2;):

A-se te va a caer eh(?)

P-sí (?)

A-mjm

P-no (!) **alo** (!)

A- **agarralo** (!)

En este caso se produce una mutua convocatoria entre las cadenas sintagmáticas y las asociaciones paradigmáticas del enunciado del adulto al del niño y en forma inversa. Esta convocatoria, en principio es meramente fortuita en la medida en que el niño, sobre todo, se halla ya subordinado a la estructura de la lengua: **caer** convoca paradigmáticamente a **agarrar(-alo)**, términos probablemente presentes y complementarios en intercambios anteriores; pero se advierte claramente que no es ya el adulto el que busca que el niño establezca las relaciones sino que éstas se materializan sin que medie la acción del adulto. Es por esto que, respecto de esta segunda posición se plantea la relación entre el niño y la lengua como una relación de *captura*, en la que el enunciado del adulto es solamente un factor accidental que permite actualizar un efecto de lengua en otro sujeto, en este caso, el niño. También corresponde señalar que las manifestaciones de esta nueva relación del niño con la lengua son impredecibles porque no se ajustan a los objetivos que el interlocutor adulto pudiera proponerse, sino a una relación sujeto/lengua que comienza a perfilarse independientemente de las acciones voluntarias de los demás interlocutores.

Es así como la versión **alo** de **agarralo** es una forma anómala tanto en el nivel fonológico como en el enunciativo-pragmático, pero no es azaroso en la medida en que se encadena con **caer** en el juego de las asociaciones que el sistema admite. El niño permanece ajeno a las diferencias evidentes entre su enunciado y aquel, convencional, que el adulto puede mostrar como contrapartida **-alo/agarralo** en nuestro ejemplo-. En términos del marco teórico que estoy desarrollando se hace evidente que el niño no es capaz de escucha, es decir, que está subordinado a las posibilidades de la lengua e ignora las heterogeneidades de su decir como lo muestran claramente tanto la fluctuación **sabo/sé/so** del ejemplo anterior, como el uso de **alo** por **agarralo**, en éste.

En otros casos, esta segunda posición del sujeto en relación con la lengua puede dar lugar a rasgos heterogéneos que llevan a la aparición de efectos poéticos, totalmente al margen de la voluntad del niño hablante, que se deja llevar por la instancia lúdica que la lengua puede generar:

(Adulto, P. 2;2 y B 2;10, con juego de construcciones, B quiere hacer armas)

A-como una **ametralladora** eso

P-**metemé / metemera**

B-**meterror / meterror**

P-**metallera**

A-**ametralladora** (?)

B- **metralladora**

Pasaré ahora a presentar un ejemplo de lo que dentro de la teoría se considera como una tercera posición dentro de la estructura de relaciones que caracterizan las interacciones entre el sujeto y la lengua. El ejemplo siguiente, tomado de la misma interacción, la muestra con claridad:

(Adulto y B (2;10))

A-eso es para armar (?)

B-sí

A-uy (!) qué bueno

B- para armar **pis to** / son para armar **pis pe escopetas**

Se advierten claramente aquí los sucesivos encadenamientos paradigmáticos posibles en el nivel fónico que se suceden como tanteos en el enunciado del niño: **pis to (pistolas) / pis / pe / escopetas**, dependiendo ahora de una escucha del propio decir, que intenta, en este caso exitosamente, alcanzar la pertinencia en función de los rasgos convencionales del sistema.

Un caso hasta cierto punto similar es el que se presenta en el siguiente ejemplo:

(R (12))

en un árbol que -

tenía

tenía

en la superficie -

en la superficie

un agujero

un hueco- entonces entró

Este segundo ejemplo pone en evidencia un fenómeno semejante al anterior pero en el eje del sintagma, a partir del **paralelismo** de la construcción que va mostrando modificaciones, agregados, que dan precisión paulatina al enunciado.

Es interesante observar que esta tercera posición presenta como rasgo sobresaliente, a partir de la acción desencadenada por la escucha del propio decir, la forma a través de la cual el sujeto vuelve sobre su propio enunciado y lo modifica, creando en ciertos casos efectos de **paralelismo** y de **retroacción**. El **paralelismo** permite en este

caso replicar una parte del continuum sintagmático estableciendo diferencias con un efecto parafrástico, como lo hemos visto en el ejemplo anterior. La retroacción se muestra claramente en los tres ejemplos siguientes:

G-(12)

sí porque es la más mala de todas -\ella como es hija única\ -ella agarra yy- se hace dueña como de todas - parece tu mamá \ **a una chicao** - le pegó una cachetada y una patada yy - **que se llama Paula** \ / ella vino (?)

L- (8)

se trata de un conejo que va caminando y **se encuentra con un árbol** / eh se mete dentro del de \ **hay una cueva en el árbol** / se mete dentro de la cueva

Carla (8)

C- un / **el tigre** vino \ **que estaba con mucho sueño** /

En los casos presentados vemos como la **retroacción** –a través de un agregado que produce una ruptura en la cadena sintagmática porque es ajeno a su contexto inmediato de aparición y modifica una instancia previa del continuum con un plus signifiante, instancia en la que hubiera sido pertinente.

Hasta el presente nuestras investigaciones, siguiendo los pasos del encuadre teórico propuesto por la Dra. C.T.G. de Lemos, de la UNICAMP, nos permiten plantear con claridad las tres posiciones desde las que el sujeto interactúa con la lengua: a través de la mediación de los enunciados de otro, en forma directa con la lengua pero sin poder discernir las diferencias que produce en relación con el sistema, y, también en forma directa, pero mostrándose sensible a los límites que el sistema impone, es decir escuchando su propio decir y homogeneizándolo de acuerdo con las normas de aquél. Por otro lado nuestras investigaciones han avanzado en relación con el hecho de que la interacción sujeto/lengua parece ser permanente y la fluctuación entre las posiciones relativas también, de modo tal que, aún conociendo las normas de la lengua, el sujeto no siempre las toma en cuenta. Es así como, de manera imprevisible, se producen instancias en las que no es consciente de los efectos que crea porque no los escucha –ni tampoco advierte las correcciones que puedan hacerse- y en sus enunciados aparecen fallos y efectos de distinto tipo, lo que puede identificarse con una segunda posición en la interacción con la lengua. Del mismo modo, en determinadas circunstancias, sus enunciados solo dependen de la mediación de los enunciados de otro hablante y se constituyen como fragmentos recuperados del habla ajena que no se plasman en un discurso propio, lo que nos pone frente a un sujeto que circunstancialmente se halla nuevamente en una primera posición.

Los fenómenos empíricos en el habla de los niños, la persistencia o la reaparición de errores; las características singulares, únicas e irrepetibles que muestran los recorridos a través de los cuales los niños se transforman en hablantes de una lengua; el surgimiento imprevisible en el habla de niños y adultos de errores y ambigüedades, lapsus y, a veces, una pertinaz sordera frente al propio decir, abonan la posibilidad de pensar que, sin ignorar las diferencias que devienen de factores que están correlacionados con los fenómenos lingüísticos -aspectos comunicacionales, socioculturales, afectivo-emotivos, etc.-, busquemos un camino teórico dentro del campo lingüístico que permita explicaciones congruentes con los fenómenos concretos que hemos señalado. Pensamos que el marco teórico que hemos propuesto parece adecuado para este objetivo.

BIBLIOGRAFÍA:

ARRIVÉ, Michel *Lingüística y Psicoanálisis*. 1ª edición en español. México: Siglo XXI, 2001[1987].

Linguagem e Psicanálise. Lingüística e inconsciente. 1ª edición en portugués. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 [1994].

ATTIÉ FIGUEIRA, Rosa. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje* 102 (Edição Especial) 1995, p.145-161.

JAKOBSON, Roman. Deux aspects du langage et deux types d'aphasie. *Essais de Linguistique Générale*. 2ª edición. París: Minuit, 1963.

Le parallélisme grammatical et ses aspects russes. *Questions de Poétique*. 1ª edición. París: Seuil, 1973

LEMOIS, Cláudia T. G. de. Sobre o ensinar e o aprender no proceso de aquisição da linguagem. *Cad. Est. Ling.*, 1992, 22, p.149-152.

Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Sustratum* 1992, 1, p. 121-136.

Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 1995.102, p. 9-29.

Native Speaker's Intuitions and Metalinguistics Abilities: What do they have in common from the point of View of Language Acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1997, 33, p. 5-14.

Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture and Psychology*. 2000, 6 (2), p.169-182.

CONCORDANCIA PARCIAL Y CONOCIMIENTO DE LOS RASGOS DE PERSONA Y NÚMERO EN CATALÁN Y CASTELLANO

Aurora Bel

Universidad Pompeu Fabra

Elisa Rosado

Universidad de Barcelona

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es describir y discutir cómo se efectúa la relación de concordancia en el lenguaje infantil y dar cuenta de los distintos esquemas de concordancia documentados en los datos de nuestros sujetos. En concreto, pretendemos responder a la siguiente pregunta: en el proceso de adquisición lingüística, ¿usan los niños la morfología de concordancia de una manera apropiada y coherente? Nos centramos en el desarrollo inicial de dos lenguas, el castellano y el catalán, que se caracterizan por presentar unos paradigmas verbales ricos y variados para las distintas formas de tiempo y, lo que aquí más nos interesa, de concordancia en número y persona.

Con anterioridad, se han realizado estudios en el caso de lenguas como el inglés (Bloom 1970, Brown 1973, Hyams 1996, Phillips 1998, entre muchos otros), pero al ser esta una lengua con una riqueza morfológica bastante limitada en sus paradigmas verbales, los datos no constituyen un buen campo de pruebas para contrastar distintas hipótesis o, cuando menos, no resultan tan contundentes como los de las lenguas que pretendemos analizar aquí. Más interesante se presenta una lengua como el francés; sin embargo, esta lengua, pese a ser una lengua románica, no contiene tantas distinciones de concordancia como las nuestras y mucho menos aún el francés hablado, que es, por supuesto, el modelo del que parten los niños en su proceso de adquisición (Pierce 1992). El italiano constituye un referente más cercano, dado que presenta diferenciación morfológica, como el castellano y el catalán, en las seis personas verbales; para esta lengua, Guasti (1994) concluye que los niños apenas muestran dificultades en la adquisición de concordancia y que los errores son virtualmente ausentes, excepto en la sobreextensión del singular hacia el plural, si bien esto se produce en muy pocos casos porque los niños parecen reacios a usar el plural. Esto último se observa también para las lenguas citadas anteriormente. De los trabajos anteriores, centrados en su mayoría en datos de habla espontánea, destacan básicamente dos hechos:

1. la defectividad del plural: sea cual sea la lengua objeto de adquisición, los niños parecen evitar referirse al plural, y cuando lo hacen tienden a establecer una concordancia errónea
2. la (aparente) paradoja según la cual cuanto más morfológicamente rica (en el paradigma verbal) es la lengua que se adquiere más fácil parece resultar a los niños la correcta adquisición de la concordancia (¡pese a tener que aprender más formas de flexión!)

En castellano y catalán se han efectuado unos pocos estudios sobre la adquisición de la concordancia y, dependiendo de la perspectiva teórica adoptada, se ha llegado a distintas conclusiones. Los trabajos que comparten los supuestos de la gramática generativa –como los citados más arriba para otras lenguas– coinciden con las apreciaciones de Guasti para el italiano (Bel 1998, Grinstead 1998), mientras que trabajos de corte más o menos constructivista –somos conscientes de que usamos esta etiqueta de una forma amplia e imprecisa– tienden a destacar una mayor dificultad en el establecimiento correcto de la concordancia (López Ornat 1994, Serrat 1997). Todos ellos, sin embargo, coinciden en destacar el fenómeno de la ‘evitación’ del plural.

Para enfocar nuestro estudio de las formas de concordancia, analizaremos las formas finitas –o personales– producidas por los niños y, específicamente, intentaremos responder a las siguientes preguntas:

- (1) a. ¿Usan los niños las formas flexivas de concordancia desde las primeras producciones?
- b. ¿Constituye la mera presencia de morfemas de concordancia en las producciones iniciales una prueba suficiente para postular que los niños tienen noción del fenómeno sintáctico de la concordancia?
- c. ¿En qué medida y en qué momento podemos afirmar que los niños conocen la noción gramatical de concordancia

2. Método

Investigamos la producción espontánea longitudinal de seis niños monolingües, tres castellanos y tres catalanes, de distintos corpus tal como se especifica en la Tabla 1. Todos ellos están transcritos y codificados conforme a las convenciones del proyecto Childes (MacWinney 2000).

Tabla 1. Datos y fuente de los datos

| Lengua | Niño | Periodo | Numero de sesiones | Fuente |
|------------|--------|----------|--------------------|----------------------|
| Castellano | María | 1;7-2;6 | 12 | López Ornat (1994) |
| | Emilio | 1;10-2;6 | 10 | Vila (1984) |
| | Juan | 1;9-2;8 | 8 | Linaza (CHILDES) |
| Catalán | Júlia | 1;9-2;6 | 13 | Bel (1998) |
| | Pep | 1;6-2;6 | 11 | Serra-Solé (CHILDES) |
| | Gisela | 1;10-2;8 | 6 | Serra-Solé (CHILDES) |

3. Resultados generales

Utilizamos el programa *Combo* del sistema mencionado para extraer todas las oraciones con una forma verbal finita combinada con un sujeto, bien sea explícito o implícito (o nulo). Posteriormente, mediante el programa *Freq* se obtuvieron las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las formas de concordancia para cada uno de los niños y edades; los resultados se pueden observar en las Tablas 2 y 3. El total de formas verbales estudiadas asciende a 3.035, de las cuales 2.100 corresponden al castellano y 935 al catalán.

Tabla 2. Desarrollo de la concordancia en castellano. Formas verbales finitas
Frecuencias totales

| Período | 1s | 2s | 3s | 1p | 2p | 3p |
|----------|----------|----------|------------|------|----|----------|
| 1;8-1;11 | 42 (-2) | 6 . | 222 (-34) | 14 | | 1 . |
| 2;0-2;3 | 322 (-2) | 72 (-1) | 427 (-20) | 15 | | 34 . |
| 2;4-2;6 | 271 (-1) | 78 (-2) | 492 (-16) | 34 | | 72 (-2) |
| Total | 635 (-5) | 156 (-3) | 1141 (-70) | 31 | | 107 (-2) |
| | 30.3% | 7.4% | 54,40% | 2.9% | 0 | 5% |

Tabla 3. Desarrollo de la concordancia en catalán. Formas verbales finitas

Frecuencias totales

| Período | 1s | 2s | 3s | 1p | 2p | 3p |
|----------|-------------------|---------------|--------------------|------------|-----------|----------|
| 1;8-1;11 | 5 | 7 | 92 (-13) | | | 6 |
| 2;0-2;3 | 60 (-2) | 58 (-2) | 270 (-45) | 18 | | 29 |
| 2;4-2;6 | 96 | 20 | 237 (-17) | 16 | 6 | 21 |
| Total | 161 (-2) 17.1% | 85 (-2) 9% | 599 (-75) 63.7% | 34 3.6% | 6 0.6% | 56 6% |

Por simplicidad en la exposición, en las Tablas 2 y 3, que ofrecen una panorámica evolutiva de las distintas formas de concordancia de los elementos verbales utilizadas por los seis niños, los datos de producción se han agrupado por segmentos equilibrados de edad, sin que tales agrupaciones adopten significado de período o fase; para el detalle de cada edad y archivo remitimos al Anexo. Los totales se indican en frecuencia y también porcentajes para poder establecer comparaciones. Junto a la frecuencia total (*tokens*) correspondiente a cada forma de concordancia, aparece el número de errores entre paréntesis, de tal modo que, por ejemplo, un (-4) junto a un total de 44 significa cuatro formas erróneas de concordancia sobre el total de ocurrencias de la forma en cuestión.

De manera esquemática, se pueden destacar las siguientes observaciones de las tablas anteriores:

- 1) aunque en proporciones distintas, se puede decir que los niños de ambas lenguas usan desde el estadio de combinación de dos palabras la 1ª, 2ª y 3ª personas del singular
- 2) la 3ª persona del singular es, con diferencia, la forma con una frecuencia más alta
- 3) las formas del plural son muy limitadas, siendo las de la segunda persona prácticamente ausentes (solo se han documentado 6 ocurrencias en castellano y ninguna en catalán)
- 4) el uso variado de las distintas personas aumenta gradualmente, de manera que el repertorio verbal se va ampliando progresivamente
- 5) los niños usan distintas formas de persona con diferentes raíces verbales
- 6) Apenas se documentan errores de combinación de morfemas con sus respectivas raíces; tan solo en alguna ocasión algún verbo de la segunda conjugación aparece combinado con morfemas propios de la primera conjugación (p.ej. *corr-ava* –imperfecto de tercera persona del verbo *córrer*, correr en catalán– en lugar de *corr-ia*). Este es un dato que indica que las formas verbales no se aprenden de memoria –o al menos no todas– ya que no se documenta tal forma en el entorno lingüístico del niño; datos a

favor de tal observación provienen también de las regularizaciones del tipo *abrido* (por abierto), *ero* (por *soy*), etc. recogidas entre los datos.

A modo de conclusión provisional, este conjunto de observaciones permite afirmar que *los niños conocen la morfología verbal*, aunque no dominen los paradigmas en su totalidad.

¿Qué tipo de datos sería relevante para poder rebatir la conclusión provisional que acabamos de formular? En esencia, de dos tipos:

(2) a. Las formas mayoritarias de 3ª persona, al tratarse de formas en las que la morfología es mínima o nula (en general se reducen a la raíz verbal más la vocal temática en algunos casos), no son analizadas como formas personales por los niños. Si ello es así, deberíamos documentar una amplia cantidad de errores de concordancia en el uso de esta persona.

b. Existe un período –quizás previo al recogido en las tablas– en que no se aprecian formas personales en absoluto y que se caracterizaría, por lo tanto, por la presencia exclusiva de formas no personales o no finitas.

4. Discusión

4.1. La concordancia en las oraciones con formas verbales no finitas

Abordemos, en primer lugar, el segundo conjunto de datos. Lo primero que hay que indicar es que no existe un período caracterizado por la presencia única y exclusiva de formas no personales o no finitas. Desde el principio de la combinación de dos palabras, entre las edades de 1;8 y 1;11, dependiendo de los sujetos, alternan en todos los niños formas que, desde la perspectiva del lenguaje adulto –claro está–, corresponden a formas finitas y no finitas.

Es sabido que el primer lenguaje se caracteriza por una mayor presencia de formas no finitas que la correspondiente lengua adulta y que una gran mayoría de esas formas aparecen en contextos ilícitos, es decir, producen una forma no personal allí donde debieran producir una personal. Se trata este del conocido fenómeno conocido de los *Infinitivos independientes* ('Root Infinitives', en inglés). ¿Quiere ello decir que si los niños usan dichos elementos es porque tienen problemas con la expresión de la concordancia y por

ello recurren a unas formas que por definición carecen de tal propiedad o, dicho de otro modo, que están subespecificadas para tal distinción? Fijémonos, por otra parte, que el uso –en el caso de que se documenten– de tales formas no finitas para resolver un ‘problema’ de concordancia sería indicativo, a su vez, de cierto conocimiento de dicha noción ya que los niños estarían echando mano, no de cualquier forma verbal –la más corriente en el *input*, sea cual fuere, la tercera persona por ser la menos marcada morfológicamente, etc.–, sino de las formas sin concordancia por excelencia, es decir, las formas no personales, siempre y cuando las utilizaran sin sujetos explícitos como les corresponde. Entenderemos, pues, como error de concordancia en este apartado la coaparición de un sujeto explícito (sea cual sea su persona) y un verbo en forma no personal. Veamos todo esto en los datos.

Lo primero que cabe destacar es la presencia de enunciados con formas no personales en contextos en los que debieran producir una forma personal. Los siguientes son ejemplo de ello:

- (3) *Castellano*
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Coge(r) bote. | (María, 1;9) |
| b. Sí tirado. | (Emilio, 2;1.23) |
| c. Durmiendo. | (Juan, 2;0.23) |
- (4) *Catalán*
- | | |
|----------------------------|-----------------|
| a. Treure amb els dits. | (Gisela, 2;8) |
| b. Donat un camamelo. | (Pep, 1;10.6) |
| c. Arreglant. [% aquecant] | (Júlia, 2;0.26) |

Pese a la anomalía de estas producciones, lo relevante para nuestro estudio sobre la concordancia es la concurrencia de estas formas no personales con un sujeto realizado, puesto que, como hemos dicho unas líneas más arriba, será esta combinación lo que consideraremos un error de concordancia en este tipo de enunciado propio del lenguaje infantil. La Tabla 4 muestra la contingencia entre la presencia o ausencia de un sujeto explícito y el tipo de formas verbales según sean finitas o no finitas (infinitivo, gerundio y participio) con un resultado significativo ($p < 0.001$).

Tabla 4. Realización del sujeto en las construcciones no finitas
en castellano y catalán

| | <i>Sujetos nulos</i> | <i>Sujetos realizados</i> |
|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| Enunciados con V personal | 1317 | 512 |
| Enunciados con V no personal | 181 | 8 |

Los datos de la Tabla 4 abarcan desde el primer archivo de cada niño hasta el último en que se documenta una forma no finita ilícita. Los últimos archivos para cada niño corresponden a las siguientes edades: Emilio hasta 2;1.0, María hasta 2;1, Juan hasta 2;5, Gisela hasta 2;4.25, Júlia hasta 2;5.8 y Pep hasta 1;10.6.

Si incluyéramos las formas del imperativo, que en este período representan un 15% para el catalán y un 39% para el castellano del total de producciones emitidas (28 y 249 ocurrencias, respectivamente), la incompatibilidad entre las formas incapaces de establecer concordancia y la presencia de un sujeto gramatical, portador de rasgos de concordancia, se revelaría aún más diáfana.

En efecto, los únicos casos documentados de coaparición de sujeto explícito y verbo no finito son las producciones que se reproducen a continuación, todos ellos con infinitivo:

(5) *Castellano*

- a. *Bibi* [muñeco] dormi(r). (María, 1;8)
- b. *Bibi* aná (?), *bibi* dormi(r) no. (María, 1;8)
- c. *Yo* gu(ard)a(r). (María, 1;10)
- c. *Yo* senta(r), ¿vale? (María, 2;0)
- d. *Yo* senta(r); tú tam(bi)én. (María, 2;0)
- e. *Yo* ab(r)i(r) la puerta. (María, 2;1)

(6) *Catalán*

- a. *A mama* colar. [% corria] (Júlia, 2;2)
- b. *A Júlia* se(u)re aquí. (Júlia, 2;2)

Este conjunto de datos permite concluir, en lo que a las formas finitas se refiere, que son sobreusadas por los niños, extendiéndolas a contextos en los que en el lenguaje adulto no

se permitiría el uso de tales unidades verbales; cabe añadir, sin embargo, que las utilizan conforme a sus propiedades de (no) concordancia.

4.2. La concordancia en las oraciones con formas verbales finitas

Las cifras de las tablas 2 y 3 indican que los errores producidos en la 1ª y la 2ª persona son casi insignificantes: de los 3.035 verbos analizados, tan solo 12 (para la suma de los seis niños) son erróneos a primera vista. Analicemos estos datos que, aunque escasos, son reveladores de algunos hechos:

(8) *Castellano*

a. Siento, nene siento. (María, 1;9)

b. Yo no sabe tú, yo no sabe tú, yo no sabes. (María, 2;6)

(9) *Catalán*

a. A Júlia no tinc. [esconde la botella detrás de ella] (Júlia, 2;1a)

b. PAR: I tu què vas fer quan el vas veure?

JUL: Ploraves. [% polales] (Júlia, 2;3)

Los dos enunciados de (8a) y (9a) nos ponen ante un fenómeno de índole distinta al de la concordancia que estamos tratando en este trabajo: es típico en el habla de algunos niños (y los reseñados aquí son un ejemplo de ello) que se refieran a sí mismos mediante el nombre propio o el común genérico 'niño/a'; tal proceder es, a menudo, reforzado por el habla adulta del entorno (padres, cuidadores, etc.). En consecuencia, si bien las dos niñas de los ejemplos de (8a) y (9a) están cometiendo un error de concordancia, en el fondo intentan establecer una especie de concordancia *ad sensum* con la primera persona que son ellas aunque se refieran a sí mismas no mediante el pronombre (nulo o explícito, 'yo') sino mediante su nombre. El ejemplo (8b) resulta interesante porque la niña parece estar seleccionando la forma adecuada de entre el repertorio de formas de concordancia de ese paradigma verbal, hasta dar con la forma adecuada (sin conseguirlo en este caso). Insistimos en el reducido número de errores de este tipo, de lo que da cuenta la Tabla 5; de acuerdo con los datos de esta tabla, solo son significativos los errores de 3ª persona.

Tabla 5. Errores de concordancia por persona verbal (castellano y catalán)

| | Número de errores | Total formas verbales |
|------------|-------------------|-----------------------|
| 1ª persona | 7 | 796 |
| 2ª persona | 5 | 241 |
| 3ª persona | 140 | 1740 |

El grueso de datos más interesante proviene de los errores de 3ª persona: como se aprecia en las Tablas 2 y 3, la columna que presenta más datos erróneos (entre paréntesis) es la correspondiente a dicha persona, especialmente en el singular. Tomemos los datos de María y Júlia que son los más abundantes y representativos en este sentido. La primera presenta una tasa de usos erróneos del 20.1% y la segunda del 7.07%.

En un intento por ordenar los usos erróneos, se elaboró la Tabla 6 en la que se muestra la dirección de los errores de Júlia.

Tabla 6. Tipo de errores de concordancia con la 3ª sg de Júlia.

| 1ª sg con sujeto nulo | 1ª sg con sujeto explícito | 3ª pl | Total errores |
|--------------------------|-------------------------------|------------|---------------|
| 28 (46.7%) | 26 (43.3%) | 6 (10%) | 60 |

No es baladí separar los errores con sujeto nulo y explícito: hablando con propiedad, solo podemos asegurar que estamos ante un error de concordancia cuando nos encontramos ante un sujeto realizado que no comparte los rasgos de concordancia del verbo. Abordemos en primer lugar los sujetos nulos:

- (10) a. PAR: Què vols fer aquí?
 JUL: Vol pujar. [% po putxar] (1;11b)
- b. MAR: Júlia, es pot saber què fas?
 JUL: Busca a titelles. (2;2)

Los ejemplos de (10) se pueden interpretar del mismo modo en que interpretamos los de (8a) y (9a): si la niña en otros contextos usa la tercera persona para referirse a si misma—lo que es equivalente a una expresión nominal de tercera persona (el nombre propio o el común ‘el

niño/a')-, no podemos asegurar que en estos intercambios dialógicos no esté empleando la misma estrategia referencial, en cuyo caso no podemos asegurar que estemos ante un error en el establecimiento de la concordancia gramatical sino ante un problema en el establecimiento de la referencia, en concreto del modo en que se establece la deixis en las lenguas objeto de estudio, en las que el 'yo' corresponde al hablante y el 'tú' al oyente, y donde hablante y oyente van intercambiando sus papeles a medida que discurre el diálogo. Según nuestro análisis estas construcciones deben analizarse aisladamente; proponemos, además, que la categoría nula en función de sujeto es portadora de los rasgos de 3ª persona del singular, coincidentes con los del verbo. De todos modos, cabe añadir, antes de pasar a los sujetos realizados, que los sujetos nulos no son un buen campo de pruebas para demostrar ni la existencia ni la inexistencia de errores de concordancia y que, por lo tanto, debemos ser cautelosos con ellos.

En cuanto a los sujetos explícitos, los 26 casos de la Tabla 6 no son, de nuevo, errores propiamente de concordancia, sino que muestran una dificultad más bien de orden discursivo pragmático que propicia la aparición de errores en el marcaje deíctico, como se ve en el siguiente par de ejemplos (se puede apreciar por la diferencia entre las edades reseñadas que se trata de un fenómeno persistente):

- (11) a. La Júlia vol la nina. (2;1b)
- b. (L)a Júlia baixa a pantaló. (2;2)
- c. Això ha esborrat a nena. (2;3)
- d. (L)a Júlia encén la llum. (2;6)

Los 'verdaderos' errores de concordancia son aquellos en los que aparece explícitamente un sujeto en primera persona (en segunda no se reseña ninguno) combinado con una unidad verbal de tercera:

- (12) a. *Jo vol.* (Júlia, 2;5)
- b. Yo no sabe tú, yo no sabe tú, yo no sabes (María, 2;6)

En estos casos más bien parecería que las niñas están hurgando en su repertorio de formas verbales hasta dar con la forma correcta, lo que se aprecia claramente en (12b). Si es así, no parecen tener problemas de concordancia sino al contrario: van probando con distintas formas hasta llegar a la que les permite satisfacer el principio gramatical de la

concordancia, que de este modo –y visto el alto porcentaje de acierto anterior en el desarrollo evolutivo y global– demuestran conocer.

Un fenómeno en el que merece la pena detenerse con mayor detalle es el de los errores de sobreextensión de la 3ª persona del singular hacia la 3ª del plural, lo cual, sumado al fenómeno destacado de la ‘evitación’ del plural, indica que el ámbito de la pluralidad es, en efecto, un terreno difícil para los niños. En este sentido, los datos de María son muy reveladores:

Table 7. Sobreextensiones de 3ª persona en los datos de María

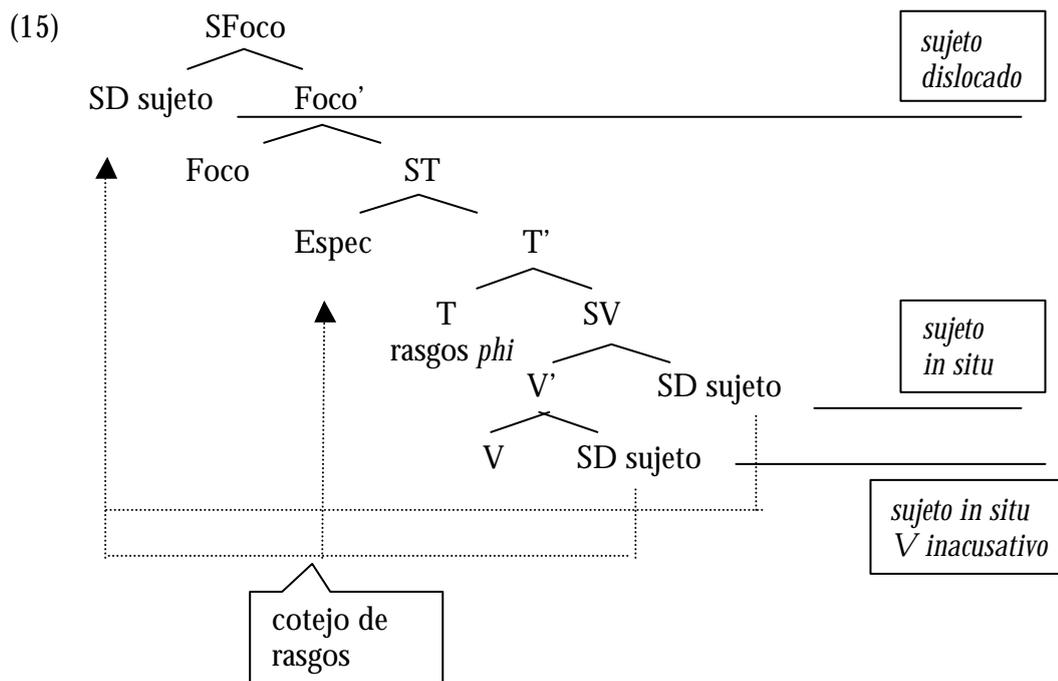
| 1ª sg | 2ª sg | 3ª pl | Total errores |
|-------------|-------------|-------------|---------------|
| 12 (24%) | 21 (42%) | 27 (54%) | 50 |

- (13) a. Que se vaya (*l*)as moscas [% ve moscas en la terraza]. (María, 1;11)
 b. NEN: No es tuyos [% los zapatitos]. (2;1)
 c. Sí abe la boca *lo(s)* bebés. (2;4)
 d. Yo pongo el puente ota vez pa que pase *estos*. (2;6)

Lo interesante de los ejemplos de (13) es que todos los sujetos plurales de este período (hasta 2;6) aparecen pospuestos al verbo (muchos de ellos con verbos inacusativos) y en todos los casos la concordancia tan solo se establece de forma parcial, es decir, los rasgos de persona–en concreto 3ª persona– coinciden pero no los de número. Cabe decir que, durante el período reseñado, no se documenta ninguna instancia de sujeto preverbal plural ni con correcta concordancia en plural, ni tampoco –y eso sería lo interesante en nuestro estudio– con discordancia de número (**Las moscas se va*). Tan solo más tarde, a partir de 2;6, se documentan sujetos preverbales en plural (ejemplos de (14b,e)) y, entonces sí, se establece la concordancia total en género y número; por supuesto estos enunciados coexisten con los sujetos posverbales, ya con la correcta concordancia (véase (14a,c,d), aunque en el mismo momento hay variabilidad como muestra el ejemplo (13d)):

- (14) a. No, es que se aguban *los dedos del agua*. (María, 2;6)
 b. (*L*)as moscas *feiyas* [%feas] aquí no están.
 c. Es pa(ra) que pasen *los niños*, aquí, aquí sí.
 d. Han pasado *los niños*.
 e. *Los niños* se van en el coche.

Para dar cuenta de esta asimetría en la concordancia entre los sujetos preverbiales plurales y los posverbiales nos vamos a acoger a la hipótesis de Guasti y Rizzi (2002) según la cual, dicho de manera simple, la morfología lee las instrucciones que le proporciona la sintaxis. Veámoslo con mayor detalle a partir de la estructura de (15), en la que se han integrado tres posiciones diferentes para el sujeto según distintos supuestos: los sujetos de verbos transitivos e intransitivos aparecen bajo la etiqueta de 'sujeto *in situ*' mientras que los de los verbos inacusativos aparecen bajo la etiqueta 'sujeto *in situ* de V inacusativo'; fijémonos que estamos adoptando la hipótesis –que no discutimos aquí– de que la posición básica de los sujetos en español es posverbal y que los sujetos que aparecen en posición preverbal son, en realidad, sujetos que se han desplazado a esa posición ('sujeto dislocado') desde su posición básica. Dada esta configuración y la hipótesis de Guasti y Rizzi (2002) antes formulada, la concordancia parcial con los sujetos posverbiales, por un lado, y la concordancia total con los preverbiales, por otro, derivan de la interacción de estos dos factores: cuando el sujeto, por las razones que sea (normalmente por motivos de estructura informativa), se desplaza a la posición preverbal debe pasar por la posición de [Espec ST] y es en esa posición donde se efectúa el cotejo de rasgos con el verbo, recogiendo las especificaciones contenidas en el núcleo T, que en el caso que discutimos son 3ª persona y plural; cuando el sujeto no se desplaza y permanece en su posición básica, es la ausencia de desplazamiento la que impide el necesario cotejo de rasgos en la configuración adecuada, dando como resultado la discordancia de número observada en ejemplos como los de (14).



Esta operación parece tener lugar más tarde en el desarrollo, como hemos visto a propósito de los ejemplos más tardíos de (14).

De lo observado, y a falta de datos experimentales que probaran que, durante el período en cuestión (antes de 2;6 en el caso de María), cuando los sujetos preceden al verbo los enunciados infantiles muestran concordancia parcial, se podrían proponer los siguientes esquemas de concordancia, sujetos a comprobación en futuras investigaciones:

- (16) *Esquemas de concordancia de número en las primeras etapas del castellano y el catalán*
- a. Cuando un sujeto plural está en posición posverbal, el verbo no muestra la concordancia de número (plural) [*concordancia parcial*]
 - b. Cuando un sujeto plural está en posición preverbal, el verbo muestra la concordancia de número (plural) [*concordancia total*]

5. Conclusiones

En respuesta a las preguntas y observaciones formuladas en la introducción y tras el estudio y discusión de los datos precedentes, estamos en condiciones de concluir que la noción gramatical de concordancia parecer formar parte de la gramática inicial de los niños, no solo porque desde las primeras producciones se documenten, en efecto, formas distintas de flexión verbal, sino porque hemos podido apelar al siguiente conjunto de pruebas:

1. Inexistencia de un primer período inicial con solo formas verbales no finitas o personales, lo que constituiría un indicio de que la gramática infantil desconoce la propiedad de la concordancia
2. Práctica inexistencia de *errores de concordancia* con las formas no finitas es decir, de concurrencia de sujetos explícitos con verbos no finitos.
3. Práctica inexistencia de errores de 1ª y 2ª persona; solo han resultado significativos los errores de 3ª persona.
4. Presencia abrumadora de formas verbales de 3ª persona, hecho que por sí solo no constituye una prueba de que la concordancia no forma parte de la gramática infantil, menos aún si tenemos en cuenta las siguientes puntualizaciones:
 - a) esa alta frecuencia de la 3ª persona se mantiene a lo largo del desarrollo,
 - b) una parte importante de lo que se podrían considerar errores de concordancia son, de hecho, errores en el establecimiento de la deíxis, en concreto en la distribución del espacio deíctico en tres personas, a saber, hablante, oyente y tercera persona,

- c) las oraciones con sujeto nulo no constituyen un argumento de peso para descubrir en ellos presencia de errores, dado que el sujeto no se realiza explícitamente; abogamos, pues, por mantenerlos al margen de los análisis en torno a los errores.
5. El plural es infrecuente (aunque también lo es para los adultos, aunque en menor medida) y plantea problemas de adquisición a los niños, problemas que resuelven, inicialmente, mediante una concordancia parcial en el caso del orden lineal verbo-sujeto y mediante una concordancia total –a falta de datos que lo corroboren en ese primer período- en el caso del orden sujeto-verbo.

Bibliografía

- BEL, Aurora. *Teoría lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i castellà*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 1998 [Publicado por el Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 2001.]
- BLOOM, Lois. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1979.
- BROWN, Roger. *A First Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.
- GRINSTEAD, John. *Subjects, sentential negation and imperatives in child Spanish and Catalan*, Tesis doctoral, UCLA, 1998.
- GUASTI, M.Teresa. Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Non finite Verbs, *Language Acquisition*, 3:1, 1994, p. 1-40.
- GUASTI, M. Teresa y Luigi RIZZI. Agreement and Tense as Distinct Syntactic Positions: Evidence from Acquisition. En: G. CINQUE (ed.) *Functional Structure in DP and IP. Vol. 1*, Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 167–194.
- HYAMS, Nina. The Underspecification of Functional Categories in Early Grammars. En H. CLAHSSEN (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*, Amsterdam: John Benjamins, 1996, p. 91-127.
- LÓPEZ ORNAT, Susana. *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, 1994.
- MACWHINNEY, Brian. *The Childes Project. Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- PHILLIPS, Colin, Disagreement between Adults and Children. En A. MENDIKOWTXEA y M. URIBE-EXTEBARRIA (eds.) *Theoretical Issues on the Morphology-Syntax Interface*. San Sebastián: ASJL, 1998, p. 359-396.

PIERCE, Amy E. *Language Acquisition and Syntactic Theory. A Comparative Analysis of French and English Child Grammars*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992.

SERRAT, Elisabet. *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis doctoral, Universitat de Girona, 1997.

ANEXO: Evolución de las formas verbales por niño y edad

Tabla I. Desarrollo de la concordancia en castellano

| | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl |
|--------|-------|-----|-----|----------|------|-----|-----|
| Emilio | 1;9 | | | 1 | | | |
| | 1;10a | | | 3 | 3 | | |
| | 1;10b | 2 | | 1 | | | |
| | 1;11 | | | 10 (-1) | | | |
| | 2;0 | 1 | | 7 | | | |
| | 2;1a | 1 | | 17 | | | |
| | 2;1b | | | 18 | 1 | | |
| | 2;3 | 19 | | 20 | 9 | | |
| | 2;4 | 18 | | 35 (-2) | 7 | | 9 |
| | 2;5 | 11 | 10 | 41 | 1 | | 12 |
| | 2;6 | 29 | 7 | 39 (-5) | 1 | | 7 |
| Total | | 81 | 17 | 192 (-8) | 22 | | 28 |
| n | | 24% | 5% | 56.5% | 6.5% | | 8% |
| | % | | | | | | |

| Niño | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl |
|---------|------|---------|---------|----------|------|-----|------|
| Juan | 1;9 | 4 | | 3 | | | |
| | 2;0 | 1 | | 5 | | | |
| | 2;1 | 1 (-1) | | 10 (-1) | 1 | | |
| | 2;3 | 4 | | 17 | | | |
| | 2;4 | 7 | 2 (-1) | 32 (-5) | | | |
| | 2;5a | 3 | 5 | 17 | | | |
| | 2;5b | 5 | 3 | 17 | | | 3 |
| Total n | | 25 (-1) | 10 (-1) | 101 (-6) | 1 | | 3 |
| % | | 18% | 7% | 72% | 0.7% | | 2.3% |

| Niño | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl | |
|-------|---------|---------|---------|----------|----------|------|---------|---------|
| María | 1;7 | 1 | 2 | 42 (-5) | | | | |
| | 1;8 | | | 19 (-3) | | | | |
| | 1;9 | 6 (-1) | 2 | 39 | | | | |
| | 1;10 | 12 (-1) | 2 | 48 (-6) | 9 | | | |
| | 1;11 | 17 | | 56 (-19) | 2 | | 1 | |
| | 2;0 | 20 (-1) | 8 | 85 (-7) | | | 5 | |
| | 2;1 | 72 | 25 | 70 (-6) | 1 | | 7 | |
| | 2;2 | 103 | 15 | 65 (-4) | 1 | | 10 | |
| | 2;3 | 100 | 24 (-1) | 113 (-2) | 2 | | 12 | |
| | 2;4 | 53 | | 63 (-4) | 8 | | 6 | |
| | 2;5 | 97 | 27 | 89 (-1) | 5 | | 13 | |
| | 2;6 | 48 (-1) | 24 (-1) | 159 (-3) | 10 | | 22 (-2) | |
| | Total n | | 529(-4) | 129(-2) | 848(-60) | 38 | | 76 (-2) |
| | % | | 32.5% | 8% | 52.5% | 2.5% | | 4.5% |

Tabla II. Desarrollo de la concordancia en catalán

| Niño | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl |
|---------|------|-----|-----|-------|------|-----|------|
| Gisela | 1;7 | | | 2 | | | |
| | 1;8 | | 4 | 9 | | | |
| | 1;9 | | 1 | | | | |
| | 1;10 | | | 1 | | | |
| | 2;1 | | 1 | 6 | | | |
| | 2;2 | 10 | 3 | 19 | 1 | | |
| | 2;4 | 2 | 6 | 25 | | | 1 |
| | 2;6 | 15 | 4 | 7 | | | 1 |
| Total n | | 27 | 19 | 69 | 1 | | 2 |
| % | | 23% | 16% | 58.7% | 0.8% | | 1.6% |

| Niño | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl |
|---------|-------|---------|---------|----------|------|------|------|
| Júlia | 1;9a | | 1 | 2 (-1) | | | |
| | 1;9b | 2 | | 5 (-3) | | | |
| | 1;10 | | 3 | 5 | | | 1 |
| | 1;11a | | | 3 | | | 2 |
| | 1;11b | | | 11 (-1) | | | |
| | 2;0a | | | 15 (-1) | | | 5 |
| | 2;0b | 4 (-1) | | 6 (-1) | | | 2 |
| | 2;1a | 2 (-1) | | 46 (-13) | | | |
| | 2;1b | 1 | 16 | 26 (-10) | | | |
| | 2;2 | 3 | 5 | 33 (-14) | 2 | | 3 |
| | 2;3 | 1 | 18 (-2) | 32 (-3) | 2 | | 6 |
| | 2;4 | 13 | | 38 | 5 | 2 | 3 |
| | 2;5 | 8 | 3 | 42 (-10) | 5 | | 4 |
| | 2;6 | | 2 | 45 (-3) | | | |
| Total n | | 33 (-2) | 48(-2) | 298(-60) | 14 | 2 | 26 |
| % | | 8% | 11.5% | 70.4% | 3.4% | 0.5% | 6.2% |

| Niño | Edad | 1sg | 2sg | 3sg | 1pl | 2pl | 3pl |
|---------|------|-------|-----|----------|------|-----|------|
| Pep | 1;8 | 3 | | 1 | 1 | | |
| | 1;10 | 2 | | 31 (-8) | | | |
| | 1;11 | | | 22 | 1 | | 3 |
| | 2;0 | 1 | 2 | 10 (-1) | | | |
| | 2;1 | 4 | 2 | 15 (-1) | | | 4 |
| | 2;2 | 13 | 3 | 22 | 10 | | 1 |
| | 2;3 | 21 | 8 | 40 | 3 | | 8 |
| | 2;4 | 21 | | 28 | 1 | 1 | 2 |
| | 2;5 | 33 | 4 | 44 (-4) | 5 | 3 | 8 |
| | 2;6 | 4 | 1 | 8 | | | 2 |
| Total n | | 102 | 20 | 221(-14) | 21 | 4 | 28 |
| % | | 25.7% | 5% | 55.8% | 5.3% | 1% | 7.2% |

EL PROCESAMIENTO DINÁMICO EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA¹

Alejandra Auza Benavides

Universidad Autónoma de Querétaro, MEXICO,

Arturo Hernández

University of Houston, USA

INTRODUCCIÓN

A partir de los 28 meses de edad, el niño entra en una etapa de gran expansión del sistema morfológico y comienza a tener un mayor control en el uso de los morfemas, especialmente los de carácter gramatical. Unos meses más tarde estará ampliando el repertorio de morfemas derivativos para crear nuevas palabras e introducirlas en su vocabulario.

En esta etapa y en las fases subsecuentes del desarrollo del lenguaje es posible detectar varios mecanismos analíticos que permiten al niño segmentar morfemas y utilizarlos productivamente tanto para expresar información gramatical como semántica. Esos mecanismos son parte de un proceso de análisis morfológico que Bates, Bretherton y Snyder (1988) han denominado la adquisición “verdadera” de la gramática. En el proceso de creación léxica se ponen en marcha una variedad de estrategias cognoscitivas para construir e introducir nuevas palabras al vocabulario infantil.

El tema central de esta investigación es describir y explicar las estrategias que se emplean en la producción léxica y observar el tiempo de procesamiento que invierte un niño en analizar algunas características semánticas y morfológicas de varias clases de palabras que se exponen en una tarea de repetición. El trabajo se enfoca en analizar el peso que tiene la morfología derivativa en la construcción de algunos términos complejos en español. El análisis se realiza con dos poblaciones lingüísticas distintas: monolingües y bilingües.

El interés por estudiar la morfología se desprende de una serie de trabajos previos en psicolingüística en los que se ha encontrado que esta área es poderosa y útil en el proceso de adquisición de lenguas morfológicamente ricas, como el hebreo (Levy, 1988), el

¹ Financiado por CONACYT-UC MEXUS 2001, Collaborative Grant, Universidad de California. Queremos agradecer la participación de la Dra. Iliana Reyes, quién recolectó los datos de los niños bilingües en California. También agradecemos a nuestros asistentes y alumnos de la Universidad Autónoma de Querétaro: Marlene Roldán, Marisol López, Daniel Ortega y Jimena Ávila. Sin la generosa ayuda del Instituto Asunción y de la Escuela Maxei el estudio no se habría podido llevar a cabo.

serbocroata y el turco (Slobin, 1982; Aksu-Koç, 1988; 1998) y el mandarín (Li y Bowerman, 1998) entre otras.

Dado que el español también tiene un sistema morfológico variado con respecto a sus flexiones y derivaciones, los cuales son transparentes y de fácil detección es posible que dicho sistema sea un parámetro informativo para el niño que aprende esta lengua.

El análisis de las estrategias para repetir palabras derivadas en español podrá orientar acerca de la manera en que el niño monolingüe y el bilingüe aprenden algunas formas complejas y sus respectivos sufijos. Además podrá incrementarse el conocimiento sobre la adquisición de este aspecto de la morfología.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

La morfología en el español

A pesar de que el español es una lengua rica en morfología derivativa, pocos son los estudios sobre la adquisición del lenguaje que han revisado esta área durante las últimas décadas. El hecho es sorprendente, dado que la morfología es una clave fundamental para el desarrollo y la adquisición de la lengua, especialmente del vocabulario infantil.

La morfología comienza a emplearse, una vez que el niño ha desarrollado la habilidad para aplicar su conocimiento morfológico en el uso de diferentes morfemas, tales como flexiones y derivaciones de bases transparentes u opacas fonológicamente (Carlisle and Nomanbhoy, 1993). Sin embargo, la habilidad para producir determinados morfemas depende también de su propio nivel de productividad.

Según Windsor y Hwang (1999) la productividad es un factor que influye en la selección de un sufijo derivativo. Clark (1993) considera que la productividad es un recurso indispensable en la creación de innovaciones léxicas. En su trabajo un sufijo productivo se define como aquél que es frecuente en la lengua, contiene un significado sistematizado y predecible, además de que es preferido en la invención de nuevos términos.

La mayoría de las investigaciones sobre morfología en español se dedican al análisis de la morfología flexiva tanto en sustantivos como en verbos. Buena parte de estos trabajos se enfoca en señalar los momentos de aparición y/o adquisición de las flexiones. Uno de ellos analiza cómo se adquiere el género con base en información intralingüística y extralingüística (Pérez-Pereira, 1991). También se estudia la edad de adquisición de algunas flexiones verbales y algunas derivaciones como alomorfos del plural en español, morfemas

diminutivos y aumentativos (Pérez-Pereira 1989; 1991; González, 1975; 1983; Kvaal, 1988; Maez, 1983). Alguno de los trabajos anteriores han elaborado su análisis a partir de muestras espontáneas de lenguaje, mientras que otros emplean técnicas de elicitación cuyo material puede variar, puesto que se utilizan tanto palabras reales, como palabras artificiales (aunque estas últimas generalmente se basan en la estructura fonológica de la lengua) para provocar la producción de ciertas formas gramaticales.

En cuanto a la morfología derivativa, los trabajos son muy escasos. Algunos combinan el estudio de varias partículas morfo-sintácticas como el uso de pronombres, artículos, género y número, con los sufijos de orden léxico (Montes Giraldo, 1976). En la parte que dedica a la formación de palabras, este último autor indica que los niños confunden sufijos y crean “producciones disfuncionales”, con lo que se coloca al lenguaje infantil lejos de ser un sistema normal en desarrollo. Un trabajo anterior a éste es el de Kernan y Blount (1966). Su trabajo tiene un carácter panorámico sobre la adquisición de varios morfemas flexivos y derivativos entre los que se encuentran los sufijos agentivos, los cuales son parte del material del presente trabajo.

Algunos cuantos estudios recientes analizan las estrategias infantiles que se utilizan para adquirir nuevo vocabulario marcado con la morfología derivativa. Estos estudios tienen un perfil funcionalista en los que se habla tanto de etapas de la adquisición, como de los cambios de perspectiva que el niño desarrolla de acuerdo a su nivel de conocimiento sobre el mundo (Clark 1993; Auza 1999, 2001, 2002).

El procesamiento dinámico de la morfología en el desarrollo normal y patológico del niño

El proceso normal de la adquisición del lenguaje en el niño sería parcialmente explicado si no se considerara su procesamiento dinámico. Esto implica estudiar el lenguaje en el tiempo real de su producción y su relación con otros mecanismos cognoscitivos (Bates, E.; Elman, J. y Li, P., 1994). Los modelos dinámicos de procesamiento han ganado un especial interés en los últimos años como una necesidad de explicar la relación entre el procesamiento y la representación del lenguaje.

Una técnica que ha sido útil en psicolingüística es el tiempo de reacción, con el que es posible medir el tiempo que un sujeto tarda en utilizar las variables lingüísticas en el momento mismo en que el procesamiento se lleva a cabo. El tiempo de reacción es una forma de medir cuán eficiente es el sujeto al recibir determinada información. El tiempo de reacción también ha sido un recurso para observar la producción de palabras aisladas en

tareas de denominación. El estudio de palabras individuales hace más viable el control experimental de muchos aspectos de la producción léxica (Brooks y MacWhinney, 2000) y permite plantear algunas hipótesis sobre cómo el cerebro procesa la información lingüística, bajo los efectos de cierta información morfológica y/o semántica en una palabra. Investigaciones como la anterior se ubican en el área del desarrollo normal de lenguaje, pero las mismas tareas de denominación y otras más que están sujetas a mediciones de tiempo de reacción, han sido empleadas en sujetos con problemas específicos de lenguaje (Lahey y Edwards, 1999) o sujetos bilingües (Kohnert, Windsor y Miller, en prensa).

Muchos investigadores como Leonard (1987; 1991) y Johnston (1991) hablan de un número importante de niños angloparlantes con problemas específicos de lenguaje, cuya principal limitación radica en el uso de morfemas gramaticales y palabras funcionales. Si las limitaciones para producir morfemas son evidentes en una lengua como el inglés, en la que su morfología no es tan rica como en el español, seguramente los niños que adquieren español han de presentar problemas similares o de mayor magnitud, dado que la morfología es un factor altamente informativo para la construcción del lenguaje. En México, 1 de cada 12 niños en edades escolares presentan dificultades lingüísticas que varían en el uso de morfemas gramaticales como de palabras funcionales. Algunos autores han demostrado que esas formas actúan como identificadores de un problema lingüístico (Bedore y Leonard, 1998; Leonard, 2002; Anderson, 1996; Merino, Ambert y Juárez en Restrepo, 1998). Auza y Roldán (2003) sugirieron que la morfología derivativa también podría estar alterada en las producciones de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Junto con la morfología flexiva, la derivativa podría ser una herramienta más para identificar problemas del lenguaje en niños. Pero para poder considerarla como otro posible predictor de patología, es necesario en primer lugar, la elaboración de trabajos que discutan varios aspectos del desarrollo normal en nuestra población hispana. Falta recopilar información sobre el empleo de las estrategias morfológicas y cómo se procesan en español, primero en sujetos normales para posteriormente indagar en los grupos patológicos.

La morfología y los grupos lingüísticos

El estudio de la morfología derivativa es útil para incrementar el conocimiento actual que existe sobre el español en proceso de adquisición. Sin embargo, la comparación de grupos inmersos en dos contextos lingüísticos distintos puede ayudar a entender el trabajo cognoscitivo que realizan los hablantes de una sola lengua o de aquéllos que teniendo como lengua materna el español aprenden una segunda lengua.

Tanto en las poblaciones monolingües como en las bilingües puede observarse que los niños presentan problemas escolares. En muchos casos, tales dificultades son consecuencia de problemas lingüísticos que no han sido superados y derivan en trastornos relacionados con la lecto-escritura. Los problemas escolares se hacen aun más evidentes cuando el niño vive en un contexto cuya lengua dominante no es la materna. Este hecho puede observarse frecuentemente en la frontera norte de México con E.E.U.U. Solamente en Texas, desde un 12% hasta un 93% de los niños que conforman un salón de clase escolar son mexico-americanos. La mayoría de ellos son hablantes del español como lengua materna y han adquirido el inglés como segunda lengua, aunque en muchos casos esta última no se haya dominado todavía. En tales circunstancias, el aprendizaje de una segunda lengua podría tener un impacto sobre el desarrollo de la primera lengua, dada la participación de nuevas estrategias cognoscitivas. En este sentido, puede sugerirse que algunas áreas fundamentales para una lengua, como es el caso de la morfología para el español podrían ser vulnerables durante el desarrollo del lenguaje.

Según el planteamiento anterior las preguntas de investigación son las siguientes:

1. Los niños monolingües y los bilingües ¿emplean las mismas estrategias para adquirir la morfología derivativa durante el desarrollo típico?
2. ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre ambos grupos inmersos en dos contextos lingüísticos?
3. ¿Son semejantes los tiempos de reacción en los dos grupos lingüísticos?

El objetivo de este artículo es analizar el tiempo de reacción (TR) en una serie de palabras aisladas, que conforman una tarea de repetición. La tarea se estudia con dos grupos de niños: monolingües y bilingües. Se comparará el tiempo de reacción en dos categorías de palabras derivativas. Se pretende indagar si existen diferencias en el procesamiento de palabras reales y pseudo-palabras obtenidas de las dos categorías léxicas.

DISEÑO EXPERIMENTAL

1. El material léxico seleccionado para este estudio es el siguiente: 80 palabras reales y 80 pseudo-palabras pertenecientes a dos categorías léxicas: adjetivos y agentivos. La tabla siguiente muestra el diseño con ejemplos:

| | Estructura morfológica | | Agentiva (40) | Adjetiva (40) |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------|----------------------|
| | Raíces | Sufijos | | |
| Palabras reales | Carta Pescar Chiste Pelø | -ero -dor -oso -ón | Cartero Pescador | Chistoso Dormilón |
| Pseudo-palabras | | | (40) | (40) |
| | Carta | -dor | Cartador* | |
| | Chiste | -ón | | Chistón* |

La formación de las pseudo-palabras se basa en las propias formaciones infantiles encontradas en estudios previos (Auza, 1999; 2001; 2003)

2. Prueba morfosintáctica SPELT (O'Hara 1989)

Esta prueba mide el uso de varios marcadores gramaticales y de palabras funcionales, tales como flexiones temporales, marcas del plural (sustantivos), preposiciones, posesivos, construcciones interrogativas y de negación, entre otras. La prueba se utiliza como un control del desarrollo morfo-sintáctico en la que se encuentra un total de 50 reactivos. El conocimiento fue medido a través del puntaje crudo de respuestas correctas en la prueba².

METODOLOGÍA

Sujetos:

En el estudio participa un total de 120 sujetos, de los cuáles 60 son monolingües del español y 60 son bilingües secuenciales (español como lengua materna e inglés como segunda). Aunque el bilingüismo es secuencial, la segunda lengua se adquiere a una edad temprana. La mayoría aprende inglés en sus etapas preescolares, alrededor de los 5;0 años de edad.

² Cabe mencionar que la prueba no tiene normas, pero actualmente se están elaborando curvas del desarrollo normal sobre la morfosintaxis, a partir de los datos de 230 niños entre los 3 y los 10 años de edad.

Los sujetos monolingües se dividen en tres grupos de edad:

- 1) 3;0 - 4;11
- 2) 5;0 - 6;11
- 3) 7;0 - 8;11

Los bilingües tienen las siguientes edades:

- 1) 5;0-6;0
- 2) 8;0-9;0
- 3) 10;0-11;0

Procedimiento

Todos los sujetos fueron estudiados dentro de su escuela. Cada uno fue visto en sesiones individuales, con una duración aproximada de 40 minutos para la aplicación de la prueba morfo-sintáctica y de la tarea de repetición.

Análisis del procesamiento léxico

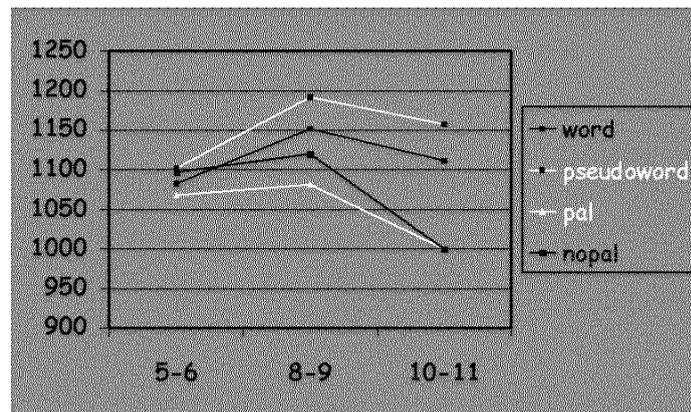
1. El análisis del procesamiento dinámico se mide con el tiempo de Reacción (TR), definido como la duración existente entre la presentación del estímulo auditivo y la repetición de las palabras o pseudo-palabras, antes descritas en la sección de diseño experimental. Para la prueba de repetición se le colocan al niño unos audífonos por donde se transmite la información auditiva aleatoriamente, de tal manera que cada sujeto recibe un orden de palabras distinto. En primer lugar se realiza un ejercicio de entrenamiento para que el investigador se cerciore de que el niño ha comprendido las instrucciones. Paso siguiente se presentan los estímulos de la prueba de repetición. Los audífonos están conectados a una computadora, mediante los que se presentan los estímulos previamente grabados. Para la recopilación de los tiempos de reacción, con precisión de 1 milisegundo, se emplea una caja de respuesta conectada a la computadora que utiliza el programa Psyscope (Cohen, MacWhinney, Flatt & Provost, 1993). El niño debe repetir cada palabra que se escucha. Cada vez que el sujeto comienza a producir la palabra escuchada, la computadora registra el tiempo que tarda en realizarse la tarea. La tarea termina cuando se han presentado todos los estímulos o cuando el niño manifiesta cansancio. Si esto último sucede, la tarea se reinicia horas más tarde o al día siguiente en una nueva sesión.

RESULTADOS

Diferencias por grupos lingüísticos

Un la siguiente gráfica pueden observarse dos fenómenos: la diferencia del tiempo de reacción entre las palabras y las pseudo-palabras mediante la comparación de los dos grupos lingüísticos y sus respectivos grupos de edad. No todas las edades de los dos grupos lingüísticos fueron comparadas, ya que sólo coincidieron las edades de 5-6 y de 8-9 años. Con el objeto de diferenciar el tiempo de reacción de las palabras y pseudo-palabras producido por los monolingües de aquél producido por los bilingües, el de este último grupo aparece como *word* (para palabras reales) y *pseudoword* (para pseudo-palabras) en la siguiente gráfica:

Gráfica 1: Tiempos de reacción en monolingües y bilingües



La gráfica muestra que existen semejanzas y diferencias entre el grupo de monolingües (pal(abras) reales y nopal(abras) y los bilingües (words y pseudowords). Ambos grupos son similares en que pueden distinguir entre palabras reales y pseudo-palabras, pero los bilingües muestran un TR más lento en los tres puntos del desarrollo (tres grupos de edad). En el grupo de 5-6 años, los tiempos de reacción son más cercanos entre sí. Sin embargo, en el grupo de 8-9 años, el tiempo de reacción de palabras y pseudo-palabras (pal y no-pal) de los monolingües es más rápido que el tiempo de los bilingües (word y pseudo-word). En la siguiente tabla se presentan los tiempos de reacción por grupos de edad en los dos grupos lingüísticos:

TABLA 1. GRUPO LINGÜÍSTICO POR EDAD POR TIPO DE PALABRA

| | | | Media | Error Std. | 95% Intervalo de Confianza | |
|-------------------|-------|----------|--------------|--------------|----------------------------|--------------|
| GRUPO LINGÜÍSTICO | EDAD | PALABRAS | | | Inferior | Superior |
| MONOLINGÜES | 5-6 | REALES | 1067.624 | 23.127 | 1021.741 | 1113.507 |
| | | PSEUDO | 1097.421 | 21.005 | 1055.747 | 1139.095 |
| | 8-9 | REALES | 1080.743 | 24.801 | 1031.539 | 1129.948 |
| | | PSEUDO | 1120.079 | 22.526 | 1075.389 | 1164.770 |
| | 10-11 | REALES | ^a | ^a | ^a | ^a |
| | | PSEUDO | ^a | ^a | ^a | ^a |
| BILINGÜES | 5-6 | REALES | 1082.217 | 24.801 | 1033.012 | 1131.421 |
| | | PSEUDO | 1102.369 | 22.526 | 1057.678 | 1147.059 |
| | 8-9 | REALES | 1151.629 | 24.203 | 1103.610 | 1199.647 |
| | | PSEUDO | 1192.435 | 21.983 | 1148.822 | 1236.049 |
| | 10-11 | REALES | 1111.337 | 24.203 | 1063.319 | 1159.356 |
| | | PSEUDO | 1158.011 | 21.983 | 1114.398 | 1201.625 |

^a Este nivel de combinación de factores no se observa, dado que la media de la población correspondiente no puede calcularse.

Nótese cómo existe una disminución del tiempo de reacción conforme los sujetos aumentan su edad, tal y como se espera. En los dos grupos de edad que pueden compararse, los monolingües tienen un tiempo de reacción más rápido que sus pares bilingües. Este hecho se hace más evidente en la producción de pseudo-palabras.

Existe un porcentaje de errores ante la tarea de repetición. Se considera como un error repetir la mitad o una porción de la palabra meta, tartamudear o mantenerse silencio ante ésta. El porcentaje de errores es muy bajo para los dos grupos lingüísticos, aunque existen ciertas diferencias. Los monolingües tienen un porcentaje de error del 8% a los 7-8 años, mientras que los bilingües de 9-10 años tienen un porcentaje similar (del 9%). Este hecho indica que existe aproximadamente un año de diferencia para alcanzar el mismo nivel.

También se observa que para ambos grupos lingüísticos es más fácil repetir palabras reales que pseudo-palabras. La diferencia en los tiempos de reacción de unas y otras indica que los dos tipos de palabras se diferencian entre sí, manifestando mayores tiempos de reacción en las pseudo-palabras. Aunque los dos grupos lingüísticos tienen una reacción más lenta frente a las pseudo-palabras, es posible encontrar diferencias entre monolingües y bilingües. Los sujetos monolingües de 4-5 años de edad ya han desarrollado la habilidad para diferenciar palabras reales de las pseudo-palabras, misma que se observa entre los bilingües, una vez que han cumplido 8-9 años de edad.

Existen diferencias en el tiempo de reacción de las palabras reales y de las pseudo-palabras repetidas por sujetos monolingües, pues las medias de este grupo son menores que las de los bilingües, tal como se observa en la siguiente tabla:

TABLA 2: MEDIAS DE LOS GRUPOS LINGÜÍSTICOS POR TIPO DE PALABRAS

| | | Media | Error Std. | 95% Intervalo de Confianza | |
|-------------|----------|----------|------------|----------------------------|----------|
| GRUPO | PALABRAS | | | Inferior | Superior |
| BILINGÜES | REALES | 1115.061 | 14.090 | 1087.107 | 1143.014 |
| | PSEUDO | 1150.938 | 12.797 | 1125.549 | 1176.328 |
| MONOLINGÜES | REALES | 1074.184 | 16.955 | 1040.545 | 1107.823 |
| | PSEUDO | 1108.750 | 15.400 | 1078.197 | 1139.303 |

Nótese que las palabras reales se procesan más rápidamente que las pseudo-palabras. Sin embargo la media de las palabras reales de los bilingües (1115.061) es mayor que la de los monolingües (1074.184). De la misma forma, la media de las pseudo-palabras para los bilingües (1150.938) es mayor que la de los monolingües (1108.750).

Además de las comparaciones entre los grupos lingüísticos se obtuvieron algunos resultados específicos con respecto al grupo de los monolingües del español. Se encontró que existe un efecto de edad en los 3 grupos de edad en cuanto al número de errores. A mayor edad menor número de errores.

Por otro lado, la prueba de SPELT arrojó información sobre el nivel de conocimiento morfosintáctico de los niños en cada grupo lingüístico. El conocimiento morfosintáctico por sí mismo no tiene un efecto sobre la distinción entre palabras reales y pseudo-palabras, pero el nivel de conocimiento morfosintáctico junto con la edad tienen un efecto sobre la habilidad para repetir y distinguir las palabras reales de las pseudo-palabras. Esto señala que a mayor edad junto con un mayor nivel de conocimiento morfosintáctico, el niño mejora su habilidad para repetir los dos tipos de palabras. Cuando el monolingüe alcanza los 8;0 la diferencia en tiempo de reacción de las palabras reales y las pseudo-palabras desaparece.

Queda por decir que en relación a la tarea de repetición y tiempo de reacción no fue posible obtener resultados confiables en los grupos de sujetos menores de 4;5. Por lo menos la mitad de los niños menores de esta edad no lograron completar la tarea de

repetición, dado que se mostraron cansados o distraídos, aun cuando la tarea sí había sido comprendida. Sólo se obtuvieron resultados confiables en la prueba de producción morfosintáctica de SPELT.

DISCUSIÓN

La producción léxica que se observa en este estudio, a través de la repetición de palabras y pseudo-palabras aporta información acerca del procesamiento de los hablantes monolingües y de los bilingües. Aunque todos los sujetos tienen las mismas habilidades para discriminar entre palabras reales y pseudo-palabras los monolingües muestran diferentes perfiles de desarrollo, en comparación con el grupo de bilingües. Los tiempos de reacción que muestran los monolingües fueron más rápidos en todos los casos en comparación con los tiempos de los bilingües. Las diferencias estructurales entre las palabras reales y las pseudo-palabras es detectado por todos los individuos, hecho que indica que existe una reflexión acerca de la morfología derivativa de las palabras. Cuando se presenta una palabra, cuya estructura se parece a la de otras palabras, pero no existe en la lengua, el sujeto reacciona ante ese hecho e invierte más tiempo en procesarla. De forma contraria, cuando se presenta una palabra, cuya estructura es común y se asemeja a la de tantas otras que en este caso, son formas derivadas, el sujeto invierte menos tiempo en procesarla. Toda esta actividad lingüística y cognoscitiva aparece dos años antes entre los monolingües del español.

La lentitud encontrada entre el grupo de bilingües no indica que su procesamiento sea ineficiente en comparación con el de los monolingües. Lo que se evidencia es que son dos cerebros que trabajan en forma distinta, probablemente como consecuencia de varios fenómenos.

Una hipótesis es la que llamaremos “interferencia de lenguas”. Parece que existen diferencias cognitivas surgidas a partir de la interacción entre dos idiomas. En este caso, es posible que el inglés imponga reglas distintas a las que impone el español, hecho que causa una interferencia en el procesamiento de esta última. En otros estudios se ha observado que el cerebro del hablante monolingüe tiene un procesamiento distinto al del hablante bilingüe.

Por otro lado, existe una segunda hipótesis que está fuertemente relacionada con la anterior. Ésta es la hipótesis de la “exposición”. La repetición de palabras y pseudo-palabras en español respaldada por un contexto lingüístico que también es el español podría beneficiar la eficiencia del monolingüe. A diferencia de éste, el bilingüe repite

palabras y pseudo-palabras en español, mientras que su contexto lingüístico es el inglés. Es posible que las diferencias de estos dos contextos lingüísticos y el uso que tiene el español en cada uno de éstos, deriven en distintos tiempos de reacción. Dichos tiempos son una manifestación de que una tarea de este tipo requiere un mayor esfuerzo cuando se trata de utilizar una lengua, que aunque materna, no se practica suficientemente. Dada su relación con la primera hipótesis es posible que la hipótesis de interferencia de lenguas y la de exposición interactúen entre sí.

La tercera y última hipótesis es la que se refiere a una “limitación socio-cultural”. El grupo de niños bilingües generalmente han migrado a los Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida. Son sujetos que han crecido en desventajas económicas con respecto al grupo de monolingües. Los monolingües pertenecen a una clase media en México y por lo general no presentan una problemática económica similar. Es común que la clase socioeconómica esté vinculada con un mayor acceso a recursos culturales, como por ejemplo el tiempo dedicado a la lectura y a la exposición formal de textos escritos que faciliten la conceptualización de las categorías gramaticales que el hablante elabora acerca del lenguaje oral (Morais y Kolinsky, 2004). Es necesario entonces analizar si la clase socioeconómica es un factor que interfiera con el procesamiento. Para ello, actualmente se estudia un nuevo grupo de sujetos monolingües de una clase similar a los sujetos bilingües analizados en esta investigación, con el fin de descubrir si existen o no dichas diferencias. De no ser así, la primera hipótesis sobre la “interferencia de lenguas” cobraría importancia.

Además de los resultados anteriores fue común encontrar una reducción en los errores producidos, independientemente del grupo lingüístico. A mayor edad, tanto monolingües como bilingües mejoran la tarea de repetición y se equivocan menos al realizar la tarea. Equivocarse implica decir sólo la mitad de una palabra, tartamudear o mantenerse en silencio, sobre todo cuando se trata de una pseudo-palabra. Es interesante observar que los monolingües a una edad más temprana (7-8 años) realizan pocos errores en esta tarea. Los bilingües también tienen un porcentaje de error bajo, aunque este mismo número de errores se encuentra un año después. Otra vez aparece el procesamiento más lento en bilingües que en monolingües observado anteriormente.

Por último, cabe mencionar que el efecto de edad es más fuerte cuando se toma en cuenta el conocimiento morfosintáctico de los sujetos. La edad junto con la producción de partículas morfológicas y palabras funcionales de la prueba SPELT son una herramienta que favorece la repetición de palabras derivadas, sean reales o pseudo-palabras. Una vez que el niño amplíe su conocimiento sobre la morfosintaxis tendrá más elementos para

distinguir entre reales y pseudo-palabras, un proceso activo de la conciencia morfológica que permite la reflexión sobre las construcciones léxicas.

En este trabajo se ofrecieron algunas pautas del desarrollo de la morfología derivativa a través de la repetición. Se mostraron diferentes tiempos de reacción en dos grupos lingüísticos, lo que permite entender que el procesamiento dinámico de ambos es distinto en los tiempos de procesamiento dinámico, pero semejante en el empleo de los mecanismos cognoscitivos. Queda por explicar cuál de las hipótesis funciona mejor para responder a este fenómeno.

Con la información de los tiempos de reacción de palabras derivativas en sujetos normales monolingües y bilingües podrá entenderse por qué los niños bilingües muestran un patrón diferente al de los niños monolingües. Además, los patrones del procesamiento dinámico podrán utilizarse para estudiar a otras poblaciones en desventaja, como los niños con Trastorno Específico del Lenguaje, a quienes recientemente se les ha adjudicado otras dificultades en el procesamiento cognitivo, además de las ya conocidas alteraciones lingüísticas (Kohnert y Windsor, 2004; Windsor, y Kohnert, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksu-Koç, A. (1998) 'The role of input vs. universal predisposition in the emergence of tense-aspect morphology': evidence from Turkish'. In Shirai, Y., Slobin, D. & Weist, R. (eds.) (1998). *The acquisition of tense-aspect morphology* (Special Issue). *Journal of Child Language*, **18**, Part 3, 54, 255-280
- Anderson, R. (1996) "Assessing the Grammar of Spanish-Speaking Children: A Comparison of Two Procedures" En *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 27, 4, octubre, 333-344.
- Auza, A. (1999) *El aprendizaje de una categoría léxica: el caso de las ocupaciones* (Tesis de maestría inédita) Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Auza (2001) Sobre la función de los sufijos nominales en raíces oscuras. En *Adquisición de la lengua materna. Español, Lenguas mayas, Eusquera*. México: UNAM-CIESAS
- Auza (2003) La transparencia morfológica y conceptual en la adquisición de términos centrales y periféricos. En *Revista latina de Pensamiento y Lenguaje*, Volumen II Invierno Boreal- Verano Austral
- Auza, A. y M. Roldan (2003) Derivational Morphology Deficits in Mexican Children with SLI. Trabajo presentado en el Congreso de ASHA, Chicago, Il.

- Bates, E.; I. Bretherton y L. Snyder (1988) *From First words to Grammar. Individual Differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press
- Bates, E.; Elman, J. y Li, P. (1994) "Language in, on and about time" En M. Haith, B. Pennington y J. Benson (eds.) *The development of future-oriented processes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bedore, L. y Leonard, L. (1998) "Specific Language Impairment and Grammatical Morphology: A Discriminant Function Analysis". En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 41, 5, octubre, 1185-1192.
- Brooks, P. Y MacWhinney, B. (2000) "Phonological priming in children's picture naming" *Journal of Child Language* 27, 2, 335-366
- Carlisle, J.F. & Nomanbhoy, D. (1993) "Phonological and morphological awareness in first graders" *Applied Psycholinguistics* 14, 177-195
- Clark, E. (1993) *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press
- Clark, E. y Cohen, S. (1984) "Productivity and memory for newly formed words" *Journal of Child Language* 11, 611-625
- Cohen, J., MacWhinney, B., Flatt, M., and Provost, J. (1993). PsyScope: An interactive graphical system for designing and controlling experiments in the psychology laboratory using Macintosh computers. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 25, 257-271.
- González, G. (1975) "The Acquisition of Grammatical Structures by Mexican-American Children" *El lenguaje de los Chicanos*. En E. Hernández-Chávez, H. Cohen y A. Beltramo (Eds.) Virginia: Center for Applied Linguistics 220-237
- González, G. (1983) "Expressing Time Through Verb Tenses and Temporal Expressions in Spanish: Age 2.0 - 4.6" *NABE Journal* 69-82.
- Johnston, J. R. (1991) "The Continuing Relevance of Cause: A Reply to Leonard's Specific Language Impairment as a Clinical Category" *Language, Speech and Hearing Services in Schools* Vol. 22, April, 75-79
- Kernan, K.; Blount, B. (1966) "The acquisition of spanish grammar by mexican children". *Anthropological Linguistics*, 8 (9), 1-14
- Kohnert, K.; J. Windsor y R. Miller (en prensa) Crossing borders: Recognition of Spanish words by English speaking children with and without language impairment. *Journal of Applied Psycholinguistics*
- Kohnert, K., & Windsor, J. (2004). The search for common ground: Part II. Nonlinguistic performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 891 – 903.

- Kwaal, J., *et al.* (1988) "The Acquisition of 10 Spanish Morphemes by Spanish-Speaking Children". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 19, p.p 384-394, Octubre.
- Lahey, M. y Edwards, J. (1999) "Naming errors of Children with Specific Language Impairment" *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Leonard, L. (1987) "Specific Language Impairment in Children: A Cross-Linguistic Study". *Brain and Language* 32, 233-252
- Leonard, L. (1991) "Specific Language Impairment as a Clinical Category" *Language, Speech and Hearing Services in Schools* Vol. 22, 66-68, April.
- Leong, C. (1989) "Productive knowledge of derivational rules in poor readers" *Annals of Dyslexia*, 39, 94-115
- Levy, Y. (1988) "On the early learning of formal grammatical systems: Evidences from studies of the acquisition of gender and countability". *Journal of Child Language* 15, 179-187
- Li, P. & Bowerman, M. (1998) 'The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese'. In Shirai, Y., Slobin, D. & Weist, R. (eds.) (1998). *The acquisition of tense-aspect morphology* (Special Issue). *Journal of Child Language*, **18**, Part 3, 54, 311-350
- Morais y Kolinsky (2004) The linguistic consequences of Literacy. En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht (The Netherlands): Kluwer.
- O'Hara y Dawson, J. (1989) Spanish SPELT-P (Structured Photographic Expressive Language Test, Preeschool) Dekalb: Janelle Publications, Inc.
- Pérez-Pereira, M. (1989) "The Acquisition of Morphemes: Some Evidence from Spanish" *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 18, No. 3. 289-312
- Pérez-Pereira, M. (1991) "The acquisition of gender: what Spanish-speaking children tell us" *Journal of Child Language*, Vol. 18, 571-590.
- Restrepo, A. (1998) "Identifiers of predominantly Spanish-Speaking Children with Language Impairment". En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 41, 6, diciembre, 1398-1411
- Slobin, D.I. (1982) "Universal and particular in the acquisition of language" En Wanner y Gleitman *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press
- Windsor, J. y Hwang, M. (1999) "Derivational Suffix Productivity for Students with and without Language-Learning Disabilities" *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42, 220-230
- Windsor, J., & Kohnert, K. (2004). The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 877 – 890.

**DESARROLLO LIGUISTICO INFANTIL:
COMPRESION Y USO DE SER Y ESTAR EM NIÑOS MEXICANOS**

Teresa Herrera Johnson

Catalina M. Johnson

Introducción:

Existen múltiples documentos describiendo las habilidades lingüísticas de los niños angloparlantes y del niño bilingüe (expuesto tanto al español como el inglés en los EEUU.) Sin embargo, se encuentra mucha menos información acerca del desarrollo lingüístico del hispanohablante monolingüe (Clark, 1985; López-Ornat, 1988).

Para esta investigación, fue de interés definir las diferentes habilidades del niño mexicano en el uso y comprensión de los verbos copulares ser y estar. Se escogieron estos verbos como enfoque de la investigación ya que los verbos ser y estar:

- (1) Son verbos de importancia en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico, apareciendo en los primeros enunciados de niños adquiriendo el idioma español.
- (2) Suelen ser verbos de difícil aprendizaje para el estudiante extranjero, sobre todo el adulto angloparlante, ya que presentan contrastes que no se requieren en el uso de la copula “to be” del inglés.
- (3) Ofrecen en el proceso de adquisición un posible contraste entre facilitantes semántico/pragmáticos y facilitantes morfosintácticos, siendo ‘facilitantes’ aquellos factores que podrían ayudar al niño en el uso y comprensión de estos verbos. En el caso de ser y estar, los facilitantes morfosintácticos podrían ser que, por ejemplo, ser se usa cuando el predicado es sustantivo como en “El señor es policía” y estar se suele usar con sustantivos en frases preposicionales como “El señor está en casa.” Para usar ser o estar con adjetivos los facilitantes son más sutiles y pueden ser semánticos, por ejemplo saber que ser se usa al describir las cualidades permanentes o inherentes del objeto; estar se usa al describir las cualidades transitorias o pasajeras – el contraste entre “La camisa es amarilla versus la camisa está arrugada.” Usos de estos verbos con adjetivos también pueden indicar un contraste pragmático que refleja la percepción del hablante al decir. Por ejemplo “La señora es gorda” vs. “La señora está gorda”.

I. Preguntas de la investigación:

Esta investigación del uso y comprensión de ser y estar en niños mexicanos se diseñó para aportar información en respuesta a las siguientes preguntas:

- (1) ¿Existe un proceso evolutivo de estos verbos copulares en niños monolingües adquiriendo el Español mexicano?
- (2) ¿Qué tipo de facilitantes (morfosintácticos, pragmáticos o semánticos) son útiles en el proceso de adquisición de estos verbos?

Sujetos:

Veintinueve niños de San Luis Potosí, S.L.P., (15 niños, 14 niñas) de dos años, seis meses a cuatro años nueve meses de edad participaron en la investigación.

Se dividió a los niños en tres grupos:

| | |
|--|--------------------|
| Grupo 1: 2; 6-3;1 (años; meses) | (5 niños, 5 niñas) |
| Grupo 2: 3; 4-4; 0 | (5 niños, 5 niñas) |
| Grupo 3: 4; 2-4; 0 | (5 niños, 4 niñas) |

II. Actividades:

Se diseñaron cuatro actividades para obtener información sobre diferentes tipos de habilidades en el uso y comprensión de los verbos ser y estar, entre las cuales se incluyeron dos actividades de tipo expresivo:

- (1) Repetición de frases gramaticales y (2) Completar frases.

Se incluyó una actividad de tipo receptivo:

- (3) Demostrar comprensión de oraciones usando ser y estar en contraste; y

Una actividad metalingüística:

- (4) Juzgar usos de cada verbo y corregir los usos incorrectos.

Piloto:

El vocabulario utilizado en las actividades fue escogido por dos educadoras en una Sección Maternal de San Luis Potosí, México, como apropiado para niños de 2-5 años. Luego, para establecer y estructurar las frases con ser y estar, se hizo un estudio piloto en el cual completaron las actividades tres niños de 7 a 8 años de edad, y seis adultos, manteniéndose para la investigación únicamente aquellos elementos en los que había un 90% o más de concordancia en las respuestas de los 9 individuos en el estudio piloto..

Estructuración de las actividades:

1. En todas las actividades con la excepción de la de comprensión, se utilizaron cuatro tipos de complementos para completar frases con ser o estar:

Categoría (a) ser + frase con sustantivo

Ejemplo: La muchacha es enfermera

Categoría (b) estar + frase con sustantivo

Ejemplo: La flor está en el jardín

Categoría © ser + adjetivo

Ejemplo: El avión es rápido

Categoría (d) estar + adjetivo

Ejemplo: Los frijoles están calientes

2. La actividad de comprensión presentó al niño frases en las cuales los usos de ser y estar con adjetivos resulta en un cambio del sentido de la frase, por ejemplo: “La niña está mala” en contraste con “La bruja es mala.”

3. En la actividad de juzgar y corregir se presentaron tanto frases que contenían usos correctos de cada verbo como frases en las que se usaban de forma incorrecta los verbos. Como ejemplos de estas últimas:

Violaciones:

Categoría (a) * La señora está doctora

Categoría (b) * La niña es en el jardín

Categoría © * La bicicleta está azul

Categoría (d) * La niña es dormida

4. Las actividades se equilibraron con igual número de usos de ser y estar, utilizándose únicamente la tercera persona de cada verbo.

Procedimiento:

1. Repetición: Se le presentó al niño un títere de mano y se le pidió que repitiera exactamente lo que decía el títere.

2. Completar frases: Al niño se le dijo que al títere le gustaba mucho hablar, pero a veces “se le olvidaba que decir.” Se le enseñaron al títere y al niño dibujos ante los cuales el títere comenzaba una frase, pero no la concluía, quedándose ‘atorado’ después de decir el verbo ser o estar, por ejemplo.

El dibujo muestra un payaso en un coche; el títere comienza a decir: (Entre paréntesis están las respuestas que se esperaba obtener).

“el hombre es _____ (payaso)

“el hombre está _____ (en el coche).

3. Comprensión: Al niño se le mostraron 28 series de tres dibujos cada una. La serie se le presentó con una frase dicha por la investigadora, y se le pidió que indicara cual de los tres dibujos correspondía a la frase. (Con igual número de sustantivos de género masculino y femenino)

Ejemplo:

Frase: es mala está mala

Dibujos:

Repuesta: la bruja una niña enferma

Relacionado: una niña enferma la víbora

Sin relación: sopa pasta de dientes

4. Juzgar y corregir usos de ser y estar:

Al niño se le pidió que ayudara al títere a hablar bien el español, ya que a veces decía cosas “tontas” o “que no están bien” y “que no se dicen así.” El títere “decía” las frases, y se le pedía al niño que cambiara las frases “malas” para que estuvieran bien.

III. Análisis:

Se hicieron análisis estadísticos y descriptivos independientes para cada actividad.

Resultados:

1. Repetición: Hubo muy pocos errores en la repetición de frases gramaticales en los tres grupos. Los únicos “errores” ocurrieron con 11 frases que fueron cambiadas innecesariamente. En todos los casos se trató de un cambio de **ser** a **estar** en frases en las cuales se utilizó ser con un adjetivo. Este cambio fue producido con una frase cada uno por: cuatro niños en Grupo 1 (el grupo de niños más pequeños), tres niños en Grupo 3 (de edad más avanzada). Un niño en el Grupo 2 (de edad intermedia) cambió cuatro frases de este tipo. El número limitado de errores excluyó la posibilidad de someter los datos de esta actividad a un análisis estadístico.

2. Completar frases: Un ANOVA (análisis de varianza) se completó, siendo las respuestas a esta actividad la variable dependiente y siendo variables independientes 1. la edad del niño (grupo un el cual se hallaba, tres niveles), 2. el verbo utilizado (ser o estar, dos categorías). Los resultados indicaron que la edad no era un factor significativo, dado que la actividad se completó con igual nivel de éxito a toad las edades. No se encontró

mejoría en esta actividad según avanzaban los niños en edad, dentro de los límites de edad en este estudio. Diferencia de edad entre los sujetos: 2 años, 3 meses. La forma del verbo sí resultó ser un factor estadísticamente significativo, ya que los niños en todos los grupos completaron las frases con **estar** más acertadamente de lo que pudieron hacer con las frases que comenzaban con **ser**.

El mayor número de errores se dió cuando les correspondía a los niños competan frases con **ser** diseñadas para elicitad adjetivos, como se puede ver en la Tabla 1.

| | <u>Adjetivos</u> | <u>Sustantivos</u> |
|--------------|------------------|--------------------|
| <u>Ser</u> | 42 | 23 |
| <u>Estar</u> | 25 | 21 |

3. Comprensión: En **ninguno** de los tres grupos hubo respuestas correctas con más del 50%. Se considera que se recibieron respuestas al azar, puesto que los niños parecían contestar sin intentar encontrar la respuesta correcta. En esta actividad todas las frases usaban o **ser** o **estar** con adjetivos.

4. Juzgar y corregir: Los niños a todas edades tuvieron dificultad en **juzgar** la frase (dándole una evaluación verbal, categorizandola de “buena” o “mal dicha”). En general, el niño optaba por una estrategia global de llamar a todas las frases “buenas”, o llamarlas a todas “malas.” Sin embargo, la mayoría de los niños espontánea y sistemáticamente corrigieron ciertas frases. A consecuencia, se completaron dos ANOVAS, un análisis sobre las frases que complementaban los verbos con sustantivos, y otro sobre las frases que complementaban los verbos con adjetivos. En cada ANOVA las variables independientes eran: 1. La edad del niño (grupo en el cual se hallaba, tres niveles), 2. La frase (correcta vs. incorrecta, dos categorías) y 3. El verbo utilizado (dos categorías, **ser** o **estar**). La variable dependiente fue el número de respuestas correctas.

En estas ANOVAS la edad del niño no resultó ser un factor significativo, indicado que no hubo mejoría en completar la actividad al avanzar el niño en edad, al menos dentro de los límites de las edades en este estudio. Diferencia de edad entre los sujetos: 2 años, 3 meses. Lo que sí resultó ser un factor significativo fue la frase, que también tuvo interacción con el verbo utilizado. En otras palabras, a todas las edades, lo acertado de las respuestas de los niños dependía en primer lugar de si las frase presentada era correcta o incorrecta y segundo, dependía de si el verbo era **ser** o **estar**. Se recuerda que cuando la frase presentada era correcta, la respuesta acertada era el no haber cambios. En contraste, la

respuesta acertada a una frase incorrecta era que el niño cambiara el verbo ya sea de ser a estar o vice-versa.

El análisis descriptivo de las respuestas a esta actividad indicó que a través de todos los grupos:

1. Las mejores o más acertadas respuestas se dieron cuando estar se presentó en un modelo correcto. En otras palabras, no hubo corrección innecesaria de estas frases.

2. También fueron bastante acertadas las respuestas de los niños cuando se les presentaron frases con ser que eran modelos de uso incorrecto. Hubo corrección cuando era necesaria.

3. Las frases correctas con ser resultaron ser medianamente difíciles para todos los niños. Cuando se les presentaban modelos con ser que eran correctos, los niños acertaron cuando el complemento no era adjetivo- o sea, cuando se les presentaban frases con ser + sustantivo. Sin embargo, cuando el complemento era adjetivo, dieron muestra de una tendencia sistemática pero incorrecta e innecesaria de “corregir” la frase con ser y adjetivo y convertirla a una frase con estar y adjetivo.

4. Los niños corrigieron con muy poco éxito aquellas frases en las cuales modelo era incorrecto y contenía estar. Este resultado se dió ya que tendían a aceptar el modelo incorrecto como aceptable sobre todo cuando consistía de estar con adjetivo (Aunque corrigieron con más éxito aquellas frases en las que estar se unía incorrectamente con sustantivo).

En resumen, las repuestas típicas de los niños, concretizadas con ejemplos

- a) No corregir “La niña está en el jardín”
- b) Sí corregir “La niña es en el coche”
- c) No corregir “El señor es policía”
- d) Corregir innecesariamente “El avión es rápido”
- e) No corregir cuando era necesario “La bicicleta está azul”

Conclusiones y Discusión:

Los resultados de la investigación indican que aún los niños mas pequeños ponen atención a las características morfosintácticas de las frases cuyos verbos principales son ser y estar, demostrando su capacidad de percibir la diferencia entre los complementos con adjetivos y los complementos con sustantivos. Inclusive, el niño mostró el patrón de querer acompañar el verbo estar exclusivamente con adjetivos y parecía evitar el uso de ser en oraciones con adjetivos. Esta última tendencia puede tomarse como evidencia de que

existe en el sistema gramatical inicial del niño una 'regla,' que une al verbo estar con adjetivos, teniendo acceso a la regla y al contraste ya los niños de dos años seis meses. Aunque es una regla que se aproxima al sistema gramatical adulto, le falta precisión semántica y pragmática, y tal parece que no se vuelve más precisa hasta más tarde, entre las edades de cinco y siete años.

Si formulamos la hipótesis que el niño comienza con una 'regla' de este tipo, los resultados de las cuatro actividades llegan a tener coherencia y sentido:

- 1) los 11 cambios (innecesarios y no requeridos) de ser a estar con adjetivos en la actividad de repetición;
- 2) la dificultad excesiva en completar frases que estaban diseñadas para evocar ser con adjetivos
- 3) el comportamiento totalmente al azar ante la actividad de comprensión – la cual dependía precisamente de distinguir los usos de ser y estar con adjetivos
- 4) Las correcciones innecesarias de ser + adjetivo a estar + adjetivo acompañadas por falta de corrección necesaria de los casos equivocados de estar + adjetivo.

Los resultados se consideran apoyo para la noción que el niño a muy temprana edad tiene la capacidad de formar generalizaciones de tipo 'formal' o morfosintáctico, y que estas generalizaciones le pueden ser muy útiles en la adquisición del idioma. Los casos difíciles para los niños fueron aquellos en los que no se podían utilizar pistas morfosintácticas, por ejemplo para comprender la diferencia entre frases como "La bruja es mala" (no es una buena persona) en contraste con "La bruja está mala" (enferma). En estos casos la diferencia en uso ya no depende de una diferencia formal o morfosintáctica, sino depende del conocimiento semántico y pragmático. Indirectamente, los resultados de la investigación apoyan el uso de prácticas pedagógicas y terapéuticas que en el inicio enfoquen la atención del estudiante o del niño hacia facilitantes morfosintácticos, para obtener máximo éxito en el aprendizaje lingüístico.

Referencias:

- Clark, E. (1985). The acquisition of Romance Languages. En D.I. Slobin (editor) The Crosslinguistic study of language acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopez-Ornat, S (1988). On date sources on the acquisition of Spanish as a first language. Journal of Child Language 15: 679-686.

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CATALÁN

Raquel Olmo i Font
Elisabet Serrat i Sellabona
Universitat de Girona

Acta para el Congreso sobre el Estudio de las Lenguas del Estado celebrado en Salamanca
(9/2004)

El estudio del desarrollo lingüístico de las criaturas nos permite indagar en las múltiples caras que presenta y, la que aquí nos ocupa, al igual que en muchos de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje (Bloom, 1991; Tomasello, 1992; Tomasello y Merriman, 1995), es la función y el uso del verbo. Los estudios sobre el tema han valorado, en especial, su papel fronterizo en el paso de la etapa pre-gramatical al período gramatical (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Bloom, 1991; Pinker, 1984; Tomasello, 1992). Se argumenta que su estructura semántica proporciona un marco conceptual para ubicar unidades lingüísticas más amplias como los sintagmas o las oraciones. Por esta razón, la adquisición de la categoría gramatical de verbo parece crucial en el estudio del proceso de gramaticalización (Serrat, E.; Sanz, M.; i Bel, 2004); por otro lado, en sí mismo, el verbo forma parte de las adquisiciones que conjuntamente forman el proceso. Se ha observado que el verbo tiene una contribución decisiva en el aprendizaje de las estructuras gramaticales, proporcionando una red de organización para otras clases de palabras. El verbo, pues, parece esencial en el estudio del desarrollo del lenguaje.

Lo que aquí pretendemos estudiar es cómo las criaturas de edades comprendidas entre los 20 y los 30 meses utilizan la morfología de los verbos que utilizan en la cotidianidad correctamente, y que esto es así precisamente porque solo utilizan aquellos verbos y formas verbales que han escuchado, básicamente de las personas de su entorno más próximo. Dicho así, parece evidente que las criaturas aprenden una lengua partir de los modelos adultos, pero la controversia en este ámbito se ve alimentada, sobre todo, por las teorías generativistas, que sostienen que la adquisición del lenguaje es un proceso de despliegue de capacidades innatas. Concretamente, intentaremos hacer evidente que las criaturas de entre 20 y 30 meses no son capaces de ser productivos con los nuevos verbos que les presentaremos.

Para abordar la cuestión anterior utilizaremos una metodología experimental, la cual nos servirá para valorar si el lenguaje infantil se basa en piezas léxicas y expresiones lingüísticas específicas, que se comprenden y producen, al principio de forma imitativa y, posteriormente de forma productiva. Es por ello que este estudio se centrará en la adaptación de un diseño experimental para constatar su efectividad según los objetivos que nos marcamos y que a continuación pasamos a detallar, juntamente con las predicciones.

Nuestros objetivos generales son:

- ✓ Probar el diseño experimental que proponemos con un paradigma verbal de gran riqueza flexiva, de manera que podamos conocer las posibilidades del mismo y valorar ventajas e inconvenientes respecto de otros métodos.
- ✓ Dar soporte a la *asunción de discontinuidad* de las competencias lingüísticas entre la infancia y la edad adulta. Más concretamente, observar si las criaturas de entre 20 y 30 meses disponen de categorías verbales abstractas como las de los adultos y mostrar que *no son productivos* con la morfología verbal. Pretendemos aportar evidencia a favor de que la morfología verbal se aprende inicialmente unida a una determinada pieza léxica o *ítem a ítem* -cada forma verbal como una pieza léxica individual.

Las predicciones de nuestra investigación son:

- ✓ *Predicción 1*- Las criaturas del estudio comprenderán los verbos inventados que se les presentan y además los utilizarán en distintos momentos.
- ✓ *Predicción 2*- Las criaturas del estudio utilizarán determinadas morfologías con verbos reales y familiares: presente, *pretèrit indefinit*, y a+infinitivo, entre otros.
- ✓ *Predicción 3*- Las criaturas del estudio no mostrarán productividad con la morfología presentada en los modelos lingüísticos.
 - *Predicción 3.1*- Las criaturas del estudio solo harán uso de la morfología presentada en los modelos lingüísticos de la misma manera que se les presentan.
- ✓ *Predicción 4*- Las criaturas utilizarán más aquellos modelos lingüísticos que se presentan con una estructura sintáctica más simple.
- ✓ *Predicción 5*- Las criaturas del estudio producirán los modelos lingüísticos sintácticamente de la misma manera que se les han presentado.

MUESTRA

Tabla 1. Descripción de la muestra.

| <i>Participante (condición)</i> | <i>Sexo (Niña o Niño)</i> | <i>Edad (años y meses)</i> | <i>Guardería (Pública o Privada)</i> |
|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--|
| MAR (1) | Niño | 2; 3 | Pública |
| ORI (1) | Niño | 1; 10 | Privada |
| RIC (1) | Niño | 2; 5 | Privada |
| MIR (1) | Niña | 2 | Privada |
| MAI (2) | Niña | 1; 11 | Privada |
| ALE (2) | Niño | 2; 6 | Pública |
| CLA (2) | Niña | 2 | Privada |
| ANN (2) | Niña | 2; 3 | Pública |
| JUL (3) | Niña | 2; 3 | Pública |
| LAU (3) | Niña | 2; 2 | Privada |
| GEN (3) | Niño | 2; 7 | Pública |
| LLU (3) | Niña | 2; 3 | Pública |

Para elegir la muestra pasamos parte del cuestionario CDI-II (Fenson et al., 1993) adaptado al catalán mediante el cual valoramos fundamentalmente el vocabulario verbal - producción de los primeros verbos- y la habilidad para combinar palabras de la criatura. Sabemos que la edad media en la que comienzan a combinar dos palabras son los 20 meses, y el margen de edad oscila entre los 16 y los 23 meses (Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M., 2000). Alrededor de los 27-28 meses se produce el *spurt* o explosión léxica, y al cabo de 6 meses de media comienza a tener lugar la productividad morfológica (Serra, et al., 2000). Dado que nos interesa valorar el proceso de adquisición de la morfología verbal catalana nuestra muestra debe de estar formada por criaturas de entre los 20 y los 30 meses aproximadamente, aunque, y de ahí la utilidad del cuestionario, la edad no suele ser un buen índice para valorar el estado del desarrollo lingüístico de las criaturas.

Paralelamente a la administración del cuestionario, la experimentadora acudía a las aulas de las criaturas participantes en el estudio varias veces por semana, para conseguir un buen nivel de confianza.

DISEÑO

Basándonos en investigaciones experimentales realizadas en otras lenguas que se centran en la adquisición del lenguaje infantil (Olguin y Tomasello, 1993, Tomasello y Akhtar, 1997, entre otros), hemos adaptado el diseño de investigación experimental que a continuación pasamos a describir.

Variables:

Las variables *independientes* que manipulamos son:

- Los nuevos verbos.
- La conjugación verbal (primera, segunda y tercera).
- El tiempo verbal (presente, pasado y futuro) y la morfología (presente, *pretèrit indefinit* y a + infinitivo).
- Estructura sintáctica.
- La transitividad-intransitividad (transitivo y intransitivo).
- Presentación de los estímulos lingüísticos (frecuencia).

En el cuadro 1 se muestra una descripción de los nuevos verbos utilizados en este estudio, que se inventaron siguiendo las normas fonotácticas del catalán. De este modo, se evitaba cualquier conocimiento previo y posibles usos por parte de las criaturas que participan en el estudio, de manera que se controlaba el efecto de familiaridad de los verbos reales.

Cuadro 1. Características de los verbos experimentales.

| <i>Nuevo verbo</i> | <i>Conjugación</i> | <i>Transitividad</i> | <i>Norma</i> | <i>Descripción</i> |
|---|--------------------|----------------------|--------------|--|
| Mirlar (V1) (ell/a mirla, a mirlar, ha mirlat) | Primera | Transitivo | Cantar | Abrir la palanca y que caiga algún objeto. |
| Mèncer (V2) (ell/a menç, a mènçer, ha mençut) | Segunda | Intransitivo | Perder | Pasar por un tubo. |
| Rotir (V3) (ell/a roteix, a rotir, ha rotit) | Tercera | Transitivo | Servir | Utilizar la bicicleta/triciclo. |

Cada criatura escucha cada verbo nuevo solo con una forma morfológica concreta (presente, *pretèrit indefinit* o a+infinitivo), y para todas las criaturas se contrabalancearon los nuevos verbos con las tres morfologías, de manera que cada criatura se la atribuyó a una de tres condiciones experimentales.

En relación a la sintaxis y dado que la disposición de los constituyentes de la oración en catalán se ajusta, en términos generales, al orden básico “sujeto-verbo-objeto” (SVO) (Hernanz y Brucart, 1987) aunque no solamente, los estímulos del presente estudio los presentamos en distintas *estructuras sintácticas*: S-V-O, S-V, V-O y ‘a+infinitivo’.

Las estructuras sintácticas que hemos elegido para el presente estudio se han distribuido en las tres condiciones del experimento después de contrabalancear los nuevos

verbos con las morfologías. Teniendo en cuenta que uno de los modelos verbales que utilizamos, concretamente 'a+infinitivo', no llevará asociada ninguna estructura sintáctica de las elegidas, a cada condición experimental hemos asociado dos estructuras sintácticas, de manera que cada estructura sintáctica aparece dos veces repartida en las tres condiciones, siempre en función de la transitividad y la intransitividad de los nuevos verbos. Así, el diseño se estructura tal cómo se puede observar a continuación:

Condición 1

V1-PRESENTE-SVO, V2-PRETÈRIT INDEFINIT-SV, V3-A+INFINITIVO.

Condición 2

V1-PRETÈRIT INDEFINIT-VO, V2-A+INFINITIVO, V3-PRESENTE-SVO.

Condición 3

V1-A+INFINITIVO, V2-PRESENTE-SV, V3-PRETÈRIT INDEFINIT-VO.

La variable *dependiente* es el comportamiento lingüístico de los niños y de las niñas de nuestro experimento.

Finalmente, en el cuadro 2 se pueden observar los modelos lingüísticos presentados en las distintas condiciones experimentales

Cuadro 2. Modelos lingüísticos según la condición experimental.

| Condición | Mirlar | Mèncer | Rotir |
|-----------|----------------------------|--------------------|--------------------------------|
| 1 | La Maria mirla (la pilota) | La Maria ha mençut | A rotir |
| 2 | Ha mirlat (la pilota) | A mèncer | La Maria roteix (la bicicleta) |
| 3 | A mirlar | La Maria menç | Ha rotit (la bicicleta) |

Estructura de las sesiones:

Sesión 1 'familiarización': Juego libre con los mismos juguetes que se utilizan en las sesiones siguientes.

Sesiones 2-4: 2 verbos nuevos por cada sesión, con un total de 12 acciones y 24 modelos lingüísticos, de manera que 6 acciones son con un verbo y 6 con el otro, y 12 modelos lingüísticos son de un verbo y los otros 12 del otro verbo por cada sesión. Los verbos se presentan de la siguiente manera: V1+V2; V2+V3; V3+V1, así cada acción y verbo aparece el mismo número de veces. La presentación de las parejas de verbos se aleatorizó para cada criatura.

Sesiones 5-9: todos los verbos nuevos juntos. De manera que cada verbo será representado 4 veces con 8 producciones lingüísticas, con un total de 12 acciones y 24 modelos lingüísticos.

De esta manera equilibramos las producciones en todas las sesiones. A lo largo de todas las sesiones la experimentadora preguntaba libremente por las acciones experimentales.

Sesión 10: sesión de evaluación (comprensión y producción). Esta sesión tiene dos partes bien diferenciadas, en la primera, 'comprensión', se valora la comprensión del significado de los nuevos verbos. En la segunda, de 'producción', se intenta provocar, mediante unas preguntas muy sencillas, producciones lingüísticas con formas morfológicas diferentes a las presentadas en los modelos experimentales, pero que sí utilicen con verbos familiares. Las preguntas de elicitación son las siguientes:

- ✓ Modelo lingüístico en presente: 'què farà/passarà?' (pregunta en futuro).
- ✓ Modelo lingüístico en 'a + infinitivo': 'què fa/passa?' (pregunta en presente).
- ✓ Modelo lingüístico en *pretèrit indefinit*: 'què ha fet/passat?' (pregunta en *pretèrit indefinit*).

PROCEDIMIENTO

Las 12 criaturas han participado en 10 sesiones de juego de entre 15 y 30 minutos de duración cada una. Estando distribuidas tal y como se ha comentado en el apartado del diseño. A continuación mostramos el cuadro 3 donde se ejemplifica una de las tres condiciones experimentales.

Cuadro 3. Ejemplificación de un caso de la condición experimental 1.

| <i>Sesión</i> | <i>Mirlar</i> | <i>Mèncer</i> | <i>Rotir</i> | <i>Total</i> |
|-----------------|---|---|---|---------------------------------------|
| 1 | - | - | - | - |
| Familiarización | | | | |
| 2 Presentación | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos presente SVO | - | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos a + infinitivo | 12 acciones y 24 modelos lingüísticos |
| 3 Presentación | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos presente SVO | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos <i>pretèrit indefinit</i> SV | - | 12 acciones y 24 modelos lingüísticos |
| 4 Presentación | - | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos <i>pretèrit indefinit</i> SV | 6 acciones y 12 modelos lingüísticos a + infinitivo | 12 acciones y 24 modelos lingüísticos |
| 5-9 Ordinarias | 4 acciones y 8 modelos lingüísticos presente SVO | 4 acciones y 8 modelos lingüísticos <i>pretèrit indefinit</i> SV | 4 acciones y 8 modelos lingüísticos a + infinitivo | 12 acciones y 24 modelos lingüísticos |
| 10 Evaluación | Comprensión y producción | Comprensión y producción | Comprensión y producción | - |

El material utilizado básicamente ha sido 2 juegos Lego Explore (3608 i 3266) para criaturas de 2 años aproximadamente, una cámara de vídeo digital 8 de SONY (DCR-TRV320E) y 1 trípode, cintas de vídeo adecuadas a la cámara, hojas de registro donde la experimentadora anotaba las veces que producía los modelos lingüísticos y, los cuestionarios para los padres y madres.

Todas las sesiones han sido grabadas y se han registrado las producciones de las criaturas. Los resultados se han trabajado con el programa estadístico SPSS 12.0 (Statistic Program of Social Sciences) usando pruebas no paramétricas (prueba de los rangos con signo de Wilcoxon) dado el tamaño de la muestra.

RESULTADOS

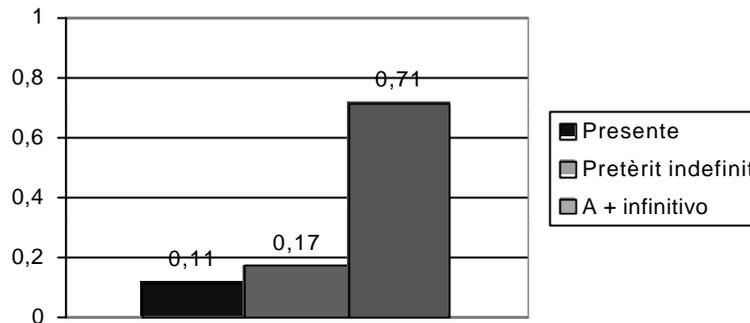
Conocer las morfologías que utilizan las criaturas a lo largo de las 8 sesiones experimentales ordinarias con verbos reales y familiares es de gran utilidad para conseguir algunos de los objetivos planteados. Así, si las criaturas utilizan las morfologías que les presentamos en los modelos lingüísticos, y también otras, con verbos reales y familiares, y no son capaces de cambiar las morfologías presentadas en los modelos lingüísticos por otros que utilicen con verbos familiares, ni tan solo en la sesión de evaluación, entonces esto es consistente con la idea de que, en un primer momento, la morfología se aprende ítem a ítem.

Cuadro 4. Morfología utilizada durante el estudio con verbos familiares.

| Subjecte | Present | Preterit indefinit | A infinitiu | + Imperatiu | Futur simple | Preterit imperfet |
|----------|---------|--------------------|-------------|-------------|--------------|-------------------|
| MAR | x | x | X | x | x | |
| ORI | x | | X | x | | |
| RIC | x | x | X | x | | |
| MIR | x | x | X | | | |
| CLA | x | x | X | x | | |
| MAI | x | x | X | x | | |
| ALE | x | x | X | x | x | |
| ANN | x | x | X | x | | |
| LAU | x | x | X | x | | |
| JUL | x | x | X | x | x | x |
| GEN | x | x | X | x | x | |
| LLU | x | | | x | | |

En el gráfico 1 se muestran las proporciones de las formas morfológicas producidas por las criaturas en todas las condiciones y en todas las sesiones ordinarias.

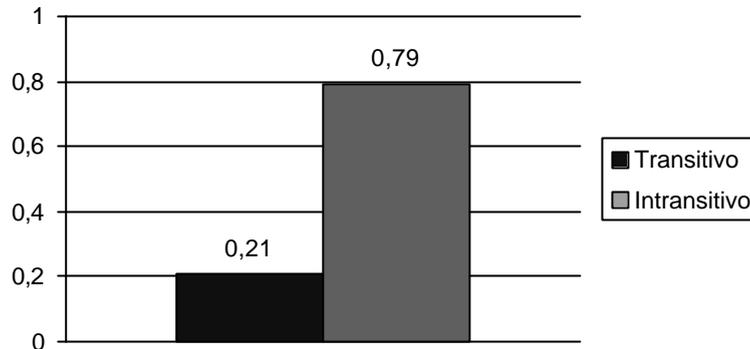
Gráfico 1. Proporciones de las producciones según la morfología.



Comparando las formas morfológicas 'a+infinitivo' y presente, se obtiene una $p=0,022<0,05$, por tanto podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre el número de producciones realizadas por las criaturas entre 'a+infinitivo' y el presente. Comparando 'a+infinitivo' y el *pretèrit indefinit* con la misma prueba estadística se obtiene una $p=0,018<0,05$, afirmando así la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre el número de producciones de estas dos morfologías realizadas por las criaturas. En cambio no existen diferencias a nivel estadístico entre el *pretèrit indefinit* y el presente. En resumen, la morfología 'a+infinitivo' es la más usada por las criaturas del estudio en comparación con el presente y con el *pretèrit indefinit*, independientemente de la condición experimental.

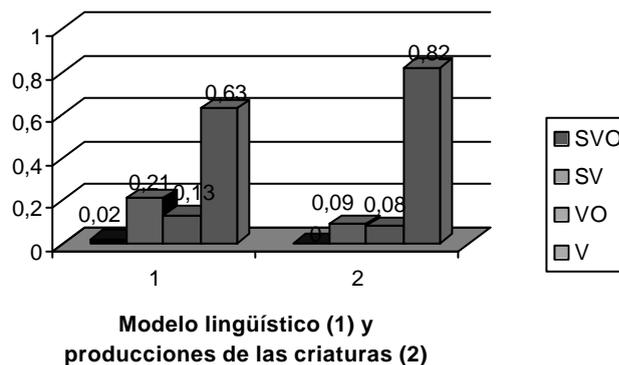
En relación a la transitividad-intransitividad de los verbos experimentales, el gráfico 7 muestra las proporciones obtenidas de las tres condiciones. No hemos tenido en cuenta el modelo verbal 'a+infinitivo' por no presentar complementos. Según se puede observar en el gráfico 7 las criaturas de este estudio producen un número mayor de oraciones intransitivas con los nuevos verbos, siendo esta tendencia significativa a nivel estadístico ($p=0,043<0,05$).

Gráfico 2. Proporciones según la transitividad.



El gráfico 3 muestra las proporciones relacionadas con la producción sintáctica. En la parte (1) se observan las proporciones obtenidas en relación con las producciones de las criaturas según la sintaxis presentada en los modelos lingüísticos, y en la parte (2) del gráfico se muestran las proporciones obtenidas de las producciones de las criaturas según la sintaxis que han utilizado finalmente las criaturas.

Gráfico 3. Proporciones según la sintaxis presentada y la utilizada.



Así pues, en el gráfico 3 se pone de manifiesto la tendencia de las criaturas a utilizar los verbos sin sujeto ni objeto, independientemente del modelo lingüístico presentado. Esta tendencia se avala estadísticamente, siendo significativas las diferencias entre las producciones de las criaturas en el modelo lingüístico de la sintaxis 'verbo' y las

producciones donde las criaturas han utilizado la sintaxis 'verbo' independientemente del modelo lingüístico presentado ($p=0,021<0,05$). En las demás sintaxis presentadas en los modelos lingüísticos no se observan diferencias estadísticamente significativas.

La tendencia de los sujetos a producir el verbo aislado, independientemente del modelo lingüístico que se les presenta, hace evidente que cuando se les presentan las estructuras sintácticas SVO, SV y VO, los sujetos tienden a producir solamente el verbo con la forma morfológica que se les ha presentado, obviando así el sujeto y el objeto.

COMPRENSIÓN

En general los sujetos realizan pocas representaciones de las acciones experimentales que se les piden, más concretamente son 28 representaciones correctas de todas las criaturas. También realizan representaciones incorrectas, 9 concretamente. Los resultados de esta parte de la evaluación, conjuntamente con los resultados de las sesiones experimentales, muestran en general que los sujetos conocen las acciones experimentales y que han aprendido la etiqueta que les corresponde.

PRODUCCIÓN

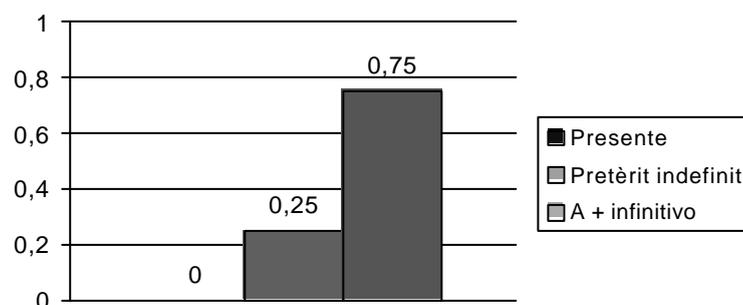
En el cuadro 5 se muestran los resultados generales de la producción de la sesión de evaluación. En ella podemos observar que entre todas las criaturas solo realizan 15 producciones completas o correctas, es decir, solo responden 15 veces con los modelos lingüísticos completos a las demandas de la experimentadora, y las 15 respuestas las han producido con la misma morfología con la que los han aprendido, 'a + infinitivo'. En tres casos las criaturas han producido el verbo experimental omitiendo en un caso el sujeto y en los otros dos el objeto, cabe decir que estos casos no los hemos contemplado como correctos completos, aunque sí los hemos incluido en los cálculos para realizar las gráficas y la significatividad estadística.

Cuadro 5. Resultados de la producción en la sesión de evaluación.

| Modelo lingüístico | Condición 1 La Maria mirla la pilota La Maria ha mençut A rotir | Condición 2 Ha mirlat la pilota A mènçer La Maria roteix la bicicleta | Condición 3 A mirlar La Maria menç Ha rotit la bicicleta | Total correctas |
|--------------------|---|---|--|-----------------|
| Mirlar | 2 'la pilota' | 1 'a mènçer' 2 'ha mirlat' | 1 correcta 2 'aquí' + 2 señalización 1 'forat' + 1 señalización | 1 |
| Mènçer | 3 'ha mençut' | 1 'ha caigut' 1 correcta | 1 'a mirlar' 2 'aquí' + 2 señalización 1 'aquí, forat' + 1 señalización | 1 |
| Rotir | 1 señalización 13 correctas | 1 'aquí' 1 'l'Oriol' 1 señalización | 2 'ha caigut així' 2 'cap allà' + 2 señalización 2 'ha anat aquí, al meu costat' | 13 |
| Total correctas | 13 | 1 | 1 | 15 |

Las diferencias entre las proporciones de las producciones en la parte de producción de la evaluación, tal como puede observarse en el gráfico 4, solo son significativas a nivel estadístico si comparamos el presente y 'a+infinitivo' ($p=0,039$). De nuevo, parece ser que las criaturas tienden a producir significativamente más el modelo lingüístico 'a+infinitivo'.

Gráfico 4. Proporciones de la producción según la morfología.



DISCUSIÓN

Las criaturas del estudio utilizan la morfología presentada en el experimento, entre otras, con verbos reales que les son familiares. Esto nos lleva a pensar que los niños y las niñas aprenden sobre la base de verbo a verbo con un modelo morfológico. Así, en una condición experimental determinada, las criaturas que aprenden el verbo 'mèncer' en la forma 'ha mençut', posteriormente no son capaces, a estas edades, de decir 'menç' o 'mencerà', por ejemplo. Nuestros resultados son similares a los de otros estudios, por ejemplo Tomasello (1992) plantea que en los inicios los sujetos utilizan los verbos solo en los contextos en los que los han aprendido. En este sentido, autores como Bloom, Lifter y Hafitz (1980) o Cortés (1989) proponen que inicialmente las marcas morfológicas están restringidas a un conjunto limitado de verbos, que se incorporan de forma aislada. Maratsos (1998) al revisar los resultados de distintos estudios también concluye que las marcas morfológicas parece que se aprenden inicialmente verbo-a-verbo.

Los sujetos del estudio tienden a utilizar más la morfología 'a+infinitivo' en detrimento del presente y del *pretèrit indefinit*, siempre siendo consistente con el modelo lingüístico presentado. Una posible explicación a este hecho es la falta de sintaxis en esta forma verbal, dado que en las tres condiciones experimentales se presenta la preposición y el verbo en infinitivo. Por tanto, supone de entrada un modelo lingüístico más sencillo que los de los otros modelos que sí se presentan en una estructura sintáctica propiamente dicha. También, la frecuencia de uso de esta morfología en el habla adulta catalana puede haber influido en el hecho que las criaturas utilicen más esta forma verbal en detrimento de las otras dos presentadas (presente y *pretèrit indefinit*). De manera que las criaturas estarían reproduciendo una circunstancia que se da en catalán y que pueden haber percibido.

La mayoría de oraciones que las criaturas producen con los nuevos verbos son intransitivas. Estos datos son consistentes con otras investigaciones donde se pone de manifiesto que las criaturas de entre 20 y 30 meses producen más oraciones intransitivas que transitivas y también, que omiten el objeto directo en el caso de las transitivas (López-Ornat, 1990; Hernández-Pina, 1984). Quizás se debe a la sencillez de las oraciones intransitivas ante las transitivas, las cuales se consideran más complejas por el hecho de necesitar la presencia de un complemento, el objeto directo.

Relacionado con lo anterior y relacionado con la sintaxis, los sujetos del estudio tienden a utilizar la forma del verbo aislado en detrimento de las otras formas sintácticas del estudio siguiendo este orden de más a menos uso: SV, VO y SVO. Por tanto, de nuevo se observa que las criaturas hacen uso de formas sintácticas menos complejas.

Además, también los resultados acerca de las diferencias entre el número de producciones según la estructura sintáctica de los modelos lingüísticos y el número de producciones según la sintaxis que utilizan finalmente las criaturas, hallamos diferencias estadísticamente significativas en relación con la forma sintáctica verbo aislado y con el modelo lingüístico SVO del cual solo producen el verbo aislado. Es decir, las criaturas tienden a producir formas verbales aisladas independientemente del modelo lingüístico que se les presenta, aunque en todos los casos, se mantiene la forma morfológica de los modelos.

Finalmente y puesto que las criaturas del estudio producen los verbos inventados solo con la forma morfológica que han escuchado de la experimentadora y, utilizan morfologías variadas con verbos reales sin aplicarlas a los verbos inventados, a pesar de la elicitación, podemos afirmar que estas criaturas son conservadoras, por tanto, aun no disponen de una categoría formal de verbo. Así, podemos decir que disponemos de evidencia para afirmar que las criaturas de nuestro estudio no operan con una categoría verbal abstracta que les permita ser creativos con el uso de la misma.

Con ello, aportamos evidencia a favor de la *asunción de discontinuidad* de las competencias lingüísticas entre la edad infantil y la adulta. Es decir, nuestros datos dan soporte a la idea que las criaturas de entre 20 y 30 meses *no son productivos* con la morfología verbal y por tanto que no disponen de categorías verbales abstractas como las de los adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhtar, N. y Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental psychology*, vol. 3, no. 6, pp. 952-965.
- Bates, E., Bretherton, I. y Snyder, I. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- Bloom, L.; Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development: If, when, why?, *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Cortés, M. (1989). *Temps i aspecte: com els infants aprenen a parlar del passat*, Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Fenson, L.; Dale, P. S.; Reznick, J. S.; Thal, D.; Bates, E.; Hartung, J.; Pethick, S. y Reilly, J. (1993). *The McArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*, San Diego, Singular.

- Hernanz, M. LL. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis: 1. principios teóricos. La oración simple*, Barcelona, Crítica.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.
- López-Ornat, S. (1990). La formación de la oración simple: las omisiones sintácticas (SVO) en la adquisición del español, *Estudios de Psicología*, 41, 41-72.
- Maratsos, M. (1998). Commentary: relations of verb specificity to general categories, *Linguistics*, 36, 831-846.
- Olguin, R. y Tomasello, M. (1993): Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb. *Cognitive development*, 8, 245-272.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrat, E.; Sanz, M.; i Bel (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, vol. 35, nº 2, 221-234.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. y Merriman, W. E. (1995). *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EN BUSCA DE UNA EXPLICACIÓN. ESTUDIO PRELIMINAR DE UN CASO.

Montserrat Cortès-Colomé¹

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos ya los trabajos que demuestran que, tras un período en el que las formas lingüísticas se utilizan como amalgamas (es decir como unidades aprendidas de memoria y aún no analizadas), se detectan regularidades distribucionales. Las producciones infantiles reflejarán el uso de patrones productivos, los cuales se describen como construcciones lingüísticas muy concretas, en el sentido de que se componen de un elemento constante más uno variable. En otros términos, el aprendizaje de las primeras combinaciones se apoya, inicialmente, en determinados elementos lexicales, lo que en la terminología inglesa se ha dado en llamar *item-based learning*. Este concepto parte de la observación de que las primeras combinaciones infantiles no aplican las mismas estructuras uniformemente a todos los elementos lexicales. Ello implica que tendrían una creatividad limitada. Así pues, se ha propuesto que estas primeras producciones inician el proceso de aprendizaje de la construcción de categorías gramaticales (Peters, 1983; Braine, 1987; Tomasello, 1992, 2000; Clark, 1993; Pine y Lieven, 1993; Goldberg, 1995; Lieven et al., 1997; Ninio, 1999; Gathercole et al., 2000; Sebastián, et al., 2001).

En el intento por explicar como avanzar desde estas primeras combinaciones a la formación de categorías más abstractas, Tomasello (1992, 2000) ha propuesto la existencia de un período durante el que cada forma verbal se organiza aisladamente de las demás. Esta propuesta ha sido discutida por Ninio (1999, 2003a, 2003b) que defiende que la gramática infantil no puede concebirse como un inventario de combinaciones verbales completamente independientes entre sí, sino que debe entenderse como un sistema en el que se establecen interrelaciones desde un primer momento. Nuestro objetivo en este trabajo ha sido reflexionar sobre la divergencia en este aspecto.

¹ Correspondencia con la autora: Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: mcortes@ub.edu.

Según la hipótesis de las Islas Verbales de Tomasello (1992, 2000), los niños construyen esquemas verbales entorno a cada verbo, de modo que cada uno de estos esquemas verbales sigue una ruta evolutiva propia, independientemente de cómo esté evolucionando la gramática en otros verbos, en otros esquemas verbales. En este período, “cada verbo forma su propia isla de organización en un sistema lingüístico no organizado” (Tomasello, 2000, p.157). Tomasello (2000) indica que entre los 3 y los 4 años de edad se observa un proceso creciente de abstracción, pero que, a esta edad, los niños aún no son capaces de generalizar todas las construcciones sintácticas para todos los verbos. Las estructuras argumentales más complejas se construirán individualmente para los diferentes verbos añadiendo un nuevo argumento a un esquema verbal más simple o bien combinando esquemas simples aprendidos para ese mismo verbo. Merced a procesos de establecimiento de analogías y de asociación de estructuras, los niños podrían crear construcciones más abstractas. En este sentido, los procesos que se invocan para avanzar en el desarrollo lingüístico se basan en la capacidad para discernir las semejanzas, no sólo entre objetos sino también entre situaciones.

A nuestro entender, y adoptando una interpretación radical, la propuesta de Tomasello presentaría una inconsistencia teórica. Por una parte, se invocan procesos analógicos para el desarrollo de conocimientos más generales; sin embargo, por otra, la hipótesis de las Islas Verbales implica la ausencia de interconexiones entre los diferentes verbos que componen el sistema lingüístico infantil, dado que en el estadio insular la gramática infantil se describe como un inventario de construcciones argumentales independientes. Se atribuye, pues, al niño un conocimiento que no posee las características de un sistema. Tomasello (2000) mantiene, frente a las tesis generativistas, que en su propuesta “no existe una continuidad de estructuras, pero sí de procesos en el sentido de que los procesos de aprendizaje y abstracción son los mismos dondequiera y cuando quiera se puedan aplicar” (p. 237). Sin embargo, un inventario de esquemas verbales diferentes implica que no se establecen relaciones entre ellos; es decir, el conocimiento adquirido para un determinado esquema verbal no puede transferirse a otro esquema verbal.

Precisamente, la crítica fundamental de Ninio (1999, 2003a, 2003b) a Tomasello parte de la reflexión de que, en la hipótesis de las Islas Verbales, no cabe la transferencia de aprendizaje ni la facilitación dado que cada verbo sigue su propia ruta evolutiva: “el niño es ciego a la gramática aprendida para otros verbos” (2003a, p.5). La continuidad en el proceso se *detendría* dado que los procesos analógicos no actuarían en este momento del desarrollo en tanto que posible nueva fuente de conocimiento. Ninio (1999) mantiene que

el lexicón mental es un sistema unificado en el que la semejanza y la analogía juegan un papel crucial en el aprendizaje y en la organización, de la misma manera que en la resolución de problemas el razonamiento por analogía permite aplicar soluciones en base al aprendizaje de ejemplares concretos. Defiende que, desde una perspectiva emergentista, la gramática infantil no puede concebirse como una colección de islas verbales, sino como un sistema desde el primer día. Su argumento es que si las primeras construcciones verbales tienen la característica de la insularidad, entonces no cabe hablar de un sistema interconectado en el que el aprendizaje se explica mediante la transferencia y la facilitación en el sentido de que el aprendizaje de nuevos ítems se apoya en el aprendizaje de los ya conocidos.

Para Ninio (2003a), en la hipótesis de las Islas Verbales, puesto que no se tiene en cuenta las construcciones similares ya aprendidas para otros verbos y que ya forman parte del conocimiento del niño, se atribuye un papel prioritario al desarrollo “vertical”: a partir de aplicar operaciones, como la adición, la sustitución, la combinación o la reorganización, a esquemas simples, los niños podrán construir producciones argumentales más complejas. Es decir, en este período el niño aprenderá en base a sus propios recursos. En este sentido, califica la propuesta de Tomasello de fuertemente constructivista en el sentido más piagetiano del término. En contraposición, Ninio destacará los procesos de aprendizaje “horizontales”: el conocimiento adquirido en el aprendizaje de una determinada construcción debe poder transferirse a otros elementos lexicales. Datos de varios estudios señalan la influencia del conocimiento adquirido en el aprendizaje de un esquema verbal en el conocimiento sintáctico más general (McClure y Pine, 2002; Abbot-Smith et al., 2002; Savage et al., 2002; Kiekhoefer, 2002), indicando, pues, que en el desarrollo lingüístico se produce una transferencia de aprendizaje.

Además, una interpretación fuerte de la hipótesis de la insularidad plantea problemas epistemológicos a la propuesta de Tomasello, puesto que implicaría subestimar el input como fuente de conocimiento: si el niño aprende en base a sus propios recursos, entonces se subvalora la posibilidad de que el niño aprenda patrones nuevos a partir del lenguaje del entorno; el niño sólo podría aprender cuando una construcción ya formara parte de su repertorio.

A nuestro entender, en contraposición con la hipótesis de las Islas Verbales interpretada en su versión más radical, las tesis de Ninio son más consistentes con una aproximación emergentista más basada en los procesos, en la que se defiende que procesos de aprendizaje sencillos son capaces de abstraer información. En este sentido, estaría más

cerca de las explicaciones conexionistas que muestran cómo mecanismos simples de aprendizaje pueden llegar a aprender asociaciones y utilizar estas asociaciones para producir nuevas respuestas más generalizadas (ver Ellis, 1998).

Ninio (1999) propone que el aprendizaje de las primeras combinaciones sintácticas se origina entorno a muy pocos verbos (2-3). Se trataría de verbos “genéricos”², muy frecuentes en el input³. Inicialmente, el niño experimentaría varios patrones sintácticos con dichos verbos. Ninio hipotetiza que el período en el que el niño utiliza un número muy reducido de verbos en una construcción representaría un período de aprendizaje intensivo del patrón. Este aprendizaje intensivo de uno o unos pocos verbos en una determinada construcción permitiría que, posteriormente, dichas construcciones verbales sirvieran de modelo para transferir el patrón combinatorio a otros verbos.

Al efecto de analizar la existencia de transferencia y facilitación, Ninio (1999, 2003a, 2003b) calcula la tasa de aprendizaje de nuevos verbos en una determinada construcción: número de verbos diferentes que aparecen y período temporal que transcurre entre la primera ocurrencia de dicha construcción y las siguientes. En este caso observa que los datos analizados se ajustan a una función geométrica exponencial: inicialmente, la incorporación de verbos nuevos a un patrón se produce lentamente, y, posteriormente, se observa una aceleración gradual. Es decir, el lapsus temporal se reduce a medida que el niño incorpora nuevos verbos a dicha construcción. Ninio interpreta que un inicio lento en la incorporación de nuevos verbos a un patrón indica que el niño estaría realizando un aprendizaje intensivo de dicho patrón; asimismo, una aceleración gradual en la incorporación de verbos nuevos al patrón se interpreta como un indicador de procesos de transferencia. De este modo, Ninio propone que inicialmente los niños organizan sus primeras combinaciones entorno a unos elementos lexicales pero que, al mismo tiempo, se produce facilitación: “el aprendizaje de combinaciones de palabras en base a determinados verbos facilita el aprendizaje de construcciones similares para otros verbos” (2003a, p. 2). Así pues, aprender en base a determinados elementos no necesariamente debe implicar insularidad.

En cuanto a la emergencia de construcciones argumentales complejas, el modelo de Ninio (2003a) establece una predicción opuesta a la hipótesis de las Islas Verbales. Según esta última hipótesis, las construcciones verbales más complejas derivarían de esquemas más simples que el niño habría experimentado anteriormente con esos mismos verbos.

² Numerosos trabajos han propuesto que los primeros verbos que los niños incorporan son verbos de propósito general. Véanse, por ejemplo, los estudios de Clark (1978, 1993) y Goldberg (1999).

Contrariamente, si se produce transferencia de aprendizaje de un verbo a otro, entonces cabría esperar que un número importante de construcciones argumentales complejas pudieran emerger directamente como tales, sin que el niño hubiera expresado sus componentes por separado en construcciones argumentales parciales o más simples. Por ello, Ninio (2003a), reanalizando los propios datos de Tomasello, traza el historial de las primeras construcciones de dos o más argumentos buscando producciones antecedentes en las que los mismos verbos que aparecen en las producciones complejas se hubieran usado anteriormente en construcciones más simples. Los resultados obtenidos indican que un 40% de los patrones SVO no tienen antecedente y, además, no se encuentra ningún antecedente para los patrones VIO. Estos datos le permiten concluir que la incorporación de un verbo nuevo a una construcción compleja no está en función de haber producido patrones más simples con ese mismo verbo, tal como predice la hipótesis de la insularidad. En su lugar, se interpreta que el conocimiento que el niño ha aprendido en una determinada construcción se transfiere a otros verbos.

Desde un punto de vista teórico más general, sus resultados indican, pues, no sólo que el aprendizaje inicialmente se apoya en determinados elementos lexicales, sino que se produce transferencia y facilitación. De este modo, los resultados obtenidos por Ninio apoyarían la tesis de un sistema interconectado y, sin embargo, aún no general y categórico.

Nuestro objetivo ha sido contrastar algunas predicciones derivadas de las tesis de Ninio en relación al desarrollo de las construcciones argumentales en un niño hablante del español. En este trabajo, analizaremos el aprendizaje de patrones argumentales simples, dejando para el futuro el estudio del aprendizaje de los patrones argumentales más complejos.

En primer lugar, nos proponemos estudiar en qué medida el desarrollo de las primeras estructuras argumentales se apoya en el aprendizaje a partir de elementos lexicales concretos. En este sentido se predice que, si ello es así, inicialmente deberá observarse que durante un cierto período los diferentes patrones combinatorios aparecerán vinculados a uno o unos pocos verbos.

En segundo lugar, nos proponemos analizar el proceso de incorporación de nuevos verbos en determinados patrones combinatorios con el objetivo de analizar si existen procesos de facilitación. En este sentido, cabe predecir que, si existe un proceso transferencia del conocimiento aprendido anteriormente a partir de una o unas pocas construcciones, es de esperar que, tras un cierto período en el que una determinada

³ Esta propuesta parte de la suposición previa de que, en el lenguaje natural, la frecuencia correlaciona con la generalidad, la tipicidad y la simplicidad.

construcción esté vinculada a un elemento verbal específico, se produzca una aceleración en la incorporación de verbos nuevos a dicho patrón de combinación.

Sin embargo, hay que considerar los resultados que se presentarán en este trabajo como una primera aproximación. Por las características de las hipótesis y de sus correspondientes predicciones, se impondría utilizar una base de datos de características intensivas; es decir, con un número considerable de registros realizados en un corto período de tiempo⁴. Tomasello (1992) basa sus conclusiones en un estudio con datos registrados diariamente en el que se anotan todas las producciones entre los 1;0 y los 1;8.8, y las construcciones de más de dos palabras hasta los 1;11.0. Los datos analizados por Ninio no son tan intensivos; si bien en algunos estudios (1999, 2003a) utiliza los mismos datos que Tomasello, en otros (1999, 2003b) se apoya en muestras cuya periodicidad oscila entre las dos veces por semana y una vez por semana. No obstante, la muestra utilizada en el presente trabajo no presenta esta característica. En esta investigación, los registros tienen una periodicidad bisemanal y mensual, aunque predominan éstos últimos. La decisión de testar las citadas hipótesis con una muestra tan poco intensiva se debe a la inexistencia de datos más intensivos en los corpus actualmente accesibles. Por ello, se ha intentado paliar esta limitación analizando tres tipos diferentes de construcciones. Entendemos que si se observan los mismos procesos de aprendizaje para los diferentes tipos de estructuras, entonces estaremos más cerca de conocer los mecanismos de aprendizaje de la estructura argumental.

2. SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

Se ha realizado un estudio longitudinal con un sujeto, Emilio, monolingüe en español. Este sujeto pertenece al corpus de Vila y los registros se encuentran accesibles en la base de datos CHILDES. Se han revisado todas las producciones desde los 0;11.9 hasta los 2;7.9. Sin embargo, el análisis propiamente dicho se inicia a los 1;10.19, dado que hasta esta edad (22 meses) no empieza a combinar palabras en las que aparezca por lo menos un verbo. La duración de cada registro oscila entre los 30 y los 45 minutos.

El análisis se ha centrado en las construcciones de verbo más objeto, (S)V_O, de verbo más dativo, (S)V_I, y de verbo más locativo, (S)V_L. Dado que el español es una lengua *pro-drop*, se ha ignorado la expresión del Sujeto. Para las construcciones (S)V_I y (S)V_L, no se ha tenido en cuenta el orden de colocación de los argumentos, los cuales podían aparecer en posición preverbal o postverbal (ver el apartado de resultados).

Siguiendo la metodología de Ninio (2003a), para poder determinar qué elementos son argumentos del verbo y poder identificar los diferentes tipos de construcciones, se ha utilizado una definición sintáctica, de modo que los vocativos no se han considerado sujetos gramaticales.

Además, ha sido necesario incluir un criterio de productividad que permitiera diferenciar entre formas lingüísticas no analizadas y formas ya productivas. Cabe hacer notar que ello era importante no sólo para poder diferenciar si las combinaciones de verbo con clítico eran amalgamas o ya no, sino especialmente a la hora de considerar si debíamos valorar como construcciones diferentes aquellas en las que se utilizaba un mismo verbo pero con variaciones en la morfología⁵. El criterio de productividad se ha definido en función de si se observaban las condiciones de generalidad y contraste: que se encontraran cruces de las formas lingüísticas entre ejemplares de una misma categoría (para la aplicación de este criterio a lenguas morfológicamente ricas, ver Pizzuto y Caselli, 1992; López-Ornat et al., 1994; Gathercole et al., 2000; Sebastián et al., 2001; Serrat y Aparici, 2001; Cortès, 2003).

Se han excluido las producciones puramente nominales y las producciones de una sola palabra, las citas de textos y canciones. También se ha excluido las producciones interrogativas y las exclamativas, así como las imitaciones, las producciones interrumpidas y las que no se han podido desambiguar. Para ello se ha tenido en cuenta el contexto especificado en las transcripciones así como las emisiones anteriores y posteriores. En un número importante de producciones, el contexto ha sido fundamental para discernir la función del argumento acompañante del verbo; ello ha permitido identificar los vocativos e ignorarlos para el presente estudio. Las producciones en las que se indicaba una pausa entre argumentos se han considerado combinaciones; no así cuando los argumentos se emitían en diferentes turnos de habla.

Para el análisis de las producciones en cada uno de los patrones, no se han tenido en cuenta otros elementos que pudieran estar también presentes. Así, *dame agua más* se contabilizaría como VO, del mismo modo que lo sería *dame agua*. Además, cuando las construcciones tenían dos argumentos o más (i.e. (S)VOI), éstas se contabilizaban tanto para un tipo de patrón (VO) como para el otro (VI).

⁴ En relación a las implicaciones teóricas que puede tener la frecuencia de las muestras en los estudios longitudinales, ver Tomasello y Stahl 2004.

⁵ Hay que recordar que Ninio (1999) respeta las segmentaciones realizadas por Tomasello (1992) de modo que producciones del tipo *get-it* se consideran producciones de una sola palabra y, por lo tanto, no se consideran combinaciones verbo-objeto. Asimismo, Ninio considera las diferentes formas temporales como verbos diferentes.

3. RESULTADOS

3.1. Construcciones en base a elementos lexicales

En la Tabla I, se presenta una descripción de las dos primeras producciones con verbos diferentes observadas para cada tipo de patrón; en ella se especifica la edad en la que fueron emitidas así como el intervalo transcurrido entre la primera y la segunda producción, entendiendo que la segunda producción debía de aparecer en un registro posterior. Cuando, en el segundo registro, aparece más de un verbo nuevo se detallan todos.

TABLA I. Primeras combinaciones argumentales con verbos diferentes

| Construcción | Edad en meses | Producciones | Intervalo de días entre registros |
|--------------|---------------|---|-----------------------------------|
| (S)VO | 22 | 1 ^a <i>mira Lili</i> | 132 |
| | 27 | 2 ^a <i>quiero tostadas dame esto* tiene peca</i> | |
| (S)OV | 23 | 1 ^a <i>mariquita mira</i> | 71 |
| | 25 | 2 ^a <i>esto ten</i> | |
| (S)VI | 25 | 1 ^a <i>me ha pegado</i> | 61 |
| | 27 | 2 ^a <i>dame esto* esto dame dame</i> | |
| (S)VL | 22 | 1 ^a <i>mira aquí#</i> | 94 |
| | 25 | 2 ^a <i>ten aquí</i> | |

* Como se indicará posteriormente, *dame* es productivo a los 2;3.1

#Véase el análisis de las construcciones VL

La Tabla I indica que, en los diferentes tipos de patrones, cada construcción se inicia con un único verbo; el segundo verbo se incorpora después de un cierto período de tiempo. Estos primeros resultados ya apuntan a que las primeras combinaciones argumentales se construyen en base a determinados elementos lexicales.

3.2. Velocidad de propagación del patrón

Para cada tipo de construcción, se ha trazado la propagación temporal para los diferentes verbos que se incorporan en cada patrón. Se ha calculado la frecuencia acumulativa de los verbos diferentes que se van añadiendo a cada patrón en función de la edad en la que se observa su primera aparición en el patrón. Se pretende analizar si las series acumulativas se corresponden con una función de aceleración. Dicha función de

aceleración se ha calculado mediante el coeficiente R^2 obtenido con el programa de gráficos del Excel y se han comparado los resultados obtenidos en una función exponencial con los obtenidos en una función lineal.

3.2.1. Construcción (S)VO

Tal como se señala en la Figura Ia, en la construcción (S)VO se obtiene un coeficiente exponencial R^2 de 0.8494, al tiempo que la función lineal proporciona un coeficiente de 0.8483. Así pues, para el patrón (S)VO, los datos no reflejarían una función de aceleración. Sin embargo, contabilizando conjuntamente los objetos pre- y postverbiales, tal como refleja la Figura Ib, se obtiene una R^2 de 0.9079 para la función exponencial en contraste con un 0.8748 para la función lineal.

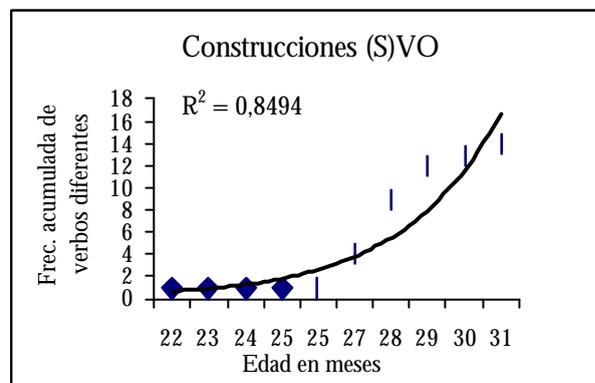


Figura Ia. Frecuencia acumulada de verbos diferentes en la construcción (S)VO en función de la edad

Cabe señalar que, si bien los patrones VO y OV podrían considerarse patrones diferentes, Emilio a menudo produce, para un mismo verbo, tanto una construcción como la otra: *mira perro-mariquita mira* (1;11.12); *dame esto-esto dame* (2;3.1); *me compra un caballo-un caballo me compras* (2;4.17). En Cortès (2003), un trabajo en el que también se analizan los datos de Emilio, se señala que hasta los 25 meses Emilio no utiliza el orden contrastivamente. Como ya observaba Peters (1986), a menudo las producciones infantiles no presentan disposiciones estables, ni órdenes contrastivos, por lo que, en ocasiones, una misma relación se expresa mediante diferentes posiciones. Por ello, en esta ocasión también se han considerado conjuntamente los patrones VO y OV (ver la Figura Ib). En la Tabla II, se detalla la primera ocasión en la que se incorpora un verbo nuevo en dichas combinaciones.

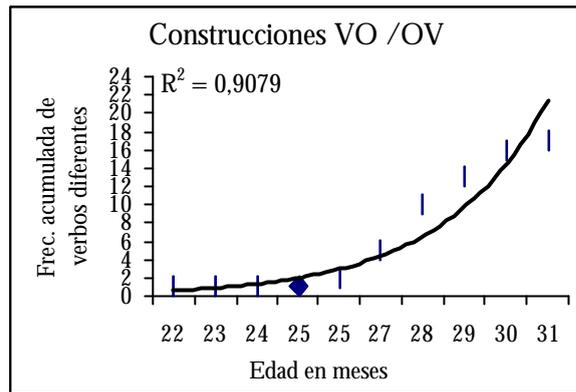


Figura Ib. Frecuencia acumulada de verbos diferentes en la construcción con objeto preverbal y postverbal en función de la edad en la que aparecen por primera vez

TABLA II. Incorporación de verbos nuevos a la construcción VO/OV

| Edad en meses | Verbos | VO | OV |
|---------------|----------------|----|----|
| 22 | <i>mirar</i> | X | - |
| 25 | <i>tener</i> | - | X |
| 27 | <i>querer</i> | X | - |
| | <i>dar</i> | X | X |
| | <i>tener</i> | X | - |
| 28 | <i>dibujar</i> | X | - |
| | <i>comprar</i> | X | X |
| | <i>hacer</i> | X | - |
| | <i>pintar</i> | X | - |
| | <i>poner</i> | X | - |
| 29 | <i>buscar</i> | X | - |
| | <i>comer</i> | X | - |
| | <i>quitar</i> | X | - |
| 30 | <i>ver</i> | X | - |
| | <i>coger</i> | - | X |
| | <i>tocar</i> | - | X |

En resumen, para la construcción de verbo+objeto, cuando no se tiene en cuenta la posición del objeto, los datos se adecuan mejor a una función de aceleración que a una función lineal; cuantos más verbos ha incorporado a esta construcción, más rápidamente incorporará otros nuevos. Además, el hecho de que, durante un cierto período de tiempo, se observe un único verbo en la construcción indicaría también que el aprendizaje de esta construcción está lexicalmente especificado (ver Tabla I).

Finalmente, hay que añadir que, si bien el número de verbos nuevos en esta construcción muestra una cierta aceleración, también hay indicios de que, al final de período estudiado, Emilio aún no ha construido un sistema general y categórico. En la Tabla III, se detallan producciones erróneas en las que Emilio omite argumentos obligatorios. En dicha

tabla se han incluido únicamente aquellas producciones que estábamos seguros que no dependían de aspectos pragmáticos (no incluye tampoco los casos dudosos) y que incluían verbos que eran usados productivamente; asimismo, se indica si el verbo ya estaba incorporado en esta construcción. Se observa que la mayor parte de producciones erróneas se producen con verbos que todavía no se han usado en el patrón, lo que aportaría otro dato en favor de la hipótesis de que el niño está en proceso de generalizar el conocimiento aprendido para otros verbos. Hay que señalar que las producciones que se consignan difícilmente pueden explicarse en términos de limitaciones en la realización, dado que a esta edad Emilio ya está produciendo emisiones más largas y complejas. En este sentido, las producciones relacionadas apoyarían la hipótesis de que aún no se ha consolidado un conocimiento gramatical generalizado.

TABLA III. Producciones erróneas en la construcción VO/OV

| Edad en meses | Producción errónea | Uso en la construcción |
|---------------|-----------------------------|------------------------|
| 25 | <i>guardo</i> | no |
| | <i>no roto</i> | no |
| 25 | <i>sí tirado</i> | no |
| 27 | <i>quiero</i> | sí |
| 28 | <i>di tu</i> | no |
| 29 | <i>ahora me das</i> | sí |
| | <i>están tirando al mar</i> | no |
| | <i>me das</i> | sí |
| | <i>he abrochado</i> | no |
| 30 | <i>abrochado</i> | no |
| | <i>cojo</i> | * |

* Este verbo aparece usado por primera vez en la construcción OV a esta misma edad

3.2.2. Construcción (S)VI

En todas las construcciones (S)VI, el dativo se expresa pronominalmente, especialmente en referencia a la primera persona (*me*)⁶. Así pues, el análisis, en realidad se refiere al patrón IpronombreV o bien VIpronombre, en el caso de los imperativos.

Para el estudio de esta construcción, ha sido fundamental esclarecer la productividad de algunas formas verbales. Ello nos ha permitido establecer la edad en la que la forma verbal *dame* deja de ser una amalgama y puede pasar a considerarse una combinación de verbo más dativo (véase también Cortès, 2003). Mediante el criterio de la generalización, *me* puede considerarse productivo a los 25 meses en la producción *me ha pegado*; sin embargo, atendiendo al criterio del contraste, *dame* no se descompone hasta los 27 meses. Al igual que en la construcción anterior, el patrón de verbo más dativo inicialmente se utiliza con un único verbo durante un período

⁶ Sólo en los últimos registros (29-31 meses) aparece en tres ocasiones la referencia al oyente (*te*).

prolongado de tiempo; a partir de los 27 meses, las producciones con *dame* (con o sin otros argumentos) aumentan considerablemente. La Figura II presenta la frecuencia acumulativa de verbos diferentes en este patrón en función de la edad.

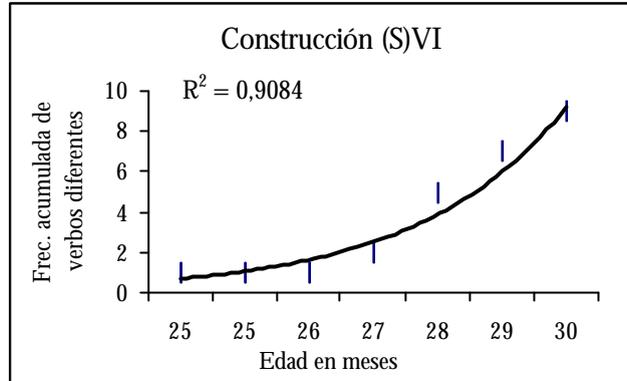


Figura II. Frecuencia acumulada de verbos diferentes en la construcción verbo+dativo en función de la edad en la que aparecen por primera vez

Como puede verse en la Figura II, la tendencia exponencial (R^2 de 0.9084) refleja más adecuadamente el aprendizaje de la construcción de verbo más dativo que la lineal (0.8734), indicando una función de aceleración que apunta a un inicio lento en la incorporación de nuevos verbos a este patrón seguido de una aceleración gradual.

3.2.3. Construcción (S)VL

Las construcciones (S)VL presentan el orden canónico, aunque en un mismo registro se observa una producción OV (*a piscina voy*) repetida en varias ocasiones. La Figura III presenta la frecuencia acumulada de verbos en este patrón, cuya R^2 es de 0.8727 para la tendencia exponencial y de 0.7899 para la lineal.

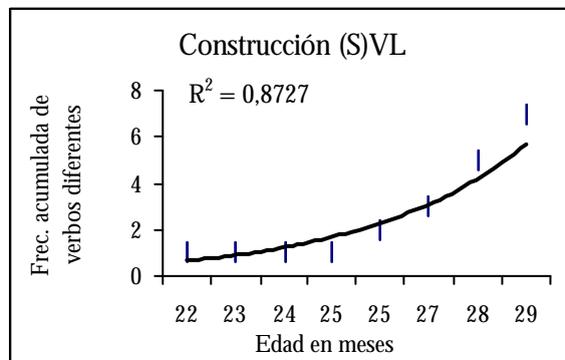


Figura III. Frecuencia acumulada de verbos diferentes en la construcción verbo+locativo en función de la edad en la que aparecen por primera vez

En relación a esta construcción, hay que señalar que, inicialmente, el locativo no es, en realidad, un argumento del verbo al que acompaña. Las primeras producciones cuantificadas son *mira aquí* (a los 22 meses) y *ten aquí* (a los 25 meses). A partir de los 27 meses, Emilio produce la primera construcción con el verbo *ir* cuya valencia sí incluye el locativo; en los dos meses siguientes, incorpora *subir* y *venir*, posteriormente incorporará *tirar* y *poner*.

En resumen, nuestros datos indican una tendencia a la aceleración en las construcciones (S)VI, (S)VL, así como en las (S)VO cuando no se tiene en cuenta la posición pre- o postverbal del objeto. Es decir, el intervalo de incorporación de verbos nuevos en cada una de estas combinaciones se reduce a medida que se utilizan más verbos en cada una de ellas.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio indican, en primer lugar, que las primeras combinaciones de Emilio reflejan una especificidad lexical. Cada construcción aparece vinculada a un determinado verbo, que se mantiene como único verbo en el patrón durante un cierto período de tiempo. Hasta aquí, esta aportación se suma a los numerosos trabajos que ya han descrito este fenómeno.

La incorporación lenta de nuevos verbos a un patrón se ha explicado en términos de masa crítica: el niño necesitaría experimentar con un número suficiente de construcciones antes de poder hacer una generalización (Tomasello, 1992; Tomasello, 2000). Para Ninio (1999), dicha experimentación supondría un aprendizaje intensivo del patrón. La cuestión polémica, a nuestro entender, radica en qué cantidad de experiencia necesita el niño para poder transferir el conocimiento aprendido y hasta qué punto estas producciones, vinculadas a determinados elementos lexicales, se mantienen aisladas del resto de elementos lexicales (verbos). En este trabajo nos hemos centrado especialmente en el segundo aspecto. Se ha realizado la predicción de que si se observaba una aceleración gradual en la incorporación de verbos nuevos a una construcción, ello sería indicativo de un cierto grado de conexión que facilitaría el aprendizaje. El hecho de que una función exponencial se ajuste mejor a los datos analizados que una función lineal corroboraría la tesis de que especificidad lexical no tiene por qué implicar la existencia de insularidad. Aprender a combinar determinados verbos en determinados patrones supone simultáneamente aprender un conocimiento más allá del término particular y facilita un

aprendizaje posterior. Así pues, los resultados obtenidos apuntan a rechazar el constructivismo estricto de la hipótesis de las Islas Verbales propuesta por Tomasello.

Por otra parte, los resultados también indican que, en este período, el niño se encuentra inmerso en el proceso de construcción de categorías sintácticas más generales. En el análisis de las construcciones de verbo+objeto, se cometen errores de omisión de argumentos de valencia, especialmente en verbos que aún no han sido utilizados en dicho patrón. Si bien este dato sería también indicativo de una vinculación lexical en la línea señalada anteriormente, además apuntaría a apoyar la hipótesis de que las categorías más abstractas y generales se consolidan gradualmente.

Sin embargo, hay que recordar que entendemos el presente estudio como una primera aproximación. Dadas las características de la muestra analizada, los datos aportados deben entenderse como un estudio preliminar en relación al debate de si los patrones combinatorios aprendidos para un verbo se mantienen aislados y siguen su propia ruta evolutiva (hasta los 3 años!), o bien si el aprendizaje de un verbo en un patrón facilita la incorporación de otros verbos en dicho patrón. Como se ha dicho anteriormente, las predicciones que se derivan de ambas propuestas exigen un análisis pormenorizado de muestras mucho más intensivas en edades más tempranas.

Por otra parte, aunque pudiera parecer que ésta es una falsa polémica, entendemos que tiene fuertes implicaciones teóricas. Apelar, por una parte, a procesos analógicos para la producción de conocimiento nuevo y, por otra, defender la existencia de conocimientos estancos, nos parece cuanto menos una inconsistencia epistemológica. Cuando Maratsos (1982) proponía que las categorías formales gramaticales se forman y configuran a partir de los conjuntos de operaciones gramaticales en los que los elementos lingüísticos participan y destacaba la importancia de las correlaciones distribucionales en la formación de las clases sintácticas, estaba destacando el papel de las relaciones sintagmáticas en el aprendizaje de las categorías gramaticales: “las categorías gramaticales se construyen analizando los grupos de usos gramaticales o las operaciones que los grupos de elementos tienen en común, aprendiendo como estos usos u operaciones se co-predicen” (Maratsos, 1982). Pero no sólo eso, Maratsos (1982) estaba defendiendo que las categorías sintácticas se construyen mediante procesos analógicos. En la propuesta de Maratsos, el aprendizaje del lenguaje se sustenta en mecanismos generales de la cognición humana, en la capacidad de manipular datos para inducir reglas. Más recientemente, las teorías conexionistas han investigado como sistemas paralelos de redes neuronales artificiales, en los que se producen interacciones a todos los niveles, son capaces de abstraer información a partir de mecanismos simples de

aprendizaje. En consecuencia, desde una perspectiva emergentista, parece más coherente defender la existencia de procesos de transferencia. El desarrollo del lenguaje debe ser considerado un proceso más que una serie de estadios estáticos y discontinuos.

REFERENCIAS

- ABBOT-SMITH, Kirsten; LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. Training 2 ½-year-olds to produce the transitive construction with novel verbs. Comunicación presentada en el IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders (IASCL/SRCLD). Madison, Wisconsin. Julio de 2002
- BRAINE, Martyn D. S. What is learned in acquiring word classes: a step towards an acquisition theory. En MacWHINNEY, Brian. *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. p. 65-87.
- CLARK, Eve V. Discovering what words can do. En Papers from the parasession on the lexicon, Chicago Linguistic Society. 1978, p. 34-57.
- CLARK, Eve V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.
- CORTÈS, Montserrat ¿Una gramática para lingüistas o una gramática infantil? *Cognitiva*. 2003, vol, 15 (2), p. 141-150.
- ELLIS, Nick.C. Emergentism, Connectionism and Language Learning. *Language Learning*. 1998, vol, 48, p. 631-664.
- GATHERCOLE, Virginia; SEBASTIAN, Eugenia; SOTO, Pilar. Lexically specified patterns in early verbal morphology in Spanish. En PERKINS, Michael R.; HOWARD, Sara J. *New Directions in Language Development and Disorders*. New York: Kluwer Academic / Plenum Pub, 2000. p. 149-168.
- GOLDBERG, Adèle. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adèle E. The emergence of the semantics of argument structure constructions. En MacWHINNEY, Brian. *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 1999. p. 197-212.
- KIEKHOEFER, K. The acquisition of ditransitive construction. Comunicación presentada en el IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders (IASCL/SRCLD). Madison, Wisconsin. Julio de 2002.

- LIEVEN, Elena V.; Pine, Julian M.; Baldwin, Gillian. Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*. 1997, vol, 24, p. 187-219.
- LOPEZ-ORNAT, Susana; FERNANDEZ, Almudena; GALLO, Pilar; MARISCAL, Sonia. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- MARATSOS, Michael. The child's construction of grammatical categories. En WANNER, Eric; GLEITMAN, Lila. *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: Cambridge University Press, 1982. p. 240-266.
- McCLURE, Kathleen; PINE, Julian. Examining the Verb Island hypothesis. Comunicación presentada en el IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders (IASCL/SRCLD). Madison, Wisconsin. Julio de 2002.
- NINIO, Anat. Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*. 1999, vol, 26, p. 619-653.
- NINIO, Anat. No verb is an island: Negative evidence on the Verb Island Hypothesis. *Psychology of Language and Communication*. 2003a, vol, 7, p. 3-21.
- NINIO, Anat. Analogy and transfer of learning in syntactic development. *Revue d'Intelligence Artificielle*. 2003b, vol, 17, p. 813-821.
- PETERS, Ann. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- PETERS, Ann. Early syntax. En FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- PINE, Julian; LIEVEN, Elena. Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*. 1993, vol, 20, p. 551-571.
- PIZZUTO, Elena; CASELLI, Claudia. The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of Child Language*. 1992, vol, 19, p. 491-557.
- SAVAGE, Ceri; LIEVEN, Elena V.; THEAKSTON, Anna.; TOMASELLO, Michael. Priming transitive constructions with 3-year-olds, 4-year-olds and 6- to 7-year-olds. Comunicación presentada en el IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders (IASCL/SRCLD). Madison, Wisconsin. Julio de 2002.
- SEBASTIAN, Eugenia; SOTO, Pilar; GATHERCOLE, Virginia. Early verb constructs in Spanish. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, M. José; MacWHINNEY, Brian. *Research on Child Language Acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. p. 1245-1259.

- SERRAT, Elisabet; APARICI, Melina. Morphological errors in early language acquisition: evidence from Catalan and Spanish. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, M. José; MacWHINNEY, Brian. *Research on Child Language Acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. p.1260-1277.
- TOMASELLO, Michael. *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- TOMASELLO, Michael. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*. 2000, vol, 74, p. 209-253.
- TOMASELLO, Michael.; STAHL, Daniel. Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? *Journal of Child Language*. 2004, vol, 31, p. 101-121.

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO
SEMÁNTICO

SIGNIFICADOS DE LAS PRIMERAS PALABRAS EN LOS VOCABULARIOS TEMPRANOS¹.

**Pilar Soto, Elena Lamela, Amparo Moreno, Eugenia Sebastián y Silvia Vargas.
Universidad Autónoma de Madrid.**

INTRODUCCIÓN

Desde que se empezaran a estudiar los primeros términos producidos por los niños, en los años setenta, los investigadores han destacado los nombres de objetos sobre otras clases de palabras. En parte, ello se pudo deber a la importancia que tuvieron los trabajos de Nelson (1973) y Clark (1973) para las investigaciones sobre adquisición del significado. De hecho, prácticamente se puede afirmar que toda la década estuvo dedicada a poner a prueba ambas teorías.

La importancia del denominado "sesgo nominal" fue puesta de manifiesto en el estudio, ahora un clásico, de Gentner (1982), quien encontró un predominio de nombres no sólo en inglés sino en otras lenguas tan distintas como el alemán, japonés, káluli, mandarín y turco. Para esta autora, este sesgo provendría del hecho de que los objetos son fáciles de identificar tanto perceptiva como cognitivamente mientras que otros acontecimientos, como los codificados en los verbos, son de tipo relacional y, por consiguiente, más complejos y difíciles. La búsqueda de constricciones, sesgos o principios en el desarrollo léxico constituyó un segundo pilar teórico sobre el que sustentar la prioridad de los nombres que se ha mantenido hasta nuestros días.

Los estudios de corte translingüístico, especialmente los realizados con lenguas como el mandarín o el coreano (Choi y Gopnik, 1995, Choi, Gopnik y Baumberger, 1996, Tardif, 1996, Tardif, Shatz y Naigles, 1997), pusieron en entredicho la hipótesis del sesgo nominal subrayando uno hacia los verbos en dichas lenguas, aunque otras investigaciones no están de acuerdo con los datos que en ellos se presentan (Au, Dapretto y Song, 1994).

Por otra parte, parece que los primeros vocabularios infantiles, incluso de los niños ingleses, no se componen mayoritariamente de nombres, como han resaltado, entre otros, Bates, Bretherton y Snyder (1988), Bloom, Tinker y Margulis (1993), Gopnik (1982, 1988), Lieven, Pine y Barnes (1992) y Pine (1992). Las diferencias entre los datos de unos investigadores y otros dependen, en gran medida, de la forma de obtención de los mismos.

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto "Relaciones entre el desarrollo cognitivo y el léxico temprano" financiado por la DGICYT. PB97-0063.

Así, cuando los padres rellenan un cuestionario se obtiene una proporción mayor de nombres que cuando se recoge la información a partir de observaciones en contextos naturales, lo que ha llevado a Pine (1992), en uno de los escasos estudios comparativos existentes, a concluir que las madres tienden a subestimar otros tipos de palabras.

En cualquier caso, la década de los noventa marca el principio de un cambio crítico hacia la consideración de los nombres como la clase de palabras más importante de los vocabularios infantiles. Así, por ejemplo, verbos y otros dominios léxicos parecen conformar una nueva categoría que se vislumbra como una "nueva frontera" (Tomasello y Merriman, 1995).

Sin embargo, la importancia de otros tipos de palabras, "más relacionales", ya había sido puesta de manifiesto mucho antes, desde los trabajos pioneros de Bloom (1973), pasando por los de distintos investigadores como McCune-Nicolich (1981), Gopnik (1982, 1988) o Tomasello y Farrar (1984). Estos trabajos han subrayado la importancia de algunas nociones, y las palabras correspondientes, que codificarían acciones o planes de acciones, la desaparición de objetos, los cambios de localización, etc.

Uno de los objetivos de este estudio es analizar los inicios de vocabularios infantiles para comprobar los distintos tipos de palabras producidos por niños españoles y comprobar si existe un sesgo nominal en nuestros participantes. Se trata también de contrastar la tesis de Pine (1992) comparando la producción en contextos naturales con la información de los padres obtenida a través del CDI.

Un segundo objetivo de este trabajo es analizar las producciones infantiles para tratar de averiguar qué tipo de nociones codifican. Nos interesa resaltar especialmente aquellas nociones que puedan estar relacionadas con las características formales más específicas de la lengua española.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra se compone de tres niñas y dos niños madrileños monolingües de clase media seguidos longitudinalmente desde que produjeron sus primeras palabras hasta que alcanzaron o superaron un vocabulario de cincuenta palabras. Los dos niños y una de las niñas eran primogénitos. El rango de edad en la primera sesión osciló entre los 14 y 17 meses; el rango de edad de la última sesión se encontraba entre los 17 y los 24 meses. El

tamaño medio del vocabulario en la primera sesión era de 8 palabras (rango = 0-19), en la última sesión era de 65,6 palabras (rango = 59-85).

Adicionalmente, se ha analizado la producción lingüística de 28 niños y niñas mejicanos de 12 meses del corpus de Jackson/Thal (1993), obtenido a partir del CHILDES.

PROCEDIMIENTO

Los datos que se presentan forman parte de un estudio más amplio sobre las relaciones entre cognición y lenguaje. Se filmó a los niños mensualmente mientras realizaban distintas tareas y jugaban con diferentes objetos. Entre ellas, se encontraban tareas de búsqueda de objetos, de planificación de acciones y de categorización. Entre los materiales utilizados se encontraban distintos tipos de juguetes: animales, como ranas, gallinas, oso, gato, etc.; vehículos como coches y camiones; alimentos y objetos de la casa como un biberón, platos, cerezas, manzanas, plátanos, etc. También, utilizamos un rastrillo, un collar, una cuerda, un pivote con aros para ensartar para realizar las tareas de planificación.

Se transcribieron todas las emisiones producidas, así como el contexto de producción. Posteriormente, se codificaron dichas emisiones en función de los tipos de palabras que aparecen en el CDI, contabilizándose tanto los tipos como los ejemplos (*tokens*).

Por otro lado, los padres rellenaron un cuestionario mensual con los tipos de palabras producidas y comprendidas por sus hijos. Este cuestionario es una versión ligeramente modificada del cuestionario de Thal, Jackson-Maldonado y Fenson (1999) realizado con niños mejicanos.

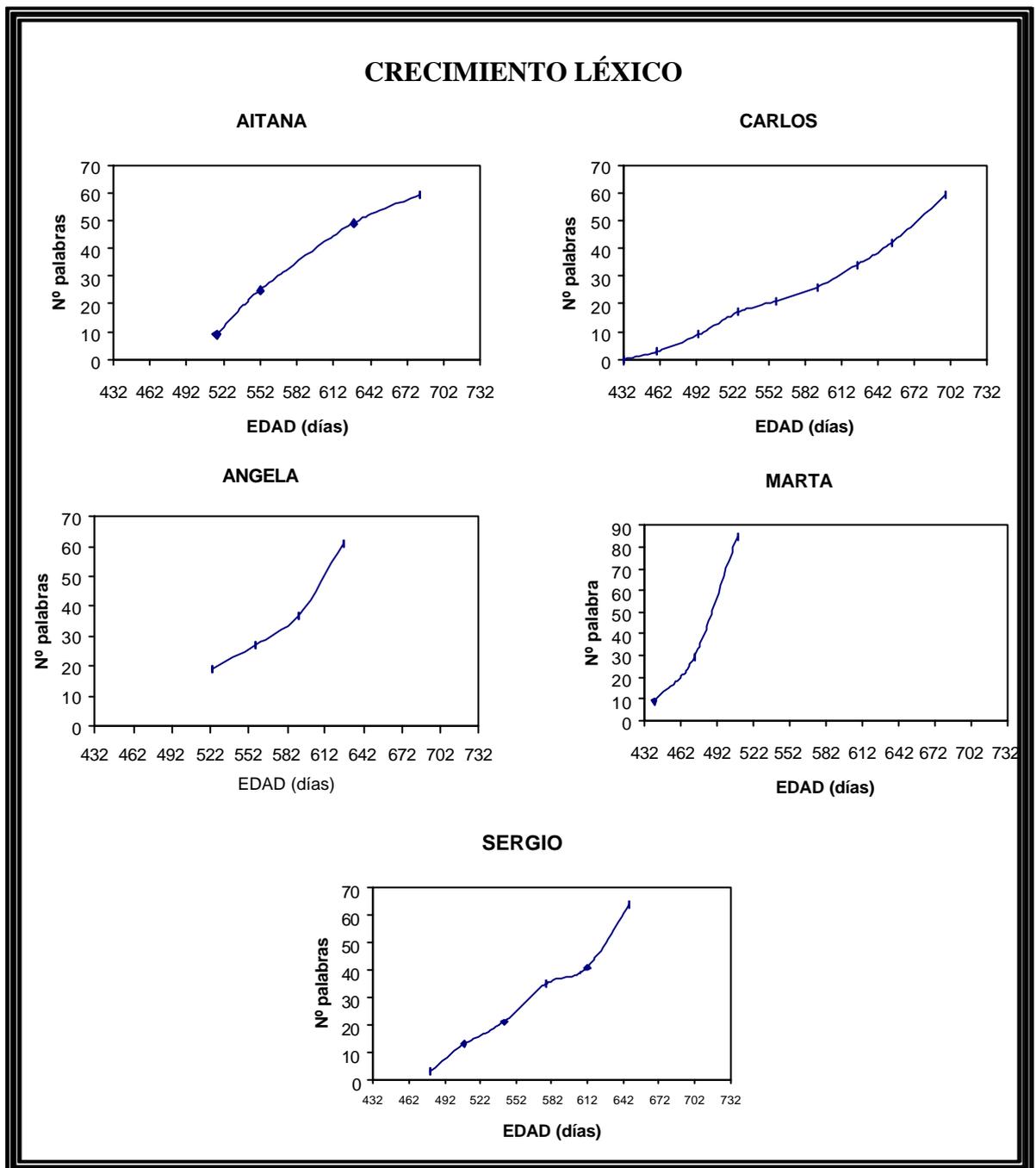
RESULTADOS

1. Tipos de palabras: comparación entre CDI y datos observacionales.

Antes de pasar a responder a nuestros objetivos, vamos a presentar los datos globales obtenidos mediante el CDI. Hemos contabilizado el número total de palabras registradas por los padres en cada uno de los cuestionarios. Podemos destacar las diferencias individuales encontradas en relación con el ritmo de crecimiento, un fenómeno que ha sido señalado por otros investigadores (Bates, Dale y Thal, 1995). Como se puede

observar en la Figura 1, algunos niños completaron rápidamente el periodo de las cincuenta palabras mientras que otros lo prolongaron durante meses. Los dos casos más extremos serían el de Marta, con un rápido ascenso desde la primera sesión (a los 14;13 meses) con nueve palabras hasta la tercera sesión (a los 16;21 meses) en la que contaba con 85 palabras. Frente a ella, Carlos comienza su primera sesión a una edad parecida (14;5 meses), aunque no hay ninguna palabra registrada en su cuestionario, y tarda diez meses en lograr un vocabulario de 59 palabras.

Figura 1



Como se recordará, uno de nuestros objetivos era comprobar la posible existencia de un sesgo nominal en nuestros participantes así como contrastar estos datos con los producidos en un contexto de observación. Para estudiar la composición de los vocabularios, hemos agrupado las palabras producidas en cuatro categorías: nombres, palabras sociales, predicados y palabras gramaticales. Como acabamos de ver, existen importantes diferencias individuales en el desarrollo léxico que dificultan una comparación

en función de las edades y/o sesiones. Por otro lado, se ha encontrado que la composición de los vocabularios parece variar en función del tamaño (Pine, 1992). Por todo ello, hemos seleccionado dos momentos del desarrollo léxico atendiendo a la producción de los niños. El primero, el momento de producción de 15 palabras y el segundo el de 50 palabras. Se seleccionó, por tanto, el cuestionario más cercano a las 15 palabras y el primero que superaba las 50 palabras. De acuerdo con estos datos, elegimos la sesión correspondiente.

| | ANGELA | | AITANA | | CARLOS | | MARTA | | SERGIO | | media | |
|------------------------|--------|----|--------|----|--------|----|-------|----|--------|----|-------|-----|
| | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO |
| Nombres | 2 | 0 | 4 | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 2,8 | 0,4 |
| P. Sociales | 12 | 7 | 5 | 5 | 12 | 10 | 7 | 11 | 10 | 7 | 9,2 | 8 |
| Predicados | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0,4 | 1,6 |
| P. Gramaticales | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 9 | 1,2 | 3,6 |

Tabla 1: Comparación de datos recogidos con distinto método a las **15 palabras**; DO datos observacionales, cuando existen diferencias se sombrea la cifra superior.

En general, puede observarse (Tabla 1) que el CDI recoge un número superior de *nombres* en todos los sujetos en comparación con nuestras observaciones. En *palabras sociales*, sucede algo semejante: en tres de los cinco niños el CDI refleja un mayor número de ejemplos de esta categoría. Estos datos son perfectamente explicables ya que los padres cuentan con una información de muchas más horas y contextos que nosotros. Lo que llama la atención es que, por el contrario, las cifras de las *palabras gramaticales* o de los *predicados* sean inferiores, excepto un caso, en el CDI a las obtenidas en las sesiones.

| | ANGELA | | AITANA | | CARLOS | | MARTA | | SERGIO | | media | |
|------------------------|--------|----|--------|----|--------|----|-------|----|--------|----|-------|-----|
| | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO |
| Nombres | 18 | 2 | 13 | 2 | 9 | 0 | 32 | 0 | 26 | 1 | 19,6 | 1 |
| P. Sociales | 27 | 10 | 30 | 10 | 23 | 8 | 25 | 10 | 28 | 12 | 26,6 | 10 |
| Predicados | 5 | 1 | 8 | 1 | 15 | 8 | 18 | 12 | 5 | 3 | 10,2 | 5,4 |
| P. Gramaticales | 11 | 6 | 8 | 6 | 11 | 6 | 10 | 13 | 5 | 4 | 9,2 | 7 |

Tabla 2: Comparación de datos recogidos con distinto método a las **50 palabras**; DO datos observacionales, cuando existen diferencias se sombrea la cifra superior.

Si consideramos la sesión en que los participantes produjeron más de 50 palabras, podemos observar algunos cambios (véase Tabla 2). En este caso, en el CDI se registran cifras superiores en todos los tipos de palabras, excepto en Marta para las palabras gramaticales. Debe notarse que, hecha esta constatación, la proporción en que el número de palabras recogidas en el cuestionario supera a la observación en contextos naturales

resulta siempre mayor en nombres y palabras sociales que en predicados y palabras gramaticales.

Por otro lado, una lectura más pormenorizada de los datos matiza este resultado general. De este modo, si repasamos el contenido de cada tipo de palabras, encontramos nuevas diferencias entre el cuestionario y la observación. En general, en *predicados*, vemos que los padres recogen en cuatro de los cinco participantes más acciones pero nunca más estados. Respecto a las *palabras gramaticales*, de nuevo en la mayoría (4/5) de los participantes, el CDI recoge más cuantificadores; con una diferencia menor (3 de 5 sujetos) más locativos y, sin embargo, sólo en un niño más pronombres.

En este sentido, podríamos afirmar (véase la Tabla 3) que las palabras que pasan más desapercibidas para el CDI son los estados (verbo *estar*), luego los pronombres y los locativos. Esto es especialmente cierto para el momento en que los niños producen 15 palabras.

Como puede apreciarse, cuando los niños tienen 15 palabras, los padres no registran ningún estado, sólo un pronombre y dos locativos. Cuando los niños tienen 50 palabras, la mayoría de los padres siguen subestimando la presencia de estados y pronombres, aunque los datos del cuestionario y los observacionales difieren sustancialmente menos en el caso de los locativos.

| | Estados | | | | Pronombres | | | | Locativos | | | |
|--------|---------|-----|----|-----|------------|-----|----|-----|-----------|-----|----|-----|
| | 15 | | 50 | | 15 | | 50 | | 15 | | 50 | |
| | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI | DO | CDI |
| AITANA | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| ANGELA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| CARLOS | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| MARTA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| SERGIO | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 |

Tabla 3: Tipos de palabras producidas en el cuestionario (CDI) y en los datos observacionales (DO), cuando existen diferencias se sombrea la cifra inferior.

Cabría la posibilidad de que nuestros datos observacionales estuvieran sesgados por el tipo de interacción y contextos de producción de los niños. Por ello se han analizado los protocolos de Jackson/Thal (1993) con un número superior de niños y tomados por investigadores independientes. Si analizamos el *corpus* de los niños de doce meses, encontramos resultados semejantes a los descritos. La mayoría de los niños producen palabras sociales, de hecho catorce producen interjecciones (*ay, ah, oh, eh*), once producen

onomatopeyas (*guagua, miau, run run*) y ocho niños, palabras de rutina (*hola, no, sí*). Además, doce niños también producen nombres de personas (fundamentalmente *mamá* o *papá* según quién participe en la sesión y *nene* o *nená*). Por otro lado, en muchos casos (catorce) aparecen palabras gramaticales. Por ejemplo, un niño produce locativos (*allá*); ocho niños pronombres (*éste, ése*) y diez niños, cuantificadores y adverbios (*más, ya, otro*). En cuanto a los predicados, muchos niños (diecisiete) producen alguna acción (en la mayoría de los casos *mirar*), dos producen estados y no se registra ninguna cualidad. Finalmente, algunos niños, cinco, producen algún nombre de los objetos con los que interactúan.

2. Nociones codificadas: el verbo *estar* y los locativos.

Distintos investigadores (Gopnik, 1982; 1985; 1988; Tomasello y Farrar, 1984; 1986) han destacado la importancia de ciertas nociones básicas en el desarrollo cognitivo infantil así como su proyección en formas lingüísticas concretas (*mapping problem*). Entre ellas, se encuentra la noción de permanencia del objeto y la noción de locación.

• El verbo *estar*

Se suele considerar que el verbo *estar* se encuentra en los primeros vocabularios de los niños hispanohablantes. Se trata de un hecho sorprendente tanto por tratarse de un verbo como por su condición de copulativo. En los trabajos en español se considera que este verbo aparece como pregunta *¿dónde está?* y en negación *no está* que suele traducirse por el *gone* de los niños ingleses.

Todos los niños de este estudio produjeron el verbo *estar* desde las primeras emisiones. Ahora bien, sólo apareció una única forma verbal, *está*, bien de forma aislada, bien en combinaciones con otras palabras. De las 163 emisiones registradas, los tipos más frecuentes fueron los siguientes:

| | Emisiones | AITANA | ANGELA | CARLOS | MARTA | SERGIO |
|-------------------|------------|--------|--------|--------|-------|--------|
| DÓNDE ESTÁ | 22 (13,5%) | ----- | 1=15 | ----- | ----- | 1<15 |
| NO ESTÁ | 27 (16,6%) | 3<50 | 1=15 | ----- | 3>50 | 1<15 |
| YA ESTÁ | 32 (19,7%) | 2<50 | 3<50 | 10>50 | 2<50 | 1<15 |
| ESTÁ | 82 (50,3%) | 1=15 | 1=15 | 4=15 | 1=15 | 1<15 |

Tabla 4: El uso del verbo *estar*, las cifras de cada participante indican la primera sesión de registro de la forma. Se señala también la composición de CDI. Así, <15 indica que el CDI estaba compuesto por menos de 15 palabras; <50, indica que se componía de más de 15 palabras y menos de 50, etc.

Como es habitual en los estudios sobre el español, consideramos que *dónde-está* y *no-está* (normalmente producidos como *o-tá* y *no-tá* respectivamente) debían codificarse como amalgamas. Ambas formas aparecen en contextos muy similares y parecen codificar fundamentalmente la desaparición de un objeto. En algunos casos, dicha desaparición había sido provocada por el adulto (escondiendo un objeto delante del niño) pero en otras ocasiones había sido fortuita (el objeto se había caído al suelo y no era visible para el niño). Por último, se registraron también ejemplos en los que el propio niño escondió el objeto. En estos momentos, los niños suelen marcar la desaparición con un tono exagerado de voz al mismo tiempo que hacen un gesto característico de levantar las palmas de las manos hacia arriba a la altura del hombro. Sólo uno de los participantes (Carlos) no produjo ninguna de las dos formas a lo largo de todo el estudio.

Hay pocas diferencias a resaltar entre ambas formas. En primer lugar, la más notoria sería las diferentes entonaciones que acompañan a cada una de ellas. En segundo lugar, el que *o-tá* no aparezca más que en dos participantes. Por último, *no-tá* aparece también en un contexto diferente a los anteriores, cuando dos de las niñas (Aitana y Ángela) no consiguen realizar una tarea. En estas ocasiones, esta forma parece codificar el fracaso ante una acción o plan del sujeto.

Todos los participantes produjeron *ya está* (habitualmente bajo la forma *ia-tá*). Los niños utilizaron esta forma para indicar que habían terminado de hacer una tarea concreta (colocar aros dentro de un pivote, objetos dentro de una caja, etc) pero también cuando se negaban a hacer algo que el adulto les había pedido y en lo que no estaban interesados. En ambos casos, *ya está* parece codificar la finalización de una acción del propio niño. En numerosas ocasiones, además, el final de esta acción está marcado por el éxito de los niños al conseguir terminar su trabajo. En estos momentos, acompañan su *ya está* con un aplauso y una amplia sonrisa.

Creemos que la expresión *ya está* no puede ser considerada como una amalgama puesto que todos los niños produjeron antes o al mismo tiempo la palabra *ya* de forma aislada para expresar los conceptos mencionados más arriba (se registraron 54 emisiones en total).

Por último, *está* (habitualmente producido como *tá*, *etá*) fue la forma más producida, suponiendo la mitad de las emisiones registradas. Esta forma comparte algunos de los significados que ya hemos analizado anteriormente. En primer lugar, parece codificar la desaparición de un objeto como en los casos de *dónde está* y *no está*. Todos los niños (excepto Carlos) produjeron esta forma en alguna ocasión, acompañada de una entonación

interrogativa (6% de las emisiones *está*). Es de resaltar que dicha forma convive en la misma sesión con las anteriormente mencionadas. No se trata, pues, de una simplificación fonética. Del mismo modo, *está* se utilizó para marcar la finalización y el éxito de una acción (19,5% de las emisiones). En este caso, se registraron algunas combinaciones de palabras como *éste está* que pueden indicar la finalización parcial de una acción. Sin embargo, el porcentaje mayor de emisiones (66%) parece marcar un nuevo significado. Apareció en contextos en que se encontraba el objeto después de su búsqueda pero también para marcar el lugar en donde se encontraba un objeto. En todas estas ocasiones podía haberse parafraseado como "está + locativo". De hecho, prácticamente todos los niños produjeron este tipo de emisiones.

Para resumir, el verbo *estar*, sólo o en combinación con otras palabras, parece codificar una serie de nociones básicas:

| | | |
|------------|--------|---|
| Donde está | -----> | DESAPARICIÓN OBJETO |
| No está | -----> | DESAPARICIÓN OBJETO FRACASO |
| Ya está | -----> | FINALIZACIÓN / ÉXITO |
| Está | -----> | DESAPARICIÓN OBJETO FINALIZACIÓN / ÉXITO PRESENCIA / LOCACIÓN |

- **Los locativos**

Como es bien sabido, la noción de locación es una de las primeras nociones a las que se refieren los niños. Según Slobin (2001), la locación sería un tipo de noción gramaticalizable, y en este sentido, aparece en nuestro análisis como parte de las palabras gramaticales, a las que antes nos hemos referido.

En español existe una colección relativamente pequeña de preposiciones (si la comparamos, por ejemplo, con el inglés). Distinciones básicas como *colocar* o *meter* deben marcarse a través del verbo, y la preposición se ubica delante del objeto contenedor. Ello explica que a diferencia del inglés, en donde los primeros elementos locativos son las preposiciones, en español hemos encontrado que los niños utilizan los deícticos locativos, además de otros deícticos y otras combinaciones con el verbo *estar*. Así, el recuento bruto de los adverbios locativos nos da una información muy poco relevante, e incluso algo

inexacta, puesto que no se incluirían aquellos otros términos que los niños utilizan con un claro valor locativo.

En los cinco niños, aparece marcada la noción de locación, pero en ninguno de ellos aparece ningún ejemplo de preposición. En su lugar, las partículas locativas escogidas son los adverbios *ahí*, *allí*, *aquí*. No nos atrevemos a decir que los niños los estén utilizando con el valor deíctico de distancia relativa, sino que más bien los utilizan de forma neutra. Sin embargo, las dos nociones que subyacen a estos adverbios locativos son las de **indicación de locación** y **cambio de locación**. Empecemos por esta última. Obsérvese que el **cambio de locación** supone la manipulación de un objeto. Y ésta es otra característica de la intención comunicativa del lenguaje infantil temprano. Es por ello por lo que encontramos que en tres de los cinco niños los adverbios locativos se emplean antes (es decir, desde la primera sesión en la que se refieren a locación) para marcar un cambio de locación que la mera indicación de locación. Esta noción (cambio de locación) se expresa en emisiones de una palabra mediante 29 adverbios locativos, con la siguiente distribución: *aquí* (11 ejemplos), *ahí* (15 ejemplos), *allí* (3 ejemplos). Pero también mediante el verbo estar [*está*] (8 ejemplos) y mediante los pronombres (12 ejemplos): *éste* (6 ejemplos) y *esto* (6 ejemplos).

Por su parte, la noción de indicación de locación se expresa mediante 41 adverbios: *aquí* (12 ejemplos), *ahí* (28 ejemplos), *allí* (1 ejemplo). No aparece ningún caso de demostrativos ni del verbo *estar*.

| | TIPOS | Nº EJEMPLOS | NOCIÓN |
|--------------------|--------------|--------------------|---------------------|
| ADVERBIOS | Aquí | 11 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | 12 | LOCACIÓN. |
| | Ahí | 15 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | 28 | LOCACIÓN. |
| | Allí | 3 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | --- | LOCACIÓN. |
| | <i>Total</i> | 69 | |
| PRONOMBRES | Este | 6 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | --- | LOCACIÓN. |
| | Esto | 6 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | --- | LOCACIÓN. |
| | <i>Total</i> | 12 | |
| VERBO ESTAR | Está | 8 | Cambio de LOCACIÓN. |
| | | --- | LOCACIÓN. |
| | | <i>Total</i> | 8 |
| TOTAL | Total | 89 | |

Tabla 5: Locativos emisión de una palabra.

En relación con las combinaciones de más de una palabra, encontramos lo siguiente:

Parece que excepto en un caso (**No ahí**) que corresponde a la misma niña (Ángela), cada combinación corresponde a una sola de las dos nociones, bien a **locación**, bien a **cambio de locación**, pero no a las dos a la vez.

Por último, nos parece interesante señalar que los adverbios locativos *aquí* y *ahí* se utilizan por tres niños bien como petición de acción, bien como petición de un objeto a un adulto, tratándose en ambos casos de palabras sociales y no relacionales.

| COMBINACIÓN DE PALABRAS | Nº EJEM | NOCIÓN |
|------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|
| Aquí sí | 1 | LOCACIÓN. |
| Aquí no | 1 | LOCACIÓN. |
| Ete aquí | 1 | LOCACIÓN. |
| Ahí tá ahí | 1 | LOCACIÓN. |
| Papá ahí | 1 | LOCACIÓN. |
| Ahí ya | 1 | Cambio de LOCACIÓN. |
| Ahí tá | 3 | Cambio de LOCACIÓN. |
| Ese ya | 2 | Cambio de LOCACIÓN. |
| No ahí | 3 | 1= Cambio de LOCACIÓN 2= LOCACIÓN. |

Tabla 6: Locativos combinación de más de una palabra.

DISCUSIÓN

Los datos que acabamos de presentar en relación con la comparación entre los dos procedimientos de recogida de datos –cuestionario CDI y la observación en contextos naturales- revisten un doble interés: metodológico y teórico. Así, hemos comprobado que la representación que podemos elaborar de los primeros vocabularios infantiles difiere de acuerdo con el instrumento de medida. El CDI resalta la producción de nombres y palabras sociales en detrimento de predicados y palabras gramaticales. A su vez, la observación recoge predicados y palabras gramaticales mientras subestima la producción de nombres y palabras sociales. Esto nos llevaría a concluir, desde el punto de vista metodológico, que se trata de métodos complementarios, adecuados a diferentes fines. Desde el punto de vista teórico, las críticas dirigidas hacia el “sesgo nominal” parecen recibir cierto apoyo de nuestros datos.

Resulta prematuro elaborar explicaciones definitivas sobre el origen de las diferencias ya mencionadas. Tal como hemos apuntado las situaciones y agentes de la recogida de datos son diversos. También podría aludirse a algún aspecto de la confección de la escala –lugar que ocupa cada tipo de palabra- o a la lengua original para la que se creó. Pensamos que puede estar presente un sesgo de carácter diferente y más general en el caso de las listas confeccionadas por las madres y padres. Si se nos permite hablar en estos términos, los progenitores –como personas inexpertas- podrían haber desarrollado una “teoría” sobre los ejemplos que se incluirían en la categoría *palabra*. Así los nombres serían ejemplos óptimos mientras que los deícticos demostrativos y locativos o el verbo *estar* serían ejemplos menos prototípicos. Las palabras sociales llamarían también la atención de madres y padres dada la función comunicativa que desempeñan.

El hecho de que las diferencias entre los datos del CDI y los datos observacionales disminuyan conforme aumenta el vocabulario de los niños podría también tener diferentes orígenes. La confección periódica de las listas y la participación en la investigación puede producir un efecto de aprendizaje por parte de los progenitores. Otra posible explicación es que, en el transcurso de sesiones, al hacerse más numerosa la presencia de ciertos tipos de palabras, aunque éstas no constituyan tan buenos ejemplos, no puede obviarse su presencia.

De las palabras producidas por los niños nos hemos centrado en dos tipos concretos: los significados codificados como el verbo *estar* y los codificados con los adverbios locativos.

En el primer caso, el verbo *estar*, hemos encontrado que aparece entre las primeras 15 palabras producidas. Sin embargo, nunca con valor copulativo sino predicativo y en tercera persona del presente del singular.

De forma aislada o combinada con otras palabras, *está* codifica la desaparición de objetos, como era predecible a partir de otros estudios. Pero además, *está* codifica la finalización y el éxito en una tarea (y en su expresión negativa codifica el fracaso), así como la presencia o locación de un objeto.

Es especialmente interesante la combinación de *ya + está*. *Ya* es un adverbio aspectual, que señala la conclusión de una acción o evento, es decir, añade un valor perfectivo a los mismos. Todavía más interesante, si cabe, resulta la comparación de nuestros datos con los datos de niños ingleses. Gopnik (1988) sólo encontró dos sujetos que utilizaron *finish* y uno que utilizó *end*. Parece, pues, que los niños ingleses tardan más que los niños españoles en expresar la noción de una acción acabada. En este sentido,

podríamos concluir subrayando que el español dispone de una expresión *-ya está-* que favorece la codificación de dicha noción.

Por el contrario, cuando los niños españoles tienen que indicar locación o marcar cambio de locación no lo hacen mediante preposiciones como ocurre en inglés, sino mediante adverbios locativos y -esto es lo más interesante- también mediante el verbo estar.

Parece pertinente, entonces, volver a insistir una vez más en la importancia de elementos formales en una lengua materna a la hora de codificar nociones semánticas desde los primeros vocabularios infantiles.

REFERENCIAS

- AU, T.K., DAPRETTO, M. y SONG, Y.K. Input versus constraints: early word acquisition in Korean and English. *Journal of Memory and Language*, 1994, 33, 567-82.
- BATES, E., BRETHERTON, I. y SNYDER, L. *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Nueva York: Cambridge University Press, 1988.
- BATES, E., CASELLI, M.C. y CASADIO, P. A cross-linguistic study of early lexical development using parental report. *Infant Behavior and Development*, 1990, 13, 258.
- BATES, E., DALE, P.S. y THAL, D. Individual differences and their implications for theories of language development. En P. FLETCHER y B. MACWHINNEY, *Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- BLOOM, L. *One word at a time: the use of single-word utterances before syntax*. La Haya: Mouton, 1973.
- BLOOM, L., TINKER, E. y MARGULIS, C. The words children learn: evidence against a noun bias in early vocabularies. *Cognitive Development*, 1993, 8, 431-450.
- CLARK, E. What's in a word?: on the child's acquisition of semantic in his first language. En MOORE T.E., *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York: Academic Press, 1973 (pág 65-110).
- CHOI, S. y GOPNIK, A. Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 1995, 22, 497-529.
- GENTNER, D. Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. En KUCZAJ, S. *Language Development*. Hillsdale: LEA, 1982.
- GOPNIK, A. Words and plans: early language and the development of intelligent action. *Journal of Child Language*, 1982, 9, 303-318.

- GOPNIK, A. Three types of early word: the emergence of social words, names and cognitive – relational words in the one – word stage and their relation to cognitive development. *First Language*, 1988, 8, 49-70.
- GOPNIK, A. y MELTZOFF, A. From people, to plans, to objects: changes in the meanings of early words and their relation to cognitive development. *Journal of Child Language*, 1985, 9, 495-512.
- GOPNIK, A., CHOI, S. y BAUMBERGER, T. Cross – linguistic differences in early semantic and cognitive development. *Cognitive Development*, 1996, 11, 197-227.
- JACKSON-MALDONADO, D. y THAL, D. Lenguaje y cognición en los primeros años de vida. Project funded by the John D. and Catherine T. Mac Arthur Foundation and CONACYT, México, 1993.
- JACKSON-MALDONADO, D., THAL, D., MARCHMAN, V., BATES, E. y GUTIERREZ-CLELLEN, V. Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 1993, 20, 523-49.
- LIEVEN, E., PINE, J.M. y BARNES, H.. Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 1992, 19, 287-310.
- MCCUNE-NICOLICH, M. The cognitive bases of relational words in the single word period. *Journal of Child Language*, 1980, 8, 15-34.
- NELSON, K. Structure and strategy in learning to talk. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 38. 1973.
- PINE, J.M. How referential are “referential” children? Relationships between maternal-report and observational measures of vocabulary composition and usage. *Journal of Child Language*, 1992, 19, 75-86.
- PINE, J.M., LIEVEN, E.V. y ROWLAND, C. Observational and checklist measures of vocabulary composition: what do they mean? *Journal of Child Language*, 1996, 23, 573-89.
- SLOBIN, D.I. Form-function relation: how do children find out what they are?. En BOWERMAN, M. y LEVINSON, S.C. *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- THAL, D. JACKSON-MALDONADO, D. y FENSON, L. *Fundación MacArthur: Inventario del desarrollo de Habilidades comunicativas: norms and validation studies*. Poster presentado en VIII Internacional Conference for the Study of Child Language. San Sebastián, Julio 1999.

- TARDIF, T. Nouns are not always learned before verbs: evidence from Mandarin speakers, early vocabularies. *Developmental Psychology*, 1996, 32, 492-504.
- TARDIF, T., GELMAN, S.A. y XU, F. Putting the “noun bias” in context: a comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 1999, 70, 620-35.
- TARDIF, T., SHATZ, M. y NAIGLES, L. Caregiver speech and children’s use of nouns versus verbs: a comparison of English, Italian and Mandarin. *Journal of Child Language*, 1997, 24, 535-65.
- TOMASELLO, M. y FARRAR, M.J. Cognitive bases of lexical development: object permanence and relational words. *Journal of Child Language*, 1984, 11, 477-493.
- TOMASELLO, M. y FARRAR, M.J. Object permanence and relational words: a lexical training study. *Journal of Child Language*, 1986, 495-505.
- TOMASELLO, M. y MERRIMAN, W. *Beyond names for things*. Hillsdale: LEA, 1995.

EL FAST MAPPING Y EL USO DE ETIQUETAS LÉXICAS PARA AGRUPAR OBJETOS

Elena Lamela y Pilar Soto
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La adquisición de las primeras palabras producidas parece darse en un primer momento a un ritmo lento. Así, los niños entre el año y el año y medio empiezan a producir nuevas palabras poco a poco. Sin embargo, alrededor de los 18 meses, la velocidad de aprendizaje parece aumentar drásticamente y tiene lugar la denominada explosión de vocabulario (Bates, Bretherton y Zinder, 1988; Choi y Gonik, 1995; D'Odorico, Carubbi, Salerni y Calvo, 2001; Dromi, 1987; Goldfield y Reznick, 1990, 1996; Nelson, 1973; Reznick y Goldfield, 1992). Este fenómeno lingüístico puede describirse como un cambio puramente cuantitativo (Bloom, 2000) y en ese caso, supondría simplemente un llamativo aumento del tamaño del vocabulario producido o bien, como un cambio cualitativo (Gopnik y Meltzoff, 1987). Si fuese así, hablaríamos del inicio de una nueva etapa léxica en la que se aprenden nuevas palabras a gran velocidad.

Para dar cuenta de este aprendizaje acelerado de palabras se ha aludido a distintas explicaciones. Algunas de ellas son de corte lingüístico, como cambios en el estatus simbólico de las palabras (Dore, 1978; McShane, 1980), cambios en procesos fonológicos (Plunkett, 1993) o como algunos sesgos o constricciones (Mervis y Bertrand, 1994). Además, en algunas ocasiones se ha vinculado esta etapa léxica con algunas nociones del desarrollo cognitivo, básicamente, con la noción de objeto permanente (Corrigan, 1978) y con las habilidades de categorización (Gopnik y Meltzoff, 1992).

En el estudio que presentamos vamos a centrarnos en dos aspectos que podrían explicar o al menos estar implicados en la explosión de vocabulario. En primer lugar, suponemos que la puesta en marcha de la capacidad de *fast mapping*, es decir, la proyección rápida de palabras en significados, puede ser uno de los responsables del aumento drástico del tamaño de vocabulario (Mervis y Bertrand, 1994). Por este motivo, hemos diseñado una tarea que nos permite estimar esta capacidad en niños españoles menores de dos años. En segundo lugar, nos vamos a detener en la formación de categorías de objetos que comparten el mismo nombre, es decir, en el uso de etiquetas para agrupar objetos. Suponemos, de nuevo, que este tipo particular de agrupación puede coincidir

temporalmente con la etapa de aprendizaje rápido de palabras (Nazzi y Gopnik, 2001). Es decir, vamos a estudiar la coincidencia temporal de ambas habilidades, *fast mapping* y el uso de etiquetas léxicas para agrupar objetos como un posible indicio de su relación con la explosión de vocabulario. Así, si ambas adquisiciones conducen de algún modo a la explosión, ambas deberían registrarse en momentos temporales próximos.

Además, hemos de destacar la importancia de realizar estudios con hablantes del castellano pues parece que las características propias de la lengua a aprender pueden mediar, de alguna manera, en la relación que nos ocupa y también, en algunas características de la explosión de vocabulario. En este sentido, como sabemos, el castellano y el inglés difieren en varios e importantes características y sin embargo, sólo contamos con la descripción de las actuaciones de aprendices de la última.

Respecto al *fast mapping*, a finales de los 70, se describió cómo niños de dos, tres y cuatro años aprendían nuevos términos para nuevos referentes tras una breve exposición a la palabra nueva. Carey y Bartlett (1978) utilizaron el término *fast mapping* para referirse a esta capacidad de aprendizaje. En su trabajo, niños de tres y cuatro años se enfrentaban a una tarea en la que tras una breve exposición debían aprender una nueva etiqueta léxica que codificaba un color. Algunos años más tarde se comprobó que el *fast mapping* podía estar presente en el aprendizaje de palabras que codifican otros significados como forma y textura (Heibeck y Markman, 1987). Después, los autores interesados en los sesgos, principios léxicos o constricciones retomaron los trabajos sobre la proyección de palabras en significados (Golinkoff, Mervis y Hirsh-Pasek, 1994). De todos ellos nos interesa especialmente el principio N3C por relacionarse directamente con el *fast mapping* y por ser uno de los que pueden explicar el aprendizaje rápido de palabras que tiene lugar alrededor del año y medio (Golinkoff *et al.*, 1994; Mervis y Bertrand, 1994). Básicamente, el principio *novel name nameless category* (N3C), indica que las palabras nuevas identifican objetos para los cuales el niño todavía no tiene nombre. Antes de su uso el niño necesita un input que exprese claramente la unión entre una nueva palabra y su referente pero gracias a su puesta en marcha, saber que hay un objeto cuyo nombre se desconoce es suficiente para buscar la asociación entre la nueva palabra y el nuevo objeto y, de hecho, es suficiente para que se establezca.

La diferencia entre el *fast mapping* de los primeros trabajos y el principio N3C es que el segundo propone que la palabra nueva, escuchada relativamente pocas veces, puede identificar una categoría de objetos para la cual el niño todavía no tiene nombre. Es decir, no se trata sólo de establecer rápidamente la asociación entre la nueva palabra y el objeto

sino también de generalizar esa nueva etiqueta a todos los objetos de la misma categoría que el identificado.

Recordemos que nuestro propósito es buscar relaciones entre el *fast mapping* y las habilidades de categorización, siempre teniendo en cuenta que ambas pueden conducir a la exposición de vocabulario. Desde esta perspectiva, Golinkoff *et al.* (1994) sostienen, por un lado, que el principio N3C conlleva la capacidad de *fast mapping* y por otro, que este principio puede interpretarse como el descubrimiento de que todos los objetos tienen un nombre básico. Como la Hipótesis de Especificidad (Gopnik y Meltzoff, 1987) propone que saber que todos los objetos pertenecen a una categoría y saber que todos los objetos tienen nombre son descubrimientos paralelos, es decir, que uno conduce al otro y viceversa, se podría plantear una relación directa entre las habilidades de categorización y el *fast mapping*. De hecho, Mervis y Bertrand (1994) encontraron la relación de la que estamos hablando, es decir, una relación temporal (traducida en una coincidencia de las adquisiciones) entre la explosión de vocabulario, la capacidad de *fast mapping* y la categorización exhaustiva de niños de habla inglesa con edades comprendidas entre los 16 y los 20 meses.

En la misma línea y como hemos adelantado, nos hemos centrado en un tipo de categorización particular a la que hemos denominado categorización léxica ya que agrupa objetos que comparten únicamente el nombre que los designa. El uso de etiquetas para agrupar objetos se ha estudiado con niños preescolares en distintos trabajos sobre sesgos o constricciones (Woodward y Markman, 1997). Sin embargo, más recientemente, se han escogido participantes menores para comprobar si el conocimiento de etiquetas léxicas puede ejercer alguna influencia en las agrupaciones de objetos que hacen los niños entre el primer año y el segundo, categorías que pueden formar en su medio natural o categorías puramente artificiales. En este sentido hemos diseñado una tarea, la tarea de agrupar y nombrar, con la que podemos estimar este tipo de conocimiento. Se trata de una réplica de la diseñada y utilizada por Nazzi y Gopnik (2001) en un estudio transversal sobre las habilidades de categorización de niños menores de dos años y su relación con el conocimiento del funcionamiento de las etiquetas nominales. De forma resumida, la tarea está compuesta por dos condiciones, una condición visual en la que los niños deben emparejar objetos por su semejanza perceptiva y una condición de etiquetado, donde los objetos que se emparejan únicamente compartían el nombre.

Nazzi y Gopnik (2001) encontraron que los niños de 16 y 20 meses utilizaban índices perceptivos para formar grupos de objetos y, sin embargo, sólo los niños mayores podían usar los nombres para formar las categorías de objetos que no compartían

características perceptivas y si la etiqueta que los designaba. Además, encontraron que la capacidad de formar categorías de objetos que comparten el mismo nombre no parece ser el resultado de una habilidad general de categorización pues la solución de las dos condiciones de la tarea eran independientes. Además, de forma específica, a partir de los 20 meses parecía existir una relación entre la categorización basada en el conocimiento de etiquetas lingüísticas y el tamaño del vocabulario productivo.

En definitiva, nuestro propósito es, en primer lugar, conocer si los aprendices del castellano de edades parecidas a los participantes del estudio de Nazzi y Gopnik (2001) emparejan este tipo de objetos. En segundo lugar, como ya hemos mencionado, buscaremos si temporalmente esta habilidad guarda alguna relación con la capacidad de *fast mapping*.

MÉTODO

El estudio que presentamos pertenece a una investigación más amplia (Soto *et al.*, 2002, Lamela y Soto, 2003) que intenta buscar distintas relaciones entre el desarrollo léxico temprano y las habilidades de categorización de aprendices del castellano. Siguiendo la línea de investigación que abrieron Gopnik y Meltzoff con su “Hipótesis de Especificidad” (Gopnik y Meltzoff, 1997) y cuyo contenido, más recientemente, han reformulado bajo el término de “teoría de la teoría” (Gopnik y Wellman, 1994), suponemos que los niños entre su primer y segundo año se enfrentan a una serie de problemas más o menos universales. Unos problemas que resuelven haciendo uso de su conocimiento léxico y de sus habilidades cognitivas. De este modo, podemos encontrar relaciones entre distintas adquisiciones léxicas y distintas adquisiciones cognitivas implicadas en un mismo problema. En este caso concreto, realizamos un estudio mixto donde se aplicaron dos tareas cada dos meses hasta un máximo de tres ocasiones (véase la Figura 1).

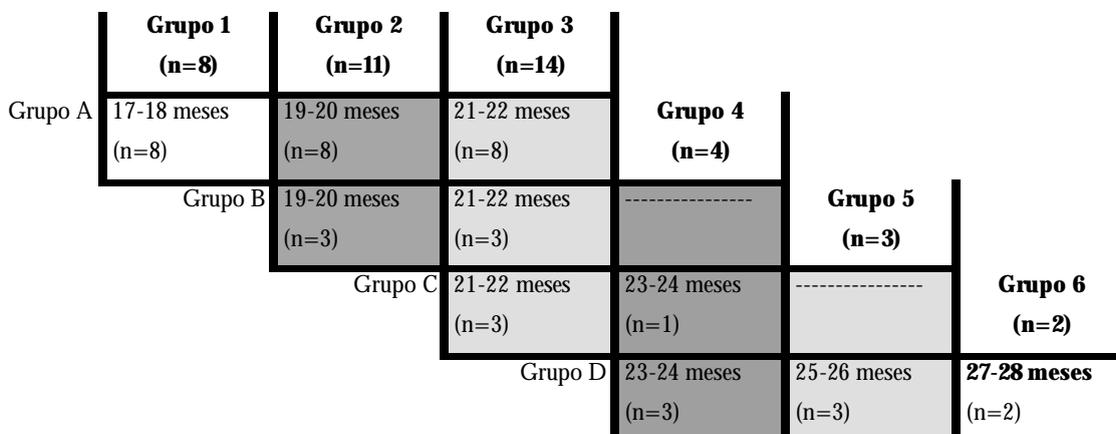


Figura 1: Diseño experimental .

MUESTRA

En este trabajo participaron un total de dieciocho niños españoles monolingües del castellano. Todos ellos pertenecían a familias de clase social media y residían en Madrid. Seis de los participantes eran niñas, dos de ellas hijas únicas. De los doce niños, ocho no tienen hermanos. La edad de los participantes al inicio del estudio osciló desde los 17,05 meses a los 24,46 meses y al final del mismo desde los 20,89 a los 27,67 meses. Al inicio del estudio los participantes fueron agrupados en cuatro grupos en función de su edad: el grupo A incluye a los niños con edades comprendidas entre los 17 y los 18 meses; el grupo B aquellos con edades comprendidas entre los 19 y los 20 meses; el grupo C a los niños con edades entre los 21 y los 22 meses y, finalmente, el grupo D que está compuesto por niños con edades comprendidas entre los 23 y los 24 meses¹.

Seleccionamos estos rangos de edad atendiendo a las edades medias de explosión de vocabulario y categorización exhaustiva que obtuvimos en otra investigación (Soto *et al.*, 2002). En función de ellas esperábamos que entre los 18 y los 24 meses los niños proyectaran palabras en significados y utilizaran etiquetas para agrupar objetos.

PROCEDIMIENTO

En todos los casos se visitó a los niños en sus casas. Las sesiones se grabaron en vídeo para su posterior análisis. Durante la sesión estuvieron presentes el niño, la madre (en algunos casos también participa el padre), y dos experimentadoras, una que aplicó las pruebas y otra que grabó la sesión con la cámara de vídeo. La duración media de las sesiones fue ,aproximadamente, de veinte minutos y el orden de aplicación de las tareas fue contrabalanceado. En cada una de las sesiones se aplicaron dos tareas, la tarea de *fast mapping* y la tarea de agrupar y nombrar.

¹Edad en meses de cada grupo de participantes: grupo A: media = 17,83; rango = 17,05-18,66; grupo B: media = 19,98; rango = 19,38-20,30; grupo C media = 21,85; rango = 21,21-22,69; grupo D: media = 23,78; rango = 23,34-24,46.

- **La tarea de *fast mapping*:**

Para la aplicación de esta tarea se construyeron seis conjuntos de objetos, algunos conocidos y otros desconocidos. Cada uno de los conjuntos estaba formado por cuatro objetos de tamaño reducido y fácilmente manipulables por el niño².

Todos los objetos conocidos fueron seleccionados revisando los nombres de objetos que aparecían en las primeras listas del CDI de los participantes de una investigación anterior (Soto *et al.*, 2002). Además de los objetos se utilizaron tres pseudopalabras que reproducen combinaciones de sílabas frecuentes en el castellano. En el primer ensayo la pseudopalabra fue “fepo”, en el segundo “dipa” y en el último ensayo, “lopi”. La primera y la última se acompañaron del artículo determinado masculino *el* y la segunda del artículo determinado femenino *la*.

Antes de comenzar la aplicación de la tarea, aplicamos una fase de comprobación de etiquetas en la que se presentaron todos los objetos conocidos para comprobar que el niño conocía la etiqueta de todos ellos. Cuando el niño no identificó alguno de los objetos se sustituyó por otro cuya etiqueta comprendía.

Cada uno de los tres ensayos, cuyo orden fue contrabalanceado, posee una fase de exposición y una fase de generalización. En la primera se presentaron cuatro objetos, tres conocidos y uno desconocido. El experimentador colocó los cuatro objetos en una hilera de derecha a izquierda. Se permitió que el niño jugase unos minutos y después se colocaron ordenadamente. Una vez ordenados el experimentador pidió uno de los objetos conocidos (“¿me das la vaca?”, “¿dónde está la vaca, me la das?”) y el objeto desconocido (“¿me das el fepo, dónde está el fepo?, coge el fepo y dámelo”). La etiqueta inventada se repitió tres veces.

Al finalizar la fase de exposición si el niño elegía el objeto desconocido, el experimentador respondía con una retroalimentación positiva y repetía tres veces la pseudopalabra (“sí, esto es el fepo, fijate que fepo más bonito, vamos a guardar el fepo”). Cuando el niño elegía uno de los objetos conocidos, el experimentador le corrigió, le dió el objeto desconocido y repitió la pseudopalabra tres veces (“no, mira, éste es el fepo, coge tú el fepo, ¿te gusta el fepo?”).

2

| | Fase de la tarea | Objetos conocidos | Objetos desconocidos |
|-----------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Ensayo 1 | Exposición | Osito, cuchara y lápiz | Disquete |
| | Generalización | Libro y calcetín | Pinza y disquete |
| Ensayo 2 | Exposición | Babero, pelota y casa | Posavasos |
| | Generalización | Gafas y perro | Colador y posavasos |
| Ensayo 3 | Exposición | Teléfono, pato y biberón | Peonza |
| | Generalización | Coche y peine | Mazorca y peonza |

Tabla 1: Material de la tarea de *fast mapping*.

A continuación, en la fase de generalización se presentaron tres nuevos objetos conocidos, uno desconocido que hace el papel de distractor y un ejemplar de distinto color del objeto identificado en la fase de exposición. De nuevo se permitió al niño que jugase con los objetos y después, se colocaron en una hilera de derecha a izquierda. El experimentador pidió uno de los objetos conocidos (“¿dónde está el calcetín, me lo das?”) y el objeto identificado en la fase anterior utilizando la misma pseudopalabra que en dicha fase (“¿me das el fepe?”).

Tanto en los ensayos de exposición como en los de generalización, el orden de posición de los objetos y el de las preguntas fue contrabalanceado.

Por otro lado, cada una de las fases se puntuó independientemente ya que, en principio, requieren habilidades distintas y además, la actuación correcta en una fase no garantiza el éxito en la otra, ni fracasar en la primera necesariamente fracasar en la segunda. Además, establecimos que cumplir el criterio de solución de cualquiera de las dos fases de la tarea implica resolver correctamente al menos dos de los tres posibles ensayos de cada una de ellas. Finalmente, el criterio de solución de la tarea de *fast mapping* supone resolver correctamente la fase de generalización.

- **La tarea de agrupar y nombrar:**

En general, en todos los ensayos de esta tarea se utilizaron objetos totalmente desconocidos. Se comprobó en un estudio piloto que realmente ningún niño reconociese los objetos como familiares y, por tanto, que no conociesen las etiquetas que los designan. Los objetos de cada ensayo eran totalmente diferentes y de fácil manipulación. De hecho, variaban en forma, textura, material y color, las cuatro propiedades consideradas por Nazzi y Gopnik (2001). Algunos fueron contruidos específicamente para la ocasión. En esos casos se utilizaron y combinaron distintos materiales como madera, cinta aislante, gomas de pelo...³

Las pseudopalabras utilizadas en la condición de etiquetado reproducen cadenas de sonidos frecuentes en castellano. Son palabras de dos sílabas que fueron probadas en un

3

| | Condición Visual | Condición Etiquetado |
|----------|--------------------------------|--|
| Ensayo 1 | Rueda – palote – palote | Manguera - bastón – serpiente coleta (late y tifa) |
| Ensayo 2 | Lazo de regalo – rombo – rombo | Separapies - coletero con harina – palote madera (domi y tesó) |
| Ensayo 3 | Mosquetón - rulo – rulo | Muelle – borla - enchufe forrado (peba y quiro) |

Tabla 2: Objetos utilizados en los ensayos de la tarea de agrupar y nombrar; entre paréntesis aparecen las etiquetas utilizadas en la segunda fase de la tarea.

estudio piloto. Las palabras terminadas en “a” e “i” se acompañan de artículos determinados o indeterminados femeninos (la tifa, una domi, la peba) y las terminadas en “o” de artículos masculinos (el late, el teso, un quiro). Por ejemplo: “dame la domi” o “dame el late”.

La tarea estaba compuesta por dos condiciones, la condición visual y la condición de etiquetado, la primera actúa como entrenamiento en la tarea. En cada una de las condiciones había tres ensayos cuyo orden fue contrabalanceado. En cada ensayo se presentaron tres objetos. Al inicio de cada condición el experimentador puso en la mesa un conjunto de objetos de derecha a izquierda frente al niño. Durante unos minutos se permitió la manipulación libre de los tres objetos. Después, el experimentador los recogió y los colocó frente al niño en el orden serial idéntico al inicial.

En la condición visual dos de los objetos eran idénticos y uno era diferente. La instrucción verbal que acompañaba a la presentación del objeto era "mira esto". En la condición de etiquetado, los tres objetos de cada ensayo eran diferentes pero dos de ellos recibían el mismo nombre. La instrucción verbal en este caso era "mira pseudopalabra A" para dos de los objetos y "mira pseudopalabra B" para el tercero. En esta condición, la etiqueta nominal se repitió un total de cuatro veces para cada objeto. Por ejemplo: “mira la peba, esto es una peba, ¿te gusta la peba?, pon aquí la peba”.

Finalmente, en ambas condiciones, el experimentador cogió uno de los objetos del par y pidió al niño que le diese aquel objeto que iba con él o acompañaba. Por ejemplo: “dame el que es igual”, “¿cuál va con éste?, dámelo”, “dame el que va con éste” o “coge el que es como éste”.

El orden de presentación de los objetos dentro de cada ensayo, la posición en la mesa del par de objetos asociados, el lugar del objeto que coge el experimentador y el par de objetos definidos por los nombres en la condición de etiquetado fue contrabalanceado.

Los ensayos de las dos condiciones se puntuaron de forma independiente. La puntuación para cada ensayo fue 0 cuando el niño eligió el objeto incorrecto y 1 cuando eligió el objeto de la misma categoría. Los niños resuelven cada una de las condiciones cuando eligen el objeto correcto en al menos dos de los ensayos. Además, el criterio de solución de la tarea de agrupar y nombrar implica resolver al menos dos ensayos de la condición de etiquetado. Cuando los niños cumplen ese criterio suponemos que utilizan los nombres para agrupar y formar categorías de objetos que comparten sólo la etiqueta nominal que los designa.

RESULTADOS

Recordemos que el propósito de este trabajo era conocer si existe alguna relación entre la capacidad de *fast mapping* y el uso de etiquetas para agrupar objetos. Así, para dar respuesta a nuestro objetivo, nos vamos a referir, en primer lugar, a las actuaciones de los participantes en cada una de las tareas de forma independiente y, a continuación, al análisis combinado de ambos resultados.

- Tarea de ***fast mapping***:

Desde el punto de vista transversal, a los 18 meses (grupo 1), la mitad de los niños resolvieron la fase de exposición aunque sólo uno de ellos resolvió correctamente sus tres ensayos (véase tabla 3). Además, tres niños de esta edad no resolvieron ninguno de los ensayos de la fase de generalización y otros tres, lograron cumplir el criterio de solución de la tarea de *fast mapping*. En el grupo de niños de 20 meses (grupo 2), todos los participantes menos uno resolvieron algún ensayo de la fase de exposición y una tercera parte resolvieron los tres posibles. En la fase de generalización todos los niños resolvieron algún ensayo y sólo dos niños, los tres ensayos posibles. En general, la mayoría de los participantes de este grupo resolvieron las dos fases de la tarea. Por otro lado, todos los niños de 22 meses (grupo 3) cumplieron el criterio de solución de cada fase de la tarea y por tanto, presentaron la capacidad de *fast mapping*. Finalmente, dos de los tres niños de 24 meses (grupo 4) resolvieron la fase de exposición y sólo uno, la fase de generalización. Parece, por tanto, que a los 18 meses sólo parte de los niños resuelven la tarea de *fast mapping*, mientras que a partir de los 20 meses lo habitual es que todos los niños la resuelvan.

En segundo lugar, como hicieron Mervis y Bertrand (1994), además de analizar el número de ensayos que resolvieron los participantes, hemos calculado el promedio de ensayos resueltos en cada fase (véase tabla 4). Así, la puntuación media en la fase de exposición fue mayor que la de la fase de generalización en el grupo 1 y 2, menor, en el grupo 3 e igual en el grupo 4. Además, a los 18 meses y como ya hemos indicado, los niños resolvieron alguno de los ensayos de ambas fases pero no cumplieron sus criterios de solución. A los 20 y 22 meses se alcanzó la puntuación media asociada a la solución de cada fase (al menos dos ensayos) y por tanto, a la solución de la tarea de *fast mapping* (dos o más ensayos de la fase de generalización). La actuación incorrecta de dos niños del grupo D, a pesar de ser los participantes mayores, es responsable del menor número de ensayos resueltos y por tanto, de la puntuación menor del grupo 4.

| Puntuación | Exposición | | | | Se | Generalización | | | | St |
|---------------|------------|---|---|---|----|----------------|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Grupo 1 (n=8) | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| Grupo 2 (n=9) | 1 | 1 | 4 | 3 | 7 | 0 | 4 | 3 | 2 | 5 |
| Grupo 3 (n=8) | 0 | 1 | 4 | 3 | 7 | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| Grupo 4 (n=3) | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Grupo 5 (n=2) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Grupo 6 (n=1) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla 3: Número de participantes con puntuación 0, 1, 2 y 3 en la fase de exposición y de generalización de la tarea de *fast mapping*. Se participantes que cumplen el criterio de solución de la fase de exposición; St participantes que cumplen el criterio de solución de la tarea.

| Puntuación | Exposición | Generalización |
|---------------|------------|----------------|
| Grupo 1 (n=8) | 1,38 | 1,13 |
| Grupo 2 (n=9) | 2,00 | 1,78 |
| Grupo 3 (n=8) | 2,25 | 2,88 |
| Grupo 4 (n=3) | 1,67 | 1,67 |

Tabla 4: Puntuación media de cada grupo de edad en la fase de exposición y en la fase de generalización; n número de participantes.

En resumen, en general, a partir de los 20 meses la mayoría de los niños resolvieron la tarea de *fast mapping* y a partir de los 22 meses, todos los participantes fueron capaces de proyectar palabras en significados (véase tabla 5 y 6).

| | | | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | Grupo 1 (n=8) | Grupo 2 (n=11) | Grupo 3 (n=14) | Grupo 4 (n=9) | |
| Grupo A (n=8) | 4 | 9 | 14 | 8 | Grupo 5 (n=6) |
| | 4 | 7 | 8 | 3 | Grupo 6 (n=3) |
| Grupo B (n=3) | | 2 | 3 | 3 | 5 |
| | | Grupo C (n=3) | 3 | 3 | 3 |
| | | | Grupo D (n=3) | 2 | 3 |
| | | | | 2 | 3 |

Tabla 5: Número de participantes que cumplieron el criterio de solución de la fase de exposición de la tarea de *fast mapping* (frecuencias acumuladas).

| | | | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | Grupo 1 (n=8) | Grupo 2 (n=11) | Grupo 3 (n=14) | Grupo 4 (n=9) | |
| Grupo A (n=8) | 3 | 7 | 14 | 7 | Grupo 5 (n=6) |
| | 3 | 5 | 8 | 3 | Grupo 6 (n=3) |
| Grupo B (n=3) | | 2 | 3 | 3 | 5 |
| | | Grupo C (n=3) | 3 | 3 | 3 |
| | | | Grupo D (n=3) | 1 | 3 |
| | | | | 2 | 2 |

Tabla 6: Número de participantes que cumplieron el criterio de solución de la fase de generalización y por tanto, de la tarea de *fast mapping* (frecuencias acumuladas).

Desde el punto de vista longitudinal, a lo largo del estudio, todos los participantes resolvieron correctamente la fase de exposición y todos menos uno, la fase de generalización y por tanto, la tarea de *fast mapping* (véase tabla 7). La mitad de los niños del grupo A, los menores del estudio, la mayoría de los niños de los grupos B y D y todos los del C resolvieron al menos dos ensayos de la fase de exposición en la primera sesión de recogida de datos. Del mismo modo, tres niños del grupo A, dos del grupo B, todos los del C y un niño del D cumplieron el criterio de solución de la fase de generalización en esa primera sesión. Por tanto, parece que el inicio de la capacidad de *fast mapping* puee ser anterior a la edad en que se inició la participación en el estudio.

Además, nuestros datos indican que no siempre a una mayor edad le corresponde una mejor actuación en la tarea de *fast mapping*. Mientras que algunos niños con 18 meses (los del grupo A) resolvieron la tarea, un niño de los participantes mayores (del grupo D) fracasó a los 24 meses y resolvió la tarea en la segunda sesión. E incluso, como hemos visto, otro niño del mismo grupo no fue capaz de resolver dos ensayos en la tercera y última sesión de recogida de datos.

| Grupo | Participante | Exposición | | Generalización | |
|-------|--------------|------------|-------|----------------|--------|
| | | S | E | S | E |
| A | JAVIER | 3 | 20,92 | 3 | 20,92 |
| | MANGEL | 1 | 17,41 | 2 | 19,25 |
| | DAVID | 1 | 17,44 | 1 | 17,44 |
| | ANGEL | 2 | 19,97 | 2 | 19,97 |
| | NICOLÁS | 2 | 20,20 | 3 | 22,90 |
| | PABLO | 1 | 18,39 | 3 | 22,46 |
| | IGNACIO | 1 | 18,52 | 1 | 18,52 |
| | MANUEL | 2 | 20,66 | 1 | 18,66 |
| B | NATALIA | 1 | 19,38 | 2 | 21,08 |
| | ROCÍO | 1 | 20,26 | 1 | 20,26 |
| | IRENE | 2 | 22,30 | 1 | 20,30 |
| C | PEDRO | 1 | 21,21 | 1 | 21,21 |
| | MIGUEL | 1 | 21,64 | 1 | 21,64 |
| | QUIQUE | 1 | 22,69 | 1 | 22,69 |
| D | ALBA | 3 | 27,67 | 3* | 27,67* |
| | ANA | 1 | 23,54 | 2 | 25,61 |
| | CRISTINA | 1 | 24,46 | 1 | 24,46 |

Tabla 7: Edades de solución de las dos fases de la tarea *fast mapping*: S número sesión de toma de datos; E edad en meses; * Alba no resuelve la tarea en la última sesión, la edad que aparece corresponde a la tercera sesión.

Finalmente, si comparamos en qué momento temporal se resolvieron cada una de las fases de la tarea vemos que diez niños resolvieron las dos fases de la tarea en la misma sesión (sin olvidar que siete de ellos lo hicieron en la primera de ellas); cinco participantes resolvieron primero la fase de exposición y dos niños, la fase de generalización. Cuando el

experimentador pidió a estos dos participantes el objeto desconocido en la fase de exposición buscaron debajo de la mesa y por la habitación. Pero una vez que el experimentador les corrigió y mostró el objeto desconocido, escogieron el objeto correcto en la fase de generalización. Para constatar que los dos eran capaces de realizar correctamente dicha fase, en la segunda sesión se aplicó de nuevo la tarea de *fast mapping*. En esa ocasión, resolvieron correctamente la fase de exposición de los tres ensayos aplicados. En cualquier caso, consideramos que estos dos niños cumplieron el criterio de solución de la tarea de *fast mapping* en su primera sesión de recogida de datos.

- **Tarea de agrupar y nombrar:**

En primer lugar, tenemos que destacar que, a pesar de que pudiese parecer una tarea extraña, la tarea de agrupar y nombrar resultó sencilla y bastante natural para nuestros niños ya que todos parecieron entender la instrucción y no se extrañaron de que objetos totalmente diferentes tuvieran el mismo nombre. Incluso algunos niños repitieron la pseudopalabra tras escucharla en la condición de etiquetado. Parecía como si supiesen que estaban aprendiendo una nueva palabra. De hecho, cuando el experimentador pedía el otro objeto del par, algunos de los niños al entregar el objeto correcto repitieron la pseudopalabra empleada en la presentación de los objetos.

Si nos fijamos en los datos transversales, la mitad de los niños de 18 meses (véase tabla 8) resolvieron correctamente todos los ensayos de la condición visual y sin embargo, ninguno resolvió los tres ensayos de la condición de etiquetado. En ambas condiciones hay tres niños que fracasaron en todos los ensayos de cada una de ellas. En el grupo de niños de 20 meses (grupo 2), cinco de nueve niños resolvieron los tres ensayos de la primera condición y sólo dos participantes, los tres de la condición de etiquetado. En este caso, todos los participantes resolvieron algún ensayo de la condición de etiquetado y todos menos uno, alguno de la condición visual. En el grupo de niños de 22 meses (grupo 3), más de la mitad de los participantes (cinco de ocho) resolvieron todos los ensayos de la condición visual y ninguno, los tres de la condición de etiquetado. Además, en este grupo hay tres niños que no resolvieron ningún ensayo de la segunda condición de la tarea. En el grupo de 24 meses (grupo 4), cuatro niños resolvieron todos los ensayos de la condición visual y sin embargo, ninguno resolvió todos los ensayos de la otra condición. Lo mismo ocurre en el grupo de niños de 26 meses (grupo 5). Por último, el único niño que, en este caso, forma el grupo 6 resolvió los tres ensayos de la condición visual y dos ensayos de la condición de etiquetado.

| Puntuación | Visual | | | | | Etiquetado | | | | ST |
|---------------|--------|---|---|---|----|------------|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | Sv | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Grupo 1 (n=8) | 3 | 0 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| Grupo 2 (n=9) | 0 | 1 | 3 | 5 | 8 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 |
| Grupo 3 (n=8) | 0 | 2 | 1 | 5 | 6 | 3 | 0 | 5 | 0 | 5 |
| Grupo 4 (n=4) | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| Grupo 5 (n=2) | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Grupo 6 (n=1) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |

Tabla 8: Número de participantes con puntuación 0, 1, 2 y 3 en la condición visual y en la condición de etiquetado, por un lado y número de participantes que resuelven la tarea, por otro; Sv solución condición visual; ST solución final de la tarea.

Como recordamos, la solución de cada condición implicaba resolver al menos dos de los tres ensayos que la componen. En función de este criterio, la mayoría de los niños de los tres primeros grupos de edad resolvieron la condición visual pero no ocurrió así con la condición de etiquetado. Muy pocos niños de 18 meses (grupo 1), tan sólo dos de los ocho que lo componen, resolvieron esta condición y por tanto, la tarea de agrupar y nombrar. Cuatro de los niños de 20 meses (grupo 2) y cinco de los niños de 22 (grupo 3) cumplieron el criterio de solución de la tarea que nos ocupa. Finalmente, todos los niños de los grupos 4, 5 y 6 resolvieron la condición visual pero sólo dos del primer grupo y uno de los siguientes cumplieron el criterio de solución de la tarea de agrupar y nombrar.

Continuando con el análisis transversal, hemos calculado la puntuación media en cada condición de los tres primeros grupos de edad. A grandes rasgos (véase tabla 9), a medida que aumentó la edad aumentó la puntuación media en cada una de las condiciones. Además, la puntuación en la condición visual fue siempre mayor que en la condición de etiquetado. Es decir, como es esperable, a cualquiera de las edades, los niños fueron más hábiles cuando debían emparejar objetos similares que cuando los objetos sólo compartían el nombre.

| Puntuación | Visual | Etiquetado |
|---------------|--------|------------|
| Grupo 1 (n=8) | 1,75 | 0,88 |
| Grupo 2 (n=9) | 2,33 | 1,44 |
| Grupo 3 (n=8) | 2,00 | 1,25 |
| Grupo 4 (n=3) | 2,75 | 1,25 |
| Grupo 5 (n=2) | 3,00 | 1,50 |
| Grupo 6 (n=1) | 3,00 | 2,00 |

Tabla 9: Puntuación media de cada grupo de edad en la condición visual y de etiquetado.

Por otro lado, atendiendo a los datos longitudinales, todos los participantes menos un niño del grupo B y otro del C, resolvieron la condición visual en algún momento del estudio (véase tabla 10). El primero de ellos, sin embargo, sí resolvió la condición de etiquetado. Por otro lado, al final del estudio, todos los participantes menos dos cumplieron, en alguna ocasión, el criterio de solución de la tarea de agrupar y nombrar, es decir, resolvieron al menos dos ensayos de la condición de etiquetado. Como decíamos, uno de ellos es el mismo niño del grupo C que fracasó en la condición visual.

| Tarea de agrupar y nombrar | | Visual | | Etiquetado | |
|-----------------------------------|---------------|--------|-------|------------|-------|
| Grupo | Participantes | S | E | S | E |
| A | Javier | 2 | 19,11 | * | 20,92 |
| | M.Ángel | 2 | 19,25 | 2 | 19,25 |
| | David | 1 | 17,44 | 1 | 17,44 |
| | Ángel | 1 | 17,84 | 3 | 21,93 |
| | Nicolás | 2 | 20,20 | 3 | 22,90 |
| | Pablo | 1 | 18,39 | 3 | 22,46 |
| | Ignacio | 1 | 18,52 | 1 | 18,52 |
| | Manuel | 1 | 18,66 | 2 | 20,66 |
| B | Natalia | * | | 1 | 19,38 |
| | Rocío | 1 | 20,26 | 2 | 22,79 |
| | Irene | 1 | 20,30 | 1 | 20,30 |
| C | Pedro | 2 | 23,48 | 2 | 23,48 |
| | Miguel | 1 | 21,64 | 1 | 21,64 |
| | Quique | * | | * | 22,69 |
| D | Alba | 1 | 23,34 | 2 | 25,38 |
| | Ana | 1 | 23,54 | 3 | 27,25 |
| | Cristina | 1 | 24,46 | 1 | 24,46 |

Tabla 10: Edad de solución de cada una de las condiciones de la tarea agrupar y nombrar; S sesión de recogida de datos; E edad media en meses; *participantes que no resuelven alguna de las dos condiciones de la tarea al final del estudio, en esos casos, la edad corresponde a la última sesión de recogida de datos.

Finalmente, si nos detenemos en el número de la sesión en que se cumplió el criterio de solución de cada una de las fases vemos que en la primera de ellas, la mayoría de los niños de los grupos A y B, tan sólo un participante del grupo C y todos los niños del grupo D resolvieron la condición visual. Es decir, once de los diecisiete participantes fueron capaces de emparejar dos objetos idénticos al inicio de su participación en el estudio. Sin embargo, en esta primera sesión sólo seis niños, dos del grupo A, dos del

grupo B, uno del grupo C y otro del D, fueron capaces de resolver con éxito al menos dos ensayos de la condición de etiquetado. Es decir, tan sólo seis participantes resolvieron la tarea de agrupar y nombrar al inicio del estudio (véase tabla 11 y 12).

| | | | | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Grupo 1 (n=8) | Grupo 2 (n=11) | Grupo 3 (n=14) | Grupo 4 (n=9) | | |
| Grupo A (n=8) | 5 | 10 | 11 | 7 | Grupo 5 (n=6) | |
| | 5 | 8 | 8 | 2 | 5 | Grupo 6 (n=3) |
| Grupo B (n=3) | | 2 | 2 | 2 | | |
| | | Grupo C (n=3) | 1 | 2 | 2 | 3 |
| | | | Grupo D (n=3) | 3 | 3 | 3 |

Tabla 11: Número de participantes que cumplieron el criterio de solución de la condición visual de la tarea de agrupar y nombrar (frecuencias acumuladas).

| | | | | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Grupo 1 (n=8) | Grupo 2 (n=11) | Grupo 3 (n=14) | Grupo 4 (n=9) | | |
| Grupo A (n=8) | 2 | 6 | 11 | 6 | Grupo 5 (n=6) | |
| | 2 | 4 | 7 | 3 | 4 | Grupo 6 (n=3) |
| Grupo B (n=3) | | 2 | 3 | 2 | | |
| | | Grupo C (n=3) | 1 | 2 | 2 | 3 |
| | | | Grupo D (n=3) | 1 | 2 | 3 |

Tabla 12: Número de participantes que cumplieron el criterio de solución de condición de etiquetado y por tanto, de la tarea de agrupar y nombrar (frecuencias acumuladas).

- **Análisis combinado de las actuaciones en las dos tareas aplicadas:**

Los datos transversales como los longitudinales parecen apuntar a una misma conclusión, la capacidad de proyectar palabras en significados se relaciona temporalmente con lo que hemos denominado categorización léxica. Por un lado, a cualquier edad, los niños que proyectaron palabras en significados fueron los niños que formaron las categorías léxicas (véase tabla 13). Cinco de los ocho niños del grupo 1 no realizaron correctamente ninguna de las dos tareas. De los tres niños que cumplieron el criterio de solución de la tarea de *fast mapping*, dos niños formaron las categorías léxicas y uno no lo hizo. Además, ninguno de los cinco niños que fracasaron en la primera tarea fue capaz de resolver la tarea de agrupar y nombrar. En el grupo 2, cuatro de los siete participantes con *fast mapping* formaron categorías léxicas mientras que sólo uno de los cuatro niños que fracasaron en la tarea de *fast mapping*, consiguió resolver la tarea de agrupar y nombrar. Por último, en este segundo grupo, tres de los once niños que lo componen fracasaron en ambas tareas. En el grupo 3, todos los niños resolvieron la tarea de *fast mapping* y doce de los catorce participantes también cumplieron el criterio de solución de la tarea de agrupar y nombrar. En el grupo 4, siete de los nueve niños proyectaron palabras en significados y

todos ellos formaron categorías léxicas. Además, los dos participantes restantes fracasaron en las dos tareas. En el grupo 5, de los cinco niños con *fast mapping*, cuatro formaron categorías léxicas y el único niño sin *fast mapping* sin embargo, resolvió la tarea de *fast mapping*. Finalmente, en el grupo 6, dos niños proyectaron palabras en significados y formaron las categorías léxicas y uno de ellos, a pesar de no resolver la tarea de *fast mapping*, cumplió el criterio de solución de la tarea de agrupar y nombrar. Es decir, fue más frecuente que los niños resolvieran las dos tareas que nos ocupan (o ninguna de ellas) que sólo una de las dos.

| | Grupo 1 (n=8) | | Grupo 2(n=11) | | Grupo 3 (n=14) | | Grupo 4 (n=9) | | Grupo 5 (n=6) | | Grupo 6 (n=3) | |
|-------|---------------|-------|---------------|-------|----------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
| | Sí CL | No CL | Sí CL | No CL | Sí CL | No CL | Sí CL | No CL | Sí CL | No CL | Sí CL | No CL |
| Sí FM | 2 | 1 | 4 | 3 | 12 | 2 | 7 | 0 | 4 | 1 | 2 | 0 |
| NoFM | 0 | 5 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 |

Tabla 13: Número de participantes de cada grupo de edad en relación a los criterios de solución de la tarea de *fast mapping* y de la tarea de agrupar y nombrar (frecuencias acumuladas); n número de participantes; grupo 1: 17-18 meses; grupo 2: niños de 19-20 meses; grupo 3: niños de 21-22 meses; grupo 4: niños de 23-24 meses; grupo 5: niños de 25-26 mese; grupo 6: niños de 27-28 meses; FM *fast mapping*, CL categorización léxica.

Por otro lado, ocho niños cumplieron los criterios de ambas tareas en la misma sesión, otros ocho primero cumplieron el criterio de solución de la tarea de *fast mapping* y por el contrario, un niño, el de la tarea de agrupar y nombrar (véase tabla 14).

| Grupo | FM=CL | FM>CL | FM<CL |
|-------|-------|-------|-------|
| A | 5 (2) | 3 | 0 |
| B | 1 (1) | 1 | 1 |
| C | 1 (1) | 2 | 0 |
| D | 1 (1) | 2 | 0 |
| T | 8 (5) | 8 | 1 |

Tabla 14: Número de participantes con cada patrón de orden temporal; FM *fast mapping*, CL categorización léxica; = al mismo tiempo; > antes de; entre paréntesis aparece el número de niños que presentaron ambas adquisiciones en la primera sesión.

DISCUSIÓN

Nuestro interés por conocer el uso y el desarrollo de la capacidad de proyectar palabras en significados en relación con otras medidas léxicas (tamaño, composición y explosión de vocabulario) y con determinadas habilidades de categorización, nos llevó a diseñar una tarea de *fast mapping*. La ausencia de trabajos publicados en español sobre la

capacidad de establecer rápidamente nuevas asociaciones entre palabras y significados nos hizo revisar detenidamente el trabajo de Mervis y Bertrand (1994) sobre esta capacidad y sobre su relación con la explosión de vocabulario y con la categorización exhaustiva. Al igual que a ellas, también nos interesa las relaciones específicas entre estas adquisiciones.

Tal y como muestran nuestros resultados, aunque lo más frecuente fue que la fase de exposición de la tarea de *fast mapping* se resolviese antes que la de generalización, el éxito en la primera no garantizaba el éxito en la segunda e incluso, aunque fue muy poco habitual, en algún caso fracasar en la fase de exposición no implicó un fracaso en la generalización de la nueva etiqueta.

A grandes rasgos, como la mitad de los niños de 18 meses, la mayoría de los de 20 y todos los de 22 meses resuelven la fase de exposición, podríamos suponer que este tipo de asociación rápida entre nuevas palabras y nuevos significados puede surgir, en algunas ocasiones, incluso antes del año y medio. De hecho, todos los participantes de la muestra en la primera aplicación de la tarea resolvieron al menos un ensayo de esta fase. En estudios futuros sería interesante comprobar este hallazgo, no sólo para saber si el uso de la capacidad de *fast mapping* puede explicar, al menos en parte, el inicio de la explosión de vocabulario sino también para comparar la capacidad de proyectar palabras en significados de niños españoles con la de niños hablantes de otras lenguas, en especial del inglés.

Algo parecido ocurre en la fase de generalización, donde, de nuevo, la mitad de los niños de 18 meses y la mayoría de los de 20 y 22 meses la resolvieron con éxito y donde, de nuevo, muchos participantes, algo más de la mitad, lo consiguieron la primera vez que se aplica la tarea.

Por otra parte, en las páginas anteriores hemos visto cómo las actuaciones de los participantes en la tarea de agrupar y nombrar nos permiten saber si los niños de año y medio a dos años son capaces de emparejar objetos que son similares y objetos que, a pesar de su diferente apariencia, comparten el mismo nombre. Aunque en principio la condición de etiquetado de la tarea reproduzca una situación inusual en la vida diaria del niño, en el mundo real los objetos parecidos son los que se denominan con la misma etiqueta, los participantes resolvieron con éxito dicha condición.

Podríamos pensar que esta tarea implica realizar una asociación entre una nueva palabra y un nuevo significado tras una breve exposición ya que, algunos participantes produjeron la pseudopalabra adecuada cuando en la condición de etiquetado entregaron el objeto requerido. Suponemos que producir la palabra implica recordar esa asociación y entregar el objeto, que el niño ha formado la categoría adecuada.

Nuestros principales hallazgos en torno a esta capacidad podrían resumirse brevemente del siguiente modo. En concordancia con los resultados de otros autores (Nazzi y Gopnik, 2001; Quinn y Eimas, 2000), los niños de 18 meses parecen ser capaces de utilizar pistas o claves perceptivas para formar nuevas categorías, por eso resuelven la condición visual de la tarea de agrupar y nombrar. Sin embargo, la mayoría de ellos fracasan cuando los objetos que forman esas categorías sólo comparten el nombre que los designan. Aproximadamente, la mitad de los niños de 20 meses resuelven con éxito la condición de etiquetado y casi todos los niños de 22 meses cumplieron el criterio de solución de la tarea. De estos resultados deducimos que los niños desde antes de los dos años pueden utilizar su conocimiento de etiquetas léxicas para agrupar objetos (Gelman y Coley, 1990; Gelman y Markman, 86, 87; Gopnik y Sobel, 2000; Nazzi y Gopnik, 2001; Waxman y Markow, 1995).

Si comparamos nuestros resultados con los de Nazzi y Gopnik (2001), el único trabajo publicado con una tarea similar, encontramos importantes semejanzas y algunas diferencias. Al igual que las autoras, hemos encontrado que la puntuación media en la condición visual, independientemente del grupo de edad al que nos refiramos, siempre es mayor que la puntuación media en la condición de etiquetado. Es decir, nuestros participantes y los suyos resolvieron más ensayos de la condición visual que de la condición de etiquetado. Por tanto, parece más sencillo formar categorías de objetos basadas en claves perceptivas que en claves léxicas.

Además, como apuntaban Nazzi y Gopnik (2001), la actuación en una de las condiciones no parece relacionarse con las respuestas en la otra por lo que, posiblemente, las habilidades de formar grupos de objetos que comparten el nombre sean el resultado de un avance general en las habilidades de categorización infantil.

Por otro lado, los participantes de 18 meses de nuestro estudio obtienen puntuaciones medias en las dos condiciones de la tarea menores que los niños ingleses de 16 meses del estudio de Nazzi y Gopnik. Esta menor puntuación de nuestros participantes se mantiene cuando comparamos los niños de 20 meses. Como parece que los niños españoles también se retrasan en la solución de la tarea de manipulación de objetos (Soto *et al.*, 2002), no es de extrañar un cierto retraso en la condición visual. Respecto a la solución relativamente tardía de la condición de etiquetado y por tanto, de la tarea de agrupar y nombrar, no parece que el ligero retraso de nuestros niños se deba a características metodológicas de la tarea aplicada, dado que se han respetado las características principales de la tarea de Nazzi y Gopnik. La explicación alternativa puede ser recurrir a algunas características léxicas de los vocabularios de nuestros niños. Las autoras encontraron una

correlación significativa y positiva entre el tamaño del vocabulario y las puntuaciones de los niños en la condición de etiquetado. De este modo, un mayor número de palabras producidas aumentaba la posibilidad de resolver la tarea. Si, en general, parece que nuestros niños alcanzan los hitos léxicos de las 50, 100 y 200 palabras más tarde que los niños de habla inglesa (Soto *et al.*, 2002) y si existe una relación entre el tamaño del vocabulario y la formación de categorías léxicas, sería esperable que nuestros niños se retrasasen en la solución de la condición de etiquetas respecto a los hablantes del inglés.

Quisiéramos recordar también las explicaciones que Nazzi y Gopnik (2001) proponen para dar cuenta del fracaso de los participantes de 16 meses en la condición de etiquetado de su tarea. Dicho fracaso puede deberse, en su opinión, a que la capacidad de agrupar objetos que comparten únicamente el nombre surja entre los 16 y los 20 meses. Si fuese una explicación válida, deberíamos plantear que en el caso de los hablantes del español, el inicio de esta capacidad se retrasaría ligeramente y que surgiría entre los 20 y los 22 meses. Otra de las posibilidades que mencionaron fue que los niños pequeños puedan fracasar por sus dificultades en recordar, por un lado, las propias pseudopalabras y por otro, las asociaciones entre éstas y los objetos. En nuestro caso, esta dificultad sería mayor pues a pesar de que Nazzi y Gopnik repitieron cada palabra inventada un total de seis veces, nosotros decidimos repetirla cuatro veces. En cualquier caso, esta dificultad podría explicar el fracaso de nuestros participantes de 18 meses pero no el de los niños de 20 meses, quienes parecen asociar palabras a nuevos significados sin grandes problemas. Finalmente, Nazzi y Gopnik (2001) proponen que los niños pequeños fracasan en la condición de etiquetado por no poder distinguir o tener problemas a la hora de combinar las dos demandas de la condición, aprender las palabras y emparejar los dos objetos. De nuevo, nuestros participantes de 18 meses quizás tengan esta dificultad pero podemos suponer que a los niños de 20 meses, aprender las palabras no les supone un gran esfuerzo y que toda su atención y sus recursos, los dedicarán a la formación de las categorías.

En cuanto a la relación entre ambas habilidades, nuestro principal objetivo, los resultados que acabamos de exponer parecen indicar que la capacidad de *fast mapping* está relacionada temporalmente con la capacidad de formar categorías de objetos que únicamente comparten el nombre. De hecho, los datos transversales y los longitudinales parecen indicar que lo más frecuente es que estas dos adquisiciones coincidan temporalmente o bien, que el *fast mapping* preceda a la categorización léxica. En cualquier caso, ambas adquisiciones fueron registradas en momentos temporales próximos por lo que podríamos defender su vinculación. Además, posiblemente, ambas puedan coincidir

con la explosión de vocabulario y por tanto, explicar, de algún modo, el por qué del cambio en el ritmo de crecimiento léxico de los aprendices de nuestra lengua. O dicho de otro modo, pueden indicar qué tipo de conocimientos facilitan o están implicados en el aprendizaje rápido de palabras.

En resumen, como muestran nuestros resultados, la coincidencia temporal del conocimiento de etiquetas léxicas (sin duda implicado en el *fast mapping* y en la solución de la tarea de agrupar y nombrar) y el conocimiento sobre los grupos que forman los objetos (en este caso agrupados según los nombres que reciben) indica que pueden estar íntimamente relacionados. A partir de este hallazgo podríamos buscar, en primer lugar, si se vinculan tal y como suponemos con la explosión de vocabulario y, en segundo lugar, si se trata de una relación específica u otra de carácter más general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, E., BRETHERTON, I. y SNYDER, L. *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Nueva York: Cambridge University Press, 1988.
- BLOOM, P. *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press, 2000.
- CAREY, S. y BARTLETT, E. Acquiring a single new word. *Child Language Development*, 1978, 15, 17-29.
- CHOI, S. y GOPNIK, A. Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 1995, 22, 497-529.
- D'ODORICO, L., CARUBBI, S., SALERNI, N. y CALVO, V. Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 2001, 28, 351-372.
- DORE, J.. Conditions for the acquisition of speech acts. En Markova, E. *The social context of language*. Nueva York: Wiley, 1978.
- DROMI, E. *Early lexical development*. Nueva York: Cambridge University Press, 1987.
- CORRIGAN, R.. Language development as related to Stage 6 object permanence development. *Journal of Child Language*, 1978, 5, 173-189.
- GELMAN, S.A. y COLEY, I.D. The importance of knowing a dodo is a bird: categories and inference in 2 – year – old children. *Developmental Psychology*, 1990, 26, 796-804.
- GELMAN, S.A. y MARKMAN, E.M. Categories and induction in young children. *Cognition*, 1986, 23, 183-209.
- GELMAN, S.A. y MARKMAN, E.M. Young children's inductions from natural kinds: the role of categories and appearances. *Child Development*, 1987, 58, 1532-1541.

- GOLDFIELD, B. y REZCNIK, J.S. Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 1990, 17, 171-183.
- GOLDFIELD, B. y REZNICK, J.S. Measuring the vocabulary spurt: A reply to Mervis & Bertrand. *Journal of Child Language*, 1996, 23, 241-246.
- GOLINKOFF, R.M., MERVIS, C.B. y HIRSH-PASEK, K. Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 1994, 21, 125-155.
- GOPNIK, A. y MELTZOFF, A.N. The Development of Categorization in the Second Year and Its Relation to Other cognitive and Linguistic Developments. *Child Development*, 1987, 58, 1523-1531.
- GOPNIK, A. y MELTZOFF, A. Categorization and naming: basic level sorting in eighteen – month – olds and its relation to language. *Child Development*, 1992, 63, 1091-1103.
- GOPNIK, A. y SOBEL, D.M. Detecting Blickets: How Young Children Use Information about Novel Causal Powers in Categorization and Induction. *Child Development*, 2000, 71, 1205-22.
- GOPNIK, A. y WELLMAN, H.M. The “theory theory”. En L. HIRSCHFIELD y S. GELMAN, *Domain specificity in culture and cognition*. Nueva York: Cambridge University Press, 1994.
- HEIBECK, T. y MARKMAN, E.M. Word learning in children: an examination of fast mapping. *Child Development*, 1987, 58, 1021-34.
- LAMELA, E. y SOTO, P. (2003). *Fast mapping, vocabulary spurt and categorization in Spanish children*. Poster presentado en el Child Language Seminar. Universidad de Newcastle. Julio 9-11, 2003.
- MCSHANE, J. The development of naming. *Linguistics*, 1980, 17, 79-95.
- MERVIS, C.B. y BERTRAND, J. Acquisition of the Novel Name-Nameless Category (N3C) Principle. *Child Development*, 1994, 65, 1646-1662.
- NAZZI, T. y GOPNIK, A. Linguistic and cognitive abilities in infancy: when does language become a tool for categorization. *Cognition*, 2001, 80, B11-B20.
- NELSON, K. Structure and strategy in learning to talk. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 38, 1973.
- PLUNKETT, K. Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 1993, 20, 43-60.

- QUINN, P.C. y EIMAS, P.D. The emergence of category representations during infancy: Are separate and conceptual processes required?. *Journal of Cognition and Development*, 2000, 1, 55-61.
- REZNICK, J.S. y GOLDFIELD, B.A. Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental Psychology*, 1992, 28, 406-413.
- SOTO, P., LAMELA, E., MORENO, A., SEBASTIÁN, E. y VARGAS, S. Vocabulary spurt and categorization in Spanish children. Poster presentado en IX International Congress for the study of child language (IX IASCL) and the symposium on research on child language disorders. Julio 16-21 2002. Universidad de Wisconsin. Madison.
- WAXMAN, S.R. y MARKOW, D.B. Words as invitations to form categories: evidence from 12- to 13-month-old infants. *Cognitive Psychology*, 1995, 29, 257-302.
- WOODWARD, A. y MARKMAN, E.M. Early word learning. En D. Jun y R. Siegler (Eds.), *The Handbook of Child Psychology: Vol. 2, Cognition, perception, and language*. Nueva York: Wiley, 1997.

LA DISTINCIÓN *SER/ESTAR* Y LA COMPRENSIÓN DE PROPIEDADES ESTABLES Y TRANSITORIAS

Paula Alonqueo Boudon. Universidad de La Frontera, Chile.

Pilar Soto Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid.

RESUMEN

Los verbos copulativos del español, *Ser* y *Estar*, permiten distinguir entre atributos estables y transitorios. Así, mientras *Ser* marca la estabilidad de las propiedades de una entidad, *Estar* marca su temporalidad. Los hablantes del español no muestran dificultades para producir desde edades tempranas esta distinción (Sera, 1992) y parecen tenerla en cuenta al resolver tareas de categorización, de apariencia-realidad e inferencias (Sera, Bales y del Castillo Pintado, 1997; Heyman y Diesendruck, 2002). El objetivo de este estudio fue ampliar los datos de estos investigadores examinando evolutivamente la comprensión de la distinción *Ser/Estar* y su relación con los atributos estables y transitorios de los objetos para intentar establecer el momento en que dicha distinción se utiliza de forma productiva.

Se diseñó un experimento para examinar si la extensión de un *nuevo adjetivo* a otros ejemplos dependía del tipo de atributo—estable o transitorio-- con el que había sido descrito el ejemplo inicial. La muestra estuvo compuesta por 240 participantes (4 años, 8 años, 12 años y adultos) asignados al azar a dos condiciones lingüísticas (*Ser* más *adjetivo* y *Estar* más *adjetivo*) y a una condición de control no lingüística. Los resultados mostraron que la información semántica proporcionada por *Ser* y *Estar*, informa acerca del estatus conceptual de las propiedades, pues el *nuevo adjetivo* presentado con *Ser*, se extendió al ejemplo que poseía un atributo estable y el *nuevo adjetivo* presentado con *Estar* se extendió al ejemplo con el mismo atributo transitorio. Sin embargo, estos resultados muestran importantes diferencias evolutivas, pues la influencia de la información semántica en la comprensión de la distinción *estable/transitorio* se observa sólo en los adultos y los niños mayores, ya que los niños de 4 y 8 años no muestran diferencias significativas en su desempeño en las condiciones lingüísticas.

INTRODUCCION

Una distinción lingüística importante en español, es la que se establece entre los verbos *Ser* y *Estar*, cuya existencia ha motivado una serie de estudios lingüísticos acerca del valor semántico de estos verbos (Franco y Steinmez, 1983; Fernández, 1999). Estas investigaciones han distinguido tres contextos en los cuales los verbos *Ser* y *Estar* son

utilizados; el primero de ellos, se refiere a su uso como verbos auxiliares, contexto en el cual pierden su valor semántico; también estos verbos tienen un uso locativo, pues *Ser* se utiliza exclusivamente para referirse a la localización de eventos y *Estar* se emplea únicamente para hacer referencia a la localización de objetos. Por último, el tercer contexto de uso de estos verbos, se refiere a su uso copulativo, que permite distinguir entre las propiedades estables y transitorias de una entidad; así, mientras *Ser* marca la estabilidad de las propiedades de una entidad, *Estar* marca su temporalidad. Sin embargo, el uso copulativo de estos verbos ha generado, desde el punto de vista lingüístico, una controversia importante acerca de la naturaleza exacta de la diferencia semántica entre *Ser* y *Estar*. Tradicionalmente se ha planteado que *Ser* se utiliza para propiedades permanentes y *Estar* para propiedades transitorias, esta distinción no resulta adecuada en algunos casos, pues algunos atributos pueden utilizarse con ambos verbos (Fernández, 1999).

Desde el punto de vista evolutivo, existen escasos estudios sobre la adquisición de la comprensión de la distinción *Ser/Estar* y su influencia en la resolución de tareas cognitivas. Sin embargo, se han realizado algunas investigaciones que indagan la influencia de la distinción *Ser/Estar* en la resolución de tareas de categorización, de apariencia-realidad e inferencias sobre características psicológicas. Así, se plantea que desde edades tempranas comienzan a producirse las distinciones marcadas por los verbos copulativos *Ser/Estar* (Sera, 1992); además, en este mismo estudio se obtuvo que en adultos los adjetivos utilizados con *Ser*, se consideraron más fundamentales para definir la pertenencia de un nuevo ejemplo a una categoría. En las tareas de apariencia-realidad, el verbo *Ser* facilitó la identificación de las propiedades reales de los objetos, cuestión que no sucedió con el verbo *Estar* (Sera, Bales, y del Castillo Pintado, 1997). Además, cuando se razona sobre características psicológicas, se infiere que aquellas características descritas con el verbo *Ser* son más estables o permanentes que las descritas con el verbo *Estar* (Heyman y Diesendruck, 2002).

La comprensión de los distintos tipos de propiedades

Como ya se ha señalado, la distinción entre los verbos *Ser* y *Estar* posibilita establecer una distinción conceptual entre las propiedades estables y las transitorias de una entidad. Así, es posible clasificar las entidades en función de sus atributos, para lo cual es necesario, no sólo observar las propiedades, sino además tener información sobre éstas para dividir los ejemplares en grupos (Yamauchi y Markman, 1998). Sin embargo, es importante advertir que para los niños menores la prioridad lingüística y conceptual es

establecer, en primer lugar, el tipo de objeto y luego las propiedades del mismo (Waxman y Markow, 1998); además, se ha visto que los niños fallan en determinar el poder predictivo de una propiedad, por lo cual los atributos no predicen la categoría de un objeto, y por ello, requieren mayor información sobre la relevancia de la propiedad antes de clasificar un objeto (Gelman *et al.*, 1986).

La comprensión de propiedades con diferente estatus conceptual, ha sido ampliamente investigada en niños preescolares, y en general, se ha encontrado que tienen dificultades para comprender el estatus de características estables, cambiantes e irreversibles. Por ejemplo, estos niños no comprenden que el género está determinado genéticamente y que es una característica estable que nada tiene que ver con cambios superficiales en la apariencia o en la ropa (Eaton y Von Bargen, 1981; Gouze y Nadelman, 1980; Kohlblberg, 1966; Marcus y Overton, 1978; Slaby y Frey, 1975, citados en Bales y Sera, 1995). A menudo fallan en reconocer la constancia de propiedades físicas como número masa o volumen cuando observan cambios superficiales en la disposición de los objetos (Gelman y Gallistel, 1978; Piaget, 1941, 1965, citados en Bales y Sera, 1995); además, creen que alteraciones en la apariencia superficial de los animales puede cambiar la especie a la cual pertenece el animal (Keil, 1989). Estos resultados indican que los niños tienden a interpretar los cambios en las características superficiales como si éstas alteraran la identidad de las entidades; esto frecuentemente se interpreta señalando que los niños no comprenden la constancia de las propiedades estables.

Sin embargo, Bales y Sera (1995) plantean que es posible que los niños tampoco comprendan que hay propiedades susceptibles de variación, lo cual indica que es necesario comprender tanto las características estables como las cambiantes y por ello no es posible separar el conocimiento subyacente a la comprensión de características estables del conocimiento subyacente a la comprensión de las características cambiantes.

Desde el punto de vista lingüístico, se plantea que una categoría emergente en la adquisición del lenguaje es la distinción entre las propiedades inherentes y las propiedades temporales (Clark, 2001). En español la distinción entre propiedades estables y transitorias se relaciona estrechamente con la distinción *Ser/Estar*; mediante las oraciones copulativas se expresa una relación atributiva, a través de la cual se conecta el adjetivo con el sustantivo. Por este motivo, en la mayoría de las investigaciones realizadas acerca de los verbos copulativos del español, el análisis de los adjetivos ocupa en papel central (Fernández, 1995; Franco y Steinmez, 1983).

La adquisición del significado de los adjetivos resulta desafiante para el niño, pues éstos se refieren a diversos tipos de propiedades (transitorias referidas a estados biológicos,

estados de ánimo, perceptivas y observables, abstractas y no observables); además, se ha visto que tienen un diferente grado de extensión y que debido a su complejidad aparecen escasamente en los vocabularios infantiles tempranos (Graham *et al.*, 2003). La variabilidad en la extensión del adjetivo se aprende a partir de la información semántica lingüísticamente marcada, los niños son capaces de usar parte del habla para saber qué significa una nueva palabra (Gelman y Markman, 1985). Por ejemplo, Waxman y Markow (1998) encontraron que cuando se usa una palabra nueva con objetos familiares, si ésta es un sustantivo, se extiende a categorías de objetos y si es un adjetivo a propiedades; además, estas autoras señalan que los adjetivos de cambios de estado se adquieren antes que los adjetivos referidos a propiedades inherentes.

Respecto a la adquisición de adjetivos en español, Waxman *et al.* (1997) encuentran que niños de 3 a 7 años hablantes de español, a diferencia de niños de similares edades de habla inglesa y francesa, mostraron una preferencia taxonómica y no temática en la extensión de nuevos adjetivos. Estos resultados refuerzan la idea de que la adquisición de adjetivos no sigue un patrón universal, sino que sigue unas reglas que dependen de las características de cada lengua. Como ya se ha señalado, en español los adjetivos se usan de manera contrastiva con los verbos *Ser* y *Estar*; además, la relevancia conceptual de la propiedad es informada por el tipo de verbo copulativo que se usa con el adjetivo, la forma *Ser más adjetivo* da cuenta de propiedades estables e inherentes al objeto y la forma *Estar más adjetivo*, se refiere a atributos transitorios relacionados con estados alcanzados por el objeto.

Sin embargo, a excepción de un estudio realizado con adultos (Sera, 1992) no existen investigaciones empíricas sobre la adquisición de la distinción *Ser/Estar más adjetivo* en español, y por tanto el propósito de este estudio es examinar evolutivamente la comprensión *Ser/Estar* y su relación con las propiedades estables y transitorias de los objetos para intentar establecer el momento en que dicha distinción se usa de forma productiva.

Así, este estudio tuvo como objetivo examinar el uso de la información semántica, contenida en la distinción *Ser* y *Estar*, acerca del estatus conceptual de las propiedades, en la extensión de un *nuevo adjetivo* a otros ejemplos.

METODO

Participantes

Tomaron parte en este estudio una muestra compuesta por un total de 240 participantes, hablantes del español, residentes en la ciudad de Madrid, España. La muestra estaba distribuida en cuatro grupos de edad. Un grupo de 60 participantes (30 niños y 30

niñas) de cuatro años ($M=4;4$, rango= $3;10-4;10$); un segundo grupo de 60 participantes (27 niños y 33 niñas) de ocho años ($M=7;11$, rango = $7;0-8;9$); un tercer grupo compuesto por 60 participantes (32 chicos y 28 chicas) de doce años ($M=11;10$, rango = $11;0-12;11$); un cuarto grupo de participantes estuvo compuesto por 60 adultos (14 hombres y 46 mujeres). Todos los niños fueron entrevistados individualmente en sus centros escolares, seleccionado dos clases por cada grupo edad. El grupo de adultos estaba formado por estudiantes universitarios que fueron invitados personalmente a participar del estudio.

Material

Se utilizaron dibujos coloreados de objetos (4 por 8 cm.), que poseían una propiedad estable--*color, tamaño o forma*--y una transitoria-- *sucio, abierto, encendido o lleno*--. Con estos materiales se diseñó una tarea que exploraba la conexión entre adjetivos y propiedades de las entidades; para ello se describía una característica de un ejemplo inicial (objeto diana), mediante una etiqueta desconocida (*nuevo adjetivo*), y los participantes debían decidir a cuál de los tres ejemplos de prueba extendían la misma etiqueta (*nuevo adjetivo*). La combinación de propiedades estables y transitorias dio lugar a un total de 12 ensayos (ver Tabla 1 para una lista completa del material), y para cada una de ellos se diseñó un conjunto de cuatro dibujos de objetos de la misma clase: a) un objeto diana b) un ejemplo de prueba de la propiedad estable c) un ejemplo de prueba de la propiedad transitoria y d) un ejemplo de prueba de otra propiedad; así, si el objeto diana poseía una propiedad estable y una transitoria (p.e.: *color/sucio*), uno de los ejemplos de prueba compartía con el objeto diana sólo la propiedad estable (p.e.: *color*), el otro ejemplo de prueba compartía con el objeto diana sólo la propiedad transitoria (p.e.: *sucio*) y el último ejemplo de prueba no compartía con el objeto diana ni la misma propiedad estable, ni la misma propiedad transitoria.

De este modo, cada uno de las tres propiedades estables evaluadas (*color, tamaño y forma*) fue presentada a los participantes en cuatro oportunidades y cada uno de las propiedades transitorias (*sucio, abierto, encendido y lleno*) se presentó en tres oportunidades.

Todo el material se ordenó en una carpeta de manera tal, que el conjunto de dibujos que conformaba cada ensayo se dispuso en dos páginas; en una de ellas se ubicó el dibujo del objeto diana y en la otra página se ubicaron los tres ejemplos de prueba que conformaban el ensayo.

Procedimiento

Para la realización de este estudio se definieron tres condiciones experimentales, dos condiciones lingüísticas—*Condición Ser* y *Condición Estar*-- y una condición de control no lingüística—*Condición No Lingüística*--, en las cuales fueron distribuidos aleatoriamente igual número de participantes.

Las consignas presentadas a los participantes para resolver la tarea de extensión de un *nuevo adjetivo*, variaron de acuerdo a la condición lingüística en la que participaron.

En la *Condición Ser*, se empleó una oración atributiva--*Ser más adjetivo*-- para describir la propiedad estable del objeto diana, y en la *Condición Estar* se empleó una oración atributiva--*Estar más adjetivo*-- para describir la propiedad transitoria del objeto diana; en ambos casos, el adjetivo utilizado correspondió a una etiqueta desconocida, cuidando que el contexto sintáctico se refiriera claramente a la función adjetiva agregando a la etiqueta, los sufijos *ado/a*, *ante* y *oso/a*, y adecuando el género de las mismas al género del sustantivo (nombre del objeto diana) empleado en cada ensayo (ver Tabla 2 para una lista completa de *nuevos adjetivos*).

Tabla 1: Lista completa del material utilizado

| Ensayo | Propiedad Estable | Propiedad Transitoria | Objeto diana | Ejemplo propiedad estable | Ejemplo propiedad transitoria | Ejemplo otra propiedad |
|--------|-------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 1 | Color | Sucio | Toalla azul sucia | Toalla azul limpia | Toalla rosa sucia | Toalla rosa limpia |
| 2 | Color | Abierta | Agenda verde abierta | Agenda verde cerrada | Agenda rosa abierta | Agenda rosa cerrada |
| 3 | Color | Encendido | Mechero rojo encendido | Mechero rojo apagado | Mechero verde encendido | Mechero verde apagado |
| 4 | Color | Llena | Taza roja llena | Taza roja vacía | Taza verde llena | Taza verde vacía |
| 5 | Tamaño | Sucio | Vestido grande sucio | Vestido grande limpio | Vestido pequeño sucio | Vestido pequeño limpio |
| 6 | Tamaño | Abierta | Maleta grande abierta | Maleta grande cerrada | Maleta pequeña abierta | Maleta pequeña cerrada |
| 7 | Tamaño | Encendida | Vela grande encendida | Vela grande apagada | Vela pequeña encendida | Vela pequeña apagada |
| 8 | Tamaño | Llena | Copa grande llena | Copa grande vacía | Copa pequeña llena | Copa pequeña vacía |
| 9 | Forma | Sucia | Alfombra cuadrada sucia | Alfombra cuadrada limpia | Alfombra redonda sucia | Alfombra redonda limpia |
| 10 | Forma | Abierta | Caja cuadrada abierta | Caja cuadrada cerrada | Caja redonda abierta | Caja redonda cerrada |
| 11 | Forma | Encendido | Farol cuadrado encendido | Farol cuadrado apagado | Farol redondo encendido | Farol redondo apagado |
| 12 | Forma | Llena | Botella cuadrada llena | Botella cuadrada vacía | Botella redondeada llena | Botella redondeada vacía |

Tabla 2: Lista nuevos adjetivos

| | |
|-----------|-----------|
| Bivado/a | Lusoso/a |
| Charoso/a | Lusante |
| Dacoso/a | Queloso/a |
| Fepado/a | Quelante |
| Fepante | Romado/a |
| Gipado/a | Gipante |

Se mencionó explícitamente el *nombre* del objeto diana (p.e: toalla) para facilitar la atención en las propiedades del mismo y se describieron sus propiedades utilizando un *nuevo adjetivo*, para que el significado del mismo (estable o transitorio) fuera inferido a partir del verbo utilizado--*Ser/Estar*--en cada condición lingüística.

En la *Condición No Lingüística* la tarea consistía en seleccionar de entre los tres ejemplos de prueba, aquel que el participante considerara similar al objeto diana; en esta condición no se utilizó ninguna oración atributiva del tipo *Ser/Estar más adjetivo* para describir las propiedades del ejemplo inicial.

Todos los participantes fueron entrevistados individualmente en un lugar tranquilo y libre de interferencias. El orden de presentación de los ensayos fue balanceado; además, los tres ejemplos de prueba fueron ordenados aleatoriamente en la hoja de presentación.

En el caso de los niños menores (cuatro y ocho años), en todas las condiciones experimentales, la tarea se administró en una clase, y para ello se empleó una marioneta de cocodrilo, a la que se le dio el nombre de “Coco”; el tiempo total de duración del experimento fue de aproximadamente 20 minutos. En las condiciones lingüísticas, se les explicó a los participantes que la marioneta quería enseñarles algunos dibujos que tenía en un libro, pero como era un cocodrilo hablaba en el *idioma de los cocodrilos* y por ello utilizaba algunas palabras *especiales* para hablar.

Las consignas específicas para cada condición experimental fueron las siguientes: **Condición Ser más adjetivo:** Las instrucciones en esta condición se presentaron mediante una oración atributiva del tipo *Ser más adjetivo*, en la cual el adjetivo era una etiqueta desconocida. La experimentadora le presentó al niño la marioneta con la siguiente consigna p.e.: “Mira esta toalla, Coco me ha dicho que esta toalla, *ES lusante*. Enseñale a Coco, otra toalla que también *SEA lusante*”; en todos los ensayos se utilizó la misma consigna, empleando el *nombre* del objeto diana, y usando un *nuevo adjetivo* en cada ensayo. En el caso de los adultos la consigna empleada fue la siguiente p.e.: “Mira esta toalla, esta toalla *ES lusante*. Enseñame otra toalla que también *SEA lusante*”.

Condición Estar más adjetivo: Las instrucciones en esta condición se presentaron mediante una oración atributiva del tipo *Estar más adjetivo*, en la cual el adjetivo era una etiqueta desconocida. La experimentadora le presentó al niño la marioneta con la siguiente consigna p.e.: “Mira esta toalla, Coco me ha dicho que esta toalla, ESTÁ lusante. Enséñale a Coco, otra toalla que también ESTÉ lusante”; en todos los ensayos se utilizó la misma consigna, empleando el *nombre* del objeto diana, y usando un *nuevo adjetivo* en cada ensayo. Para los adultos la consigna se presentó del siguiente modo, p.e.: “Mira esta toalla, esta toalla ESTÁ lusante. Enséñame otra toalla que también ESTÉ lusante”.

Condición No Lingüística: En esta condición, la consigna empleada no incluyó el uso oraciones atributivas del tipo *Ser/Estar más adjetivo*. La experimentadora sólo presentó la marioneta al niño, y, en cada uno de los ensayos, empleó la siguiente consigna: “Mira esta cosa. Enséñale a Coco, otra cosa como esta”. Los participantes adultos recibieron, en cada uno de los ensayos, la siguiente consigna: “Mira esta cosa. Enséñame otra cosa como esta”.

RESULTADOS

Los participantes de este estudio respondieron una tarea de extensión de un *nuevo adjetivo* a uno de los siguientes tres ejemplos de prueba: a) una propiedad estable, b) una propiedad transitoria y c) un propiedad distinta a las propiedades estables y transitorias evaluadas en cada ensayo. Debido a que el experimento constaba de 12 ensayos, las puntuaciones obtenidas en cada una de las propiedades evaluadas (estable, transitoria u otra) osciló entre 0 y 12. En la Tabla 3 se muestran las puntuaciones obtenidas por los participantes, y se observa que el ejemplo de prueba referido a otro tipo de propiedad (alternativa c) fue elegido con una frecuencia muy baja, lo cual indica que este tipo de estímulo no fue relevante para los participantes. Por este motivo, esas respuestas fueron excluidas de los análisis realizados y sólo se contabilizaron las elecciones de propiedades estables y propiedades transitorias.

Así, se aprecian variaciones en las preferencias por ambos tipos de propiedades, en función de la edad de los participantes y de la condición experimental a la cual fueron asignados. Los niños de cuatro años, en todas las condiciones experimentales, prefirieron las propiedades estables sobre las transitorias. Los niños de ocho años tanto en la *Condición Ser* como en la *Condición Estar* eligieron con mayor frecuencia las propiedades transitorias, en cambio en la *Condición No Lingüística* mostraron una preferencia similar por ambas propiedades. Por otra parte, los participantes de doce años en la *Condición Ser*, eligieron las propiedades estables y transitorias en cantidades similares, mientras que en la *Condición*

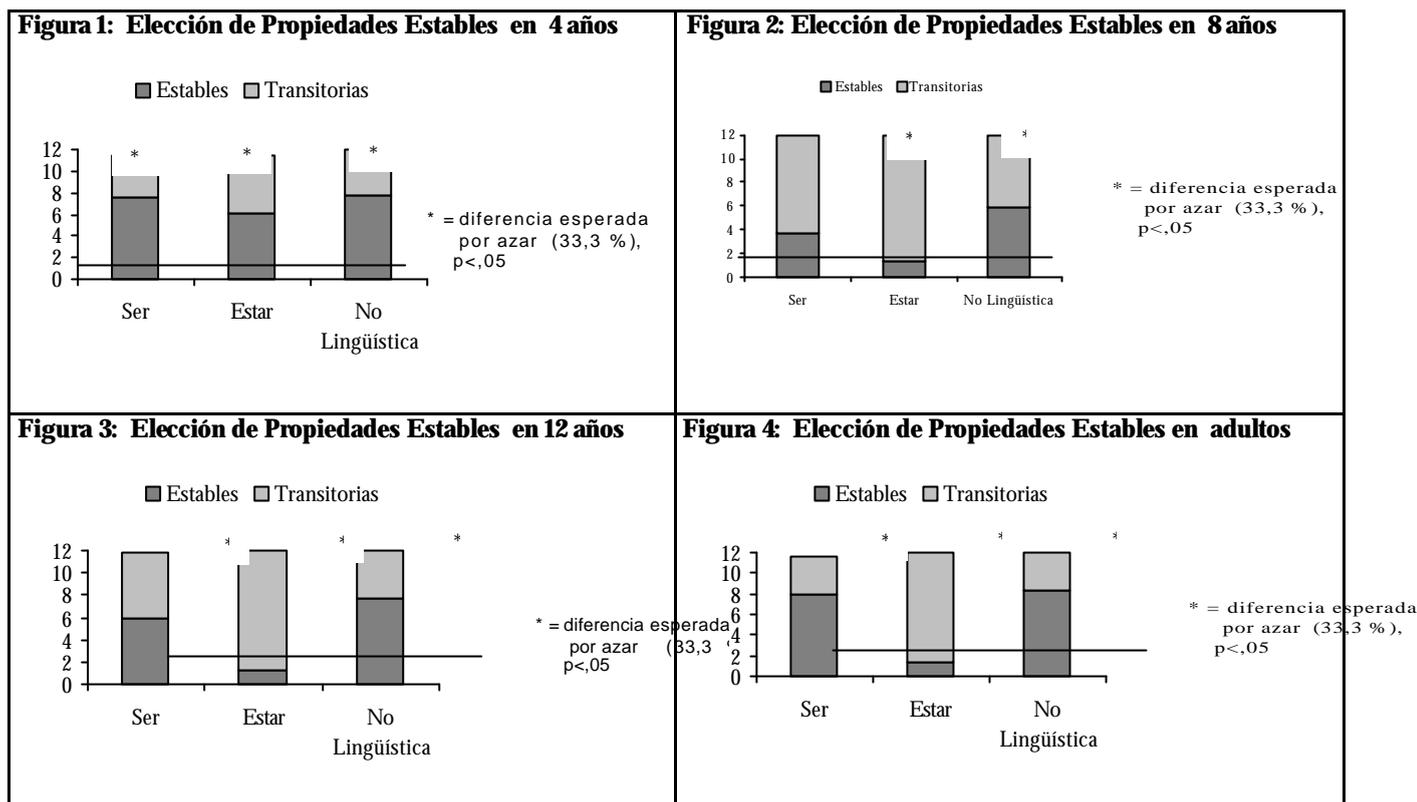
Estar prefirieron las propiedades transitorias y en la *Condición No Lingüística* las propiedades estables. Por último, los adultos prefirieron las propiedades estables en la *Condición Ser* y en la *Condición No Lingüística*, mientras que en la *Condición Estar* eligieron con mayor frecuencia las propiedades transitorias.

Sin embargo, las variaciones en las preferencias descritas anteriormente, deben examinarse considerando la probabilidad de que la tarea se respondiera aleatoriamente, es decir, que las puntuaciones obtenidas correspondieran a la puntuación esperada por azar. Así, y para comparar las puntuaciones de los participantes respecto a la puntuación esperada por azar se realizaron una serie de pruebas *t* para una muestra (Figuras 1, 2, 3 y 4).

Este análisis permitió conocer si la generalización del *nuevo adjetivo*, estaba influenciada por la información proporcionada en las condiciones lingüísticas. De este modo, si las elecciones en la *Condición Ser*, se realizaron azarosamente, se podría decir que la información semántica sobre la estabilidad del *nuevo adjetivo* (proporcionada por el verbo *Ser*), no fue tomada en cuenta para su generalización a un *nuevo ejemplo*. Si en la *Condición Estar* las elecciones fueron aleatorias, esto señalaría que la información sobre la transitoriedad de la propiedad (proporcionada por el verbo *Estar*), no fue relevante para decidir a qué ejemplo se extendió el *nuevo adjetivo*. Por último, si en la *Condición No Lingüística* las puntuaciones obtenidas correspondieron a las esperadas por azar, esto indicaría que las propiedades estables y las propiedades transitorias fueron igualmente importantes para definir la semejanza del *nuevo ejemplo* con el objeto diana (ejemplo inicial).

Tabla 3: Puntuación en Propiedades Estables, Transitorias y Otros según Edad y Condición

| CONDICIÓN | SER | | | ESTAR | | | NO LINGÜÍSTICA | | |
|-------------------------|------------|-------------|------|------------|-------------|------|----------------|-------------|------|
| Atributo | Estable | Transitorio | Otro | Estable | Transitorio | Otro | Estable | Transitorio | Otro |
| Edad | | | | | | | | | |
| 4 años | 7,5 | 3,9 | 0,6 | 6,1 | 5,3 | 0,6 | 7,7 | 4,3 | 0 |
| 8 años | 3,7 | 8,3 | 0 | 1,5 | 10,5 | 0 | 5,9 | 6,1 | 0 |
| 12 años | 6,1 | 5,9 | 0 | 1,3 | 10,7 | 0 | 7,7 | 4,3 | 0 |
| Adultos | 8 | 3,7 | 0,3 | 1,3 | 10,7 | 0 | 8,4 | 3,6 | 0 |
| Puntuación Media | 6,3 | 5,3 | | 2,5 | 9,3 | | 7,4 | 4,5 | |



En la Figura 1 se observa que los niños de cuatro años participantes en la *Condición Ser*, eligieron las propiedades estables en una cantidad superior a la esperada por azar ($t(19) = 4,963, p < .000$), lo que indica que cuando el *nuevo adjetivo* se presentó con el verbo *Ser*, los niños de esta edad prefirieron el ejemplo de prueba que poseía la misma propiedad estable que el objeto diana. Por otro lado, en la *Condición Estar*, las propiedades estables fueron elegidas con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 3,438, p < .003$), lo cual muestra que los niños no utilizaron la información lingüística proporcionada por el verbo *Estar* al momento de extender el *nuevo adjetivo*. Por último, en la *Condición No Lingüística* las propiedades estables se eligieron con una frecuencia que difirió significativamente de la puntuación esperada por azar ($t(19) = 7,477, p < .000$), lo cual indicaría éstas fueron relevantes para determinar la semejanza del *nuevo ejemplo* con el objeto diana.

En la Figura 2 se aprecia que los niños de 8 años asignados a la *Condición Ser*, eligieron las propiedades estables con una frecuencia similar a la esperada por azar, ($t(19) = -.365, p < .719$), lo que indica que la información acerca de la estabilidad de las mismas no fue relevante. En la *Condición Estar* las propiedades estables fueron elegidas con una frecuencia menor a la esperada por azar ($t(19) = -7,965, p < .000$), lo cual mostraría que el *nuevo adjetivo*, no se extendió al ejemplo de prueba de propiedades estables, sino que al de propiedades transitorias. En la *Condición No Lingüística*, las propiedades estables fueron

elegidas con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 2,215$, $p < .048$), lo cual señalaría que en ausencia de información lingüística las propiedades estables fueron importantes para los niños de ocho años.

Por su parte, el grupo de doce años que participó en la *Condición Ser*, eligió las propiedades estables con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 2,259$, $p < .036$), lo cual mostraría que la información proporcionada por el verbo *Ser* sobre la estabilidad del *nuevo adjetivo*, fue relevante para la generalización de éste a un *nuevo ejemplo*. En la *Condición Estar*, los participantes eligieron las propiedades estables con una frecuencia menor a la esperada por azar, ($t(19) = -8,297$, $p < .000$), extendiendo entonces, el *nuevo adjetivo* al ejemplo de prueba que poseía la misma propiedades transitoria que el objeto diana. Por último, en la *Condición No Lingüística*, las propiedades estables fueron elegidas en una cantidad superior a la esperada por azar ($t(19) = 4,741$ $p < .000$), lo que indicaría que para ese grupo las propiedades estables fueron relevantes para determinar la semejanza del *nuevo ejemplo* con el objeto diana (ver Figura 3).

En el grupo de adultos (ver Figura 4), se observó que en la *Condición Ser* las propiedades estables fueron elegidas con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 7,118$, $p < .000$), lo que indicaría que la información proporcionada por el verbo *Ser* acerca de la estabilidad del *nuevo adjetivo* fue relevante. Por el contrario, en la *Condición Estar*, las mismas propiedades fueron elegidas en una cantidad inferior a la esperada por azar ($t(19) = -7,926$, $p < .000$), lo cual mostraría que en esta condición las propiedades estables no fueron importantes. Los adultos que participaron en la *Condición No Lingüística*, eligieron las propiedades estables con un frecuencia mayor a la esperada por azar ($t(19) = 6,114$, $p < .000$), lo cual indicaría que éstas fueron relevantes para determinar la semejanza entre el *nuevo ejemplo* y el objeto diana.

Los resultados de este primer análisis confirman la existencia de diferencias importantes en las elecciones realizadas, en las tres condiciones experimentales, por los distintos grupos de edad. Así, se obtuvo que en la *Condición Ser* el grupo de cuatro años, el grupo de doce años y los adultos prefirieron las propiedades estables, mientras que los niños de ocho años eligieron con mayor frecuencia las propiedades transitorias. En la *Condición Estar*, los niños de cuatro años extendieron el *nuevo adjetivo* al *nuevo ejemplo* que poseía una propiedad estable, mientras que los otros tres grupos de edad mostraron una escasa preferencia por las propiedades estables, o lo que es lo mismo, una marcada preferencia por las propiedades transitorias. Por último, en la *Condición No Lingüística*, todos los grupos de edad, excepto el de ocho años, prefirieron las propiedades estables.

Considerando que los resultados obtenidos en el análisis anterior, mostraron la existencia de variaciones evolutivas en las preferencias por los propiedades estables y transitorias, asociadas, además, a la condición experimental en la cual participaron los niños y adultos de este estudio, se hizo necesario realizar una serie de análisis para determinar la significación estadística de estas diferencias y conocer la influencia de las variables estudiadas—*Edad* y *Condición*. A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las medidas dependientes *Propiedades Estables* y *Propiedades Transitorias* (ver Tabla 3) se realizó un ANOVA mixto o de medidas repetidas, pues este tipo de análisis permite conocer el efecto de uno o más factores cuando al menos uno de ellos es un factor intra-sujetos.

De este modo, el ANOVA realizado correspondió a un diseño mixto o de medidas repetidas 3 (*Condición*) x 4 (*Edad*) x 2 (*Tipo de Propiedad*), con *Condición* y *Edad* como factores intersujetos y *Tipo de Propiedad* como factor intrasujetos. Es importante recordar, que según las hipótesis de este estudio, se espera que las propiedades estables se elijan con una frecuencia mayor en la *Condición Ser* y que las propiedades transitorias se elijan con una frecuencia mayor en la *Condición Estar*.

El análisis realizado arrojó una serie de efectos principales e interactivos que serán descritos en los párrafos siguientes. Así, se obtuvo un efecto principal del factor *Edad* ($F=5,775$, $p<.000$) y también un efecto principal del factor *Tipo de Propiedad* ($F=7,217$, $p<.008$); no se encontró un efecto principal del factor *Condición*. Los efectos interactivos de segundo orden correspondieron a una interacción estadísticamente significativa entre los factores: *Tipo de Propiedad* y *Condición* ($F=61,161$, $p<.000$), y *Tipo de Propiedad* y *Edad* ($F=16,159$, $p<.000$); también se encontró un triple efecto significativo entre los factores *Tipo de Propiedad*, *Condición* y *Edad* ($F=5,706$, $p<.000$).

En primer lugar, se describirá el efecto principal encontrado en el factor *Edad*. Para examinar la interacción entre los niveles de este factor, se realizó un análisis post-hoc, y considerando que las varianzas no resultaron homogéneas, se utilizó la prueba de Games-Howell. Los resultados de este análisis, indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de cuatro años y el de doce años respecto a sus puntuaciones totales (Games-Howell, $p<.040$). El segundo efecto principal corresponde al factor intrasujetos, *Tipo de Propiedad*, y para conocer las diferencias en la totalidad de la muestra respecto a la cantidad de elecciones de los dos niveles de este factor—*Propiedades Estables* y *Propiedades Transitorias*—se realizaron comparaciones entre éstos, a través de una prueba *t* con la corrección de Bonferroni. El análisis mostró que las

Propiedades Transitorias fueron elegidas con una frecuencia significativamente mayor ($M=6,4$) que las *Propiedades Estables* ($M=5,4$), ($t(239) = -1,996$, $p < .008$).

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de los efectos de segundo orden correspondientes a la interacción entre los factores *Tipo de Propiedad* y *Condición*, y *Tipo de Propiedad* y *Edad*; para lo anterior, se realizaron una serie de pruebas t con la corrección de Bonferroni, efectuando comparaciones por pares entre los niveles de cada factor, lo cual permitió conocer de manera más específica el efecto interactivo de las variables estudiadas.

Para determinar el efecto interactivo entre los factores *Tipo de Propiedades* y *Condición*, se comparó la cantidad de elecciones de *Propiedades Estables* y *Propiedades Transitorias* al interior de cada condición experimental (ver Tabla 3). Así, en la *Condición Ser*, ambos tipos de propiedades—estables ($M=6,3$) y transitorias ($M=5,3$)—fueron elegidas con similar frecuencia, y por tanto, no se registraron diferencias estadísticamente significativas ($t(79) = 1,019$, $p > .194$). En la *Condición Estar*, las propiedades transitorias ($M=9,3$) fueron elegidos con una frecuencia significativamente mayor en comparación a las propiedades estables ($M=2,5$), ($t(79) = -10,499$ $p < .000$), lo cual indica que la información proporcionada por el verbo *Estar más adjetivo* sobre la transitoriedad de la propiedad fue tomada en cuenta para extender el *nuevo adjetivo* al ejemplo de prueba que poseía la misma propiedad transitoria que el objeto diana. Por último, en la *Condición No Lingüística*, se observó una preferencia significativamente mayor por las propiedades estables ($M=7,4$) que por las transitorias ($M=4,5$), lo cual muestra que en ausencia de información lingüística las propiedades estables fueron más relevantes para los niños y adultos de este estudio, ($t(79) = 3,865$, $p < .000$).

El siguiente efecto de segundo orden-- *Tipo de Propiedad* y *Edad*—se analizó comparando la cantidad de elecciones de *Propiedades Estables* y *Propiedades Transitorias*, al interior de cada grupo de edad (ver Figura 5). El resultado de este análisis mostró que los niños de cuatro años eligieron las propiedades estables con una frecuencia significativamente mayor ($M=7,1$) que las propiedades transitorias ($M=4,5$), ($t(59) = 3,822$, $p < .001$). En el caso del grupo de ocho años se observó una situación inversa, los propiedades transitorias ($M=8,3$) fueron elegidos con una frecuencia significativamente mayor que las propiedades estables ($M=3,7$), ($t(59) = -4,761$ $p < .000$). Del mismo modo, el grupo de doce años prefirió las propiedades transitorias ($M=6,9$) más que las propiedades estables ($M=5$), ($t(59) = 1,808$ $p < .01$). Por último, el grupo de adultos no registró

diferencias estadísticamente significativas en sus preferencias por ambos tipos de propiedades ($t(59)=-0,094 p>0,895$).

Figura 5: Elección de Propiedades Estables y Transitorias según Edad

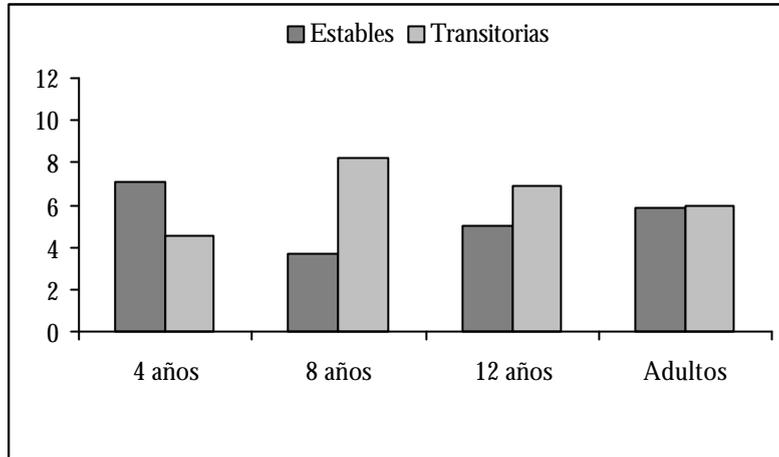


Figura 6: Elección de Propiedades Estables y Transitorias según Condición en 4 años

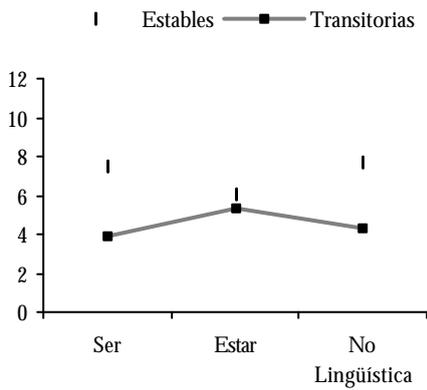


Figura 7: Elección de Propiedades Estables y Transitorias según Condición en 8 años

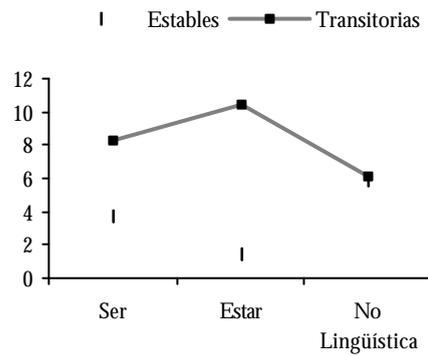


Figura 8: Elección de Propiedades Estables y Transitorias según Condición en 12 años

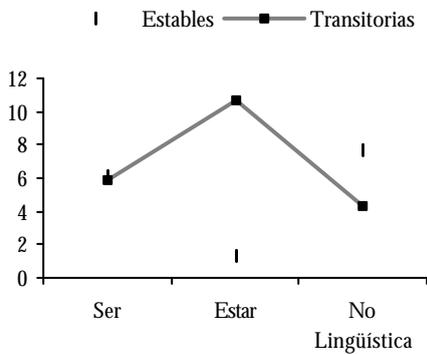
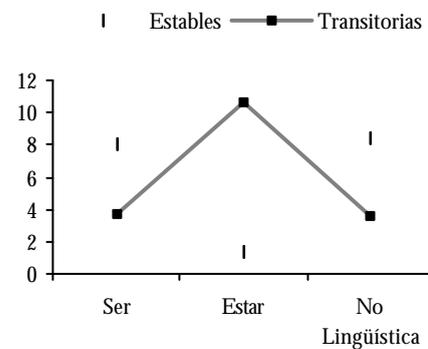


Figura 9: Elección de Propiedades Estables y Transitorias según Condición en adultos

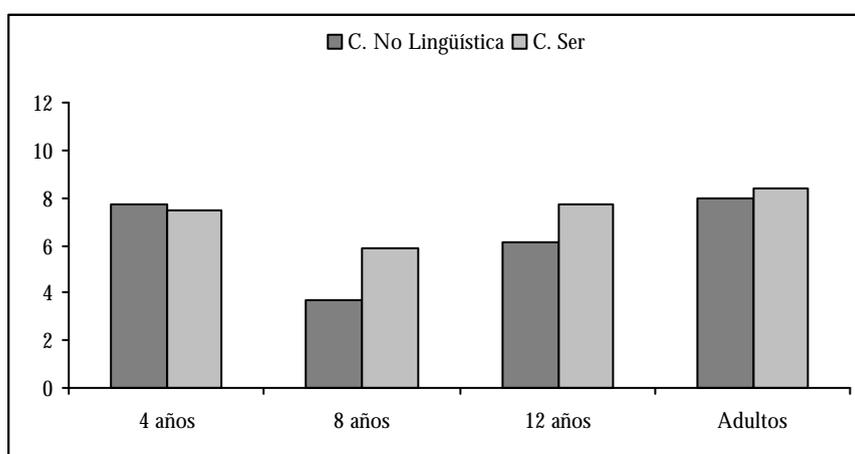


Continuando con el análisis de los efectos interactivos obtenidos, se procedió al análisis del efecto de tercer orden entre los factores *Tipo de Propiedades*, *Edad* y *Condición*; para conocer los efectos simples, se realizaron una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, con el objetivo de conocer las diferencias al interior de cada de grupo de edad entre la cantidad de elecciones de las propiedades estables y propiedades transitorias en cada una de las condiciones experimentales—*Ser*, *Estar* y *No Lingüística*.

De este modo, y tal como se aprecia en la Figura 6, los niños de cuatro años en la *Condición Ser* mostraron una alta preferencia por las propiedades estables ($M=7,5$) la cual difirió significativamente de la preferencia por las propiedades transitorias ($M=3,9$), ($t(19)=2,662$, $p<.006$). En la *Condición Estar* la diferencia entre la elección de propiedades estables y propiedades transitorias, no fue estadísticamente significativa ($t(19)=0,694$, $p>.516$). Por el contrario, en la *Condición No Lingüística* los niños de cuatro años prefirieron las propiedades estables ($M=7,7$) sobre las propiedades transitorias ($M=4,3$), ($t(19)= 3,899$, $p<.011$).

El grupo de niños de ocho años que participó en la *Condición Ser*, mostró una mayor preferencia por las propiedades transitorias ($M=8,3$) que por las propiedades estables ($M=3,7$), ($t(19)=-2,801$, $p.,001$). La misma situación se observó en la *Condición Estar*, en la que las propiedades transitorias ($M=10,5$) se eligieron con una frecuencia mayor que las propiedades estables ($M=1,5$), ($t(19)= -13,820$, $p<,000$). Por último, en la *Condición No Lingüística*, los niños de esta edad eligieron con una frecuencia similar ambos tipos de propiedades—estables y transitorias—, motivo por el cual las diferencias entre éstas no fueron estadísticamente significativas, ($t(19)=-0,054$, $p>.939$).

Figura 10: Elección de propiedades estables Condición No Lingüística y Ser



Los participantes de doce años en la *Condición Ser*, no mostraron una preferencia marcada ni por las propiedades estables, ni por las propiedades transitorias, con lo cual las

diferencias entre ambos tipos de propiedades no fueron estadísticamente significativas ($t(19)=0,055, p>.939$). Sin embargo, en la *Condición Estar* hubo una clara preferencia por las propiedades transitorias ($M=10,7$) mientras que las propiedades estables se eligieron escasamente ($M=1,5$); estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($t(19)= -14,330, p<.000$). Por último, en la *Condición No Lingüística* las propiedades estables se eligieron con una frecuencia significativamente mayor ($M=7,7$) que las propiedades transitorias ($M=4,3$), ($t(19)= 2,212, p<.008$).

Por último, los participantes adultos en la *Condición Ser*, eligieron las propiedades estables ($M=8,4$) con una frecuencia significativamente mayor que las propiedades transitorias ($M=3,6$), ($t(19)= 4,051, p<.008$). Por otra parte, en la *Condición Estar* las propiedades transitorias fueron elegidas con una alta frecuencia ($M=10,7$) mientras que las propiedades estables ($M=1,3$) fueron escasamente elegidas; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($t(19)= -13,619, p<.001$). En la *Condición No Lingüística*, los participantes mostraron una preferencia significativamente mayor por las propiedades estables ($M=8,4$), a diferencia de la escasa elección de las propiedades transitorias ($M=3,6$), ($t(19)= 3,415, p<.000$).

Respecto a las diferencias entre las condiciones experimentales, resulta interesante constatar en todas las edades (Figura 10), la ausencia de diferencias significativas en la preferencia por las propiedades estables entre la *Condición No Lingüística* y la *Condición Ser*, lo cual indica que las elecciones se realizaron de manera similar en ambas condiciones, y por tanto, la información semántica proporcionada por el verbo *Ser más adjetivo* no resultó especialmente significativa para los participantes.

DISCUSION

En términos generales, los resultados obtenidos en este estudio, muestran que los hablantes adultos del español establecen una distinción en la comprensión de los verbos *Ser/Estar* cuando se emplean en forma copulativa, es decir, cuando se utilizan con un adjetivo. Por esta razón, se puede asumir que el desempeño mostrado por los adultos en las condiciones lingüísticas da cuenta de la correcta comprensión de los verbos *Ser/Estar más adjetivo*, y que el desempeño en la *Condición No Lingüística*, mostraría la relevancia de las propiedades estables y transitorias, en ausencia de información lingüística. Así, se observa que en la *Condición Ser*, a partir de la información semántica proporcionada por el verbo, los participantes infieren que el *nuevo adjetivo* se refiere a una propiedad estable; en la *Condición Estar*, a partir de la información semántica proporcionada por el verbo, infieren que el *nuevo*

adjetivo se refiere a una propiedad transitoria, y en la *Condición No Lingüística*, en ausencia de información lingüística, los participantes definen la semejanza entre las entidades, a partir de las propiedades estables que éstas comparten entre sí.

Si se analiza el desempeño de los niños de las distintas edades respecto al desempeño de los adultos, se observan importantes diferencias evolutivas en la comprensión de la distinción *Ser/Estar* en su uso atributivo. De este modo, los niños de cuatro años mostraron un marcado sesgo hacia las propiedades transitorias, pues tanto en la *Condición No Lingüística* como en la *Condición Ser* prefirieron, de manera significativa, las propiedades estables, y en la *Condición Estar* no mostraron variaciones importantes en la elección de ambos tipos de propiedades, lo cual indica que no utilizaron la información proporcionada por este verbo; por este motivo, y aun cuando en la *Condición Ser* hayan elegido las propiedades estables, no se puede plantear que comprendan la distinción *Ser/Estar* en su uso atributivo.

Por otra parte, los niños de ocho años mostraron un sesgo hacia las propiedades transitorias en las condiciones lingüísticas--*Ser* y *Estar*--, lo cual indica que no utilizaron o no comprendieron la información semántica proporcionada por el verbo *Ser*, y sí comprendieron la información entregada por el verbo *Estar*. En la *Condición No Lingüística*, no mostraron preferencia por ningún tipo de propiedad.

Por último, los participantes de doce años presentaron un sesgo por las propiedades estables en la *Condición No Lingüística*, sin embargo en la *Condición Ser* eligieron las propiedades estables y transitorias en cantidades similares. En la *Condición Estar* mostraron una clara preferencia por las propiedades transitorias, lo cual muestra que la información acerca de la temporalidad de las propiedades fue comprendida adecuadamente.

Sin embargo, si se analizan estas diferencias evolutivas en función de las condiciones experimentales, se puede plantear que en la *Condición No Lingüística*, a excepción de los niños de 8 años, todos los participantes prefieren las propiedades estables, en la *Condición Estar*, excepto a los 4 años, se eligen las propiedades transitorias y en la *Condición Ser*, sólo los adultos y los niños de 4 años prefieren las propiedades estables. Además, llama la atención que todos los participantes eligen los atributos estables en cantidades similares, tanto en la *Condición Ser* como en la *Condición No Lingüística*, lo cual mostraría que, a diferencia de lo propuesto en otros estudios, (Sera, Bales y del Castillo Pintado, 1997; Heyman y Diesendruck, 2002) el verbo *Ser* en comparación con la *Condición No Lingüística*, no facilitaría la actuación de los participantes en este tipo de tarea.

Finalmente, se puede concluir que la información lingüística proporcionada en la *Condición Estar* aumenta la elección de las propiedades transitorias, en todas las edades a excepción del grupo de 4 años. Sin embargo, y a diferencia de lo esperado, la información lingüística proporcionada en la *Condición Ser* no mejora la actuación de los participantes en la elección de las propiedades permanentes. Con todo ello, los resultados obtenidos en este estudio muestran que la comprensión de la distinción *Ser/Estar más adjetivo* sólo parece dominarse a partir de la adolescencia, sin embargo, es necesario realizar nuevos estudios evolutivos acerca de la influencia de esta distinción en tareas cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALES, Diane y SERA, Maria. Preschoolers' understanding of stable and changeable characteristics. *Cognitive Development*. 1995, vol, 10, p. 69-107.
- CLARK, Eve. Emergent categories in first language acquisition. En BOWERMAN, Melissa y LEVINSON, Stephen. *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: C.U.P, 2001. p. 379-405.
- FERNÁNDEZ, María. Las construcciones con el verbo estar, aspectos sintácticos y semánticos. *Verba*, 1995, vol, 22, p. 253-284.
- FERNÁNDEZ, María. La predicación: las oraciones copulativas. En BOSQUE, Ignacio y DEAMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol.2*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. p. 2357-2460.
- FRANCO, Fabiola y STEINMEZ, Donald. Ser y Estar más adjetivo calificativo en español. *Hispania*. 1983, vol, 66, p. 176-184.
- GELMAN, Susan y MARKMAN, Ellen. Implicit contrast and adjectives vs. nouns: implication for word learning in pre-schoolers. *Journal of Child Psychology*, 1985, vol, 12, p. 125-143.
- GELMAN, Susan; COLLMAN, P. y MACCOBY, E. Inferring properties from categories vs. inferring categories from properties. *Child Development*, 1986, vol, 57, p. 396-404.
- GRAHAM, Susan; WELDER, Andrea y MC CRIMMON, Adam. Hot dogs and zavy cats: pre-schooler's and adults' expectations about familiar and novel adjectives. *Brain and Language*, 2003, vol, 84, p. 16-37.
- HEYMAN, Gail. y DIESENDRUCK, Gil. The Spanish ser/estar distinction in bilingual children's reasoning about human psychological characteristics. *Developmental Psychology*, 2002, vol, 38 (3), p. 407-417.
- KEIL, Frank. *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

- SERA, Maria. To be or to be: use and acquisition of the spanish copula. *Journal of Memory and Language*, 1992, vol, 31, p. 408-427.
- SERA, Maria; BALES, Diane y del CASTILLO PINTADO, Javier. Ser help spanish speakers identify "real" properties. *Child Development*, 1997, vol, 68(5), p. 820-831.
- WAXMAN, Sandra. y MARKOW, Dana. Object properties and objet kind: twenty-one-month-old infants' extension of novel adjectives. *Child Development*, 1998, vol, 69 (5), p. 1313-1329.
- WAXMAN, Sandra; SENGHAS, Ann y BENVENISTE, Susana. A cross-linguistic examination of de noun-bias: its existence an specificity in french and spanish-speaking pre-school-aged children. *Cognitive Psychology*, 1997, vol, 32, p. 182-187.
- YAMAUCHI, Takashi y MARKMAN, Arthur. Category learning by inference and classification. *Journal of Memory and Language*, 1998, vol, 39, p. 124-148.

EFFECTOS DE LA EDAD DE ADQUISICIÓN (AOA) DE LAS PALABRAS SOBRE SU RECONOCIMIENTO FALSO: EVIDENCIA DESDE EL PARADIGMA DRM

Emiliano Díez-Villoria¹, Ángel Fernández¹ y M^a Ángeles Alonso²

¹Universidad de Salamanca; ²Universidad de La Laguna

Introducción

Las palabras que se aprenden a una edad más temprana se procesan más rápidamente y con mayor exactitud que las palabras que aprendemos más tardíamente. Los efectos de la Edad de Adquisición (AoA = Age of Acquisition) han despertado el interés de muchos investigadores en los últimos años y la AoA se ha mostrado como una variable que puede predecir la velocidad y la exactitud de las personas en una gran variedad de tareas psicolingüísticas, como el nombrado de dibujos y palabras y las tareas de decisión léxica visual y auditiva (Carrol y White, 1973; Morrison y Ellis, 1995; Turner, Valentine y Ellis, 1998). Los efectos de la AoA se han verificado tanto en personas adultas sanas como en pacientes afásicos (Cuetos et al., 2002), con demencia semántica o con dislexia profunda (Gerhand y Barry, 2000), e incluso hay evidencia de que las palabras tempranas y tardías podrían estar representadas en distintas zonas del cerebro (Fiebach et al., 2003).

En muchas de las tareas que se ven influidas por la AoA está implicada la recuperación fonológica (i.e. producción verbal) y de hecho una explicación habitual de sus efectos es la llamada *hipótesis de la integridad fonológica* (Gerhand y Barry, 1998). Esta hipótesis plantea que las palabras adquiridas más tempranamente podrían estar almacenadas por completo en el lexicón fonológico que sustenta las tareas de producción verbal, mientras que las representaciones de las palabras tardías podrían estar más fragmentadas. Esto conduciría a una mayor dificultad en su procesamiento ya que se necesitaría más tiempo para ensamblar las representaciones fragmentadas (Brown y Watson, 1987).

No obstante, la AoA también se ha relacionado con el desempeño en tareas que implican el procesamiento semántico. Una de las primera investigaciones en las que se encontró evidencia de esta relación fue la llevada a cabo por Van Loon-Vervoorn (1989), quien comprobó que la generación de palabras en una tarea de asociación libre discreta es más rápida para palabras con AoA temprana que para palabras con AoA tardía. Posteriormente otros autores, como Brysbaert et al. (2000) con tareas de asociación libre y clasificación semántica, o Ghyselinck et al. (2004) con versiones modificadas del paradigma

de Simon, también han encontrado evidencia empírica de la implicación de la AoA en tareas de tipo semántico. En general, los resultados de estas investigaciones sugieren que el orden de adquisición de las palabras es un factor importante en la organización del sistema semántico.

En este estudio se pretende comprobar si la Edad de Adquisición podría influir sobre una ilusión de memoria en la que podrían estar implicados componentes de procesamiento tanto léxicos como semánticos: el efecto del falso reconocimiento con el paradigma DRM (Roediger y McDermott, 1995; Roediger, McDermott y Robinson, 1998). Este paradigma consiste en pedir a un grupo de sujetos experimentales que estudien listas de palabras asociadas a una palabra crítica no presentada (i.e. la lista de palabras *fuego, cigarro, chimenea, tabaco, gris, incendio, fumar, señal, olor, leña, suicidio, indio, hoguera, ceniza, aire* para la palabra crítica no presentada *humo*). Estas listas de palabras asociadas suelen construirse a partir de estudios independientes en los que se obtienen las respuestas de asociación libre dadas por muestras amplias de sujetos a un conjunto de palabras inicial. Posteriormente, se pide a los sujetos que recuerden y/o reconozcan las palabras que habían estudiado previamente. El resultado habitual suele ser un alto porcentaje de recuerdo de palabras críticas no presentadas y, en pruebas de reconocimiento, un nivel de falsas alarmas a las palabras críticas muy alto y comparable al nivel de aciertos de las palabras que si han sido presentadas.

Método

Para seleccionar los materiales se partió de las normas de falso recuerdo y reconocimiento de Alonso, Fernández, Díez y Beato (2004). Estas normas contienen las probabilidades independientes de falso recuerdo y falso reconocimiento de 55 palabras críticas obtenidas mediante el paradigma DRM en una muestra de más de 600 sujetos. A partir de estas normas se seleccionaron 31 palabras críticas de las que se disponía de datos normativos sobre su Edad de Adquisición obtenidos en un estudio normativo independiente llevado a cabo con población española (Cuetos, Ellis y Alvarez, 1999). En este estudio normativo se obtuvieron datos sobre la Edad de Adquisición subjetiva para las denominaciones de 140 estímulos del conjunto de dibujos de Snodgrass y Vanderwart (1980).

El conjunto inicial de palabras se dividió en dos grupos a tendiendo a la distribución de su AoA creándose un grupo de palabras con AoA temprana ($M=3,4$) y otro con AoA tardía ($M=4,5$).

Resultados y discusión

Se llevó a cabo un análisis de varianza univariante con la probabilidad de reconocimiento falso como variable dependiente y el grado de AoA como factor aleatorio. Dado que la AoA suele mostrar altas correlaciones con la frecuencia de uso de las palabras, se incluyó como covariable en el diseño el logaritmo de la frecuencia de las palabras (Alameda y Cuetos, 1995).

El análisis mostró un efecto significativo de la AoA sobre el reconocimiento falso ($F_{1,28}=6,8;p<0,05$) y ningún efecto de la frecuencia de uso ($F<1$). Tal y como muestra la Figura 1, las palabras con AoA temprana se reconocen falsamente con mayor probabilidad ($M=0,51$) que las palabras con AoA más tardía ($M=0,34$).

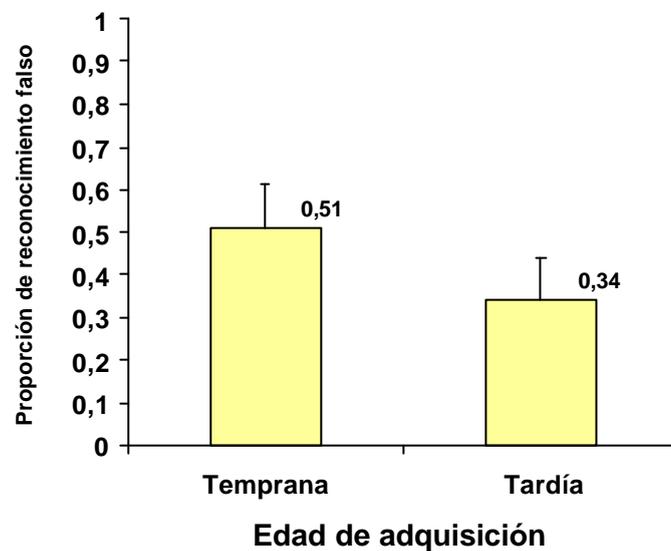


Figura 1. Proporción de reconocimiento falso en función de la Edad de Adquisición

Por tanto, las palabras con AoA temprana se reconocen falsamente con mayor probabilidad que las palabras con AoA más tardía, y este efecto parece ser independiente de la frecuencia de uso de las palabras y verificable incluso con diferencias en edad de adquisición muy pequeñas. Aunque la naturaleza de estas diferencias puede tener un origen variado, hay algunas ideas teóricas y algunos resultados empíricos que podrían dar cuenta del efecto.

Por un lado, desde la *teoría de la activación/monitorización* (Roediger, Balota y Watson, 2001), que es uno de los marcos teóricos explicativos recientes formulados para explicar las distorsiones producidas en el laboratorio mediante la utilización del paradigma DRM, se ha propuesto que uno de los mecanismos responsables del falso recuerdo y reconocimiento podría ser la propagación de la activación. Esta teoría plantea que durante el procesamiento de una palabra, por ejemplo cuando se estudia una palabra para su posterior recuerdo o

reconocimiento, se produce propagación de activación hacia la red semántica de la palabra procesada. Esta activación, si tiene suficiente magnitud y se produce de manera reiterada, podría llegar a activar una palabra no presentada pero estrechamente relacionada con las palabras estudiadas de manera suficiente como para percibir que dicha palabra fue realmente presentada. Lógicamente, esto aumentaría la probabilidad de que dicha palabra se recuerde o se reconozca falsamente durante una prueba de memoria posterior.

Por otro lado, en algunos estudios empíricos independientes se han verificado altas correlaciones negativas entre la AoA de las palabras y algunas medidas de su grado de accesibilidad y de la fuerza de sus conexiones con otras palabras. Así por ejemplo, Steyvers y Tenenbaum (en prensa) presentan un modelo matemático que simula la organización y el crecimiento de una red semántica. Esta red está formada por nodos interconectados que representan conceptos, y se desarrolla según un principio que implica que los conceptos nuevos se añaden a la red mediante conexiones con los conceptos existentes y esto ocurre en función del número de conexiones que tenía cada nodo previamente. Este principio de adjunción preferencial permite predecir que las palabras que se aprenden antes tienen un estatus más central en la red semántica, ya que, en general, tendrán muchas más conexiones que las palabras que se aprenden más tarde.

Si tomamos conjuntamente las ideas de la teoría de la activación/monitorización y del principio de adjunción preferencial se podría plantear que los efectos de la AoA sobre el reconocimiento falso que hemos encontrado en este estudio podrían estar mediados por la mayor facilidad de activación de las palabras que se aprenden más tempranamente, probablemente debido a su mayor número de conexiones con otras palabras en la red semántica. No obstante, hay que tener en cuenta que los resultados presentados, aun siendo cuantitativamente importantes, estadísticamente significativos y coherentes desde el punto de vista teórico, se han obtenido a partir de un análisis post-hoc. En este sentido, sería conveniente realizar estudios experimentales independientes, diseñados específicamente para replicar los efectos de manera fiable, y dirigidos a la contrastación empírica de las hipótesis enunciadas.

Para finalizar, sólo destacar que estos resultados también aportan evidencia convergente con aquellos trabajos en los que se encuentran efectos de la Edad de Adquisición en tareas que implican el procesamiento semántico y amplía el limitado rango de tareas en la que estos efectos se han verificado (Ghyselinck et al., 2004).

Referencias bibliográficas

- ALAMEDA, J. R., y CUETOS, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ALONSO, M. A., FERNÁNDEZ, A., DÍEZ, E. y BEATO, M. S. (2004). Índices de producción de falso recuerdo y falso reconocimiento para 55 listas de palabras en castellano. *Psicothema*, 16, 357-362.
- BROWN, G. D. A. y WATSON, F. L. (1987). First in, first out: word learning age and spoken word frequency as predictors of word familiarity and word naming latency. *Memory and Cognition*, 15, 208-216.
- BRYSSBAERT, M., VAN WIJNENDAELE, I., Y DE DEYNE, S. (2000). Age-of-acquisition effects in semantic processing tasks. *Acta Psychologica*, 104, 215-226.
- CARROLL, J. B., y WHITE, M. N. (1973). Word frequency and age of acquisition as determiners of picture-naming latency. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25, 85-95.
- CUETOS, F., AGUADO, G., IZURA, C., y ELLIS, A. W. (2002). Aphasic naming in Spanish: Predictors and errors. *Brain and Language*, 82, 344-365.
- CUETOS, F., ELLIS, A. W., y ALVAREZ, B. (1999). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures in Spanish. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 650-658.
- FIEBACH, C. J., FRIEDERICI, A. D., MULLER, K., VON CRAMON, D. Y., y HERNANDEZ, A. E. (2003). Distinct brain representations for early and late learned words. *Neuroimage*, 19, 1627-1637.
- GERHAND, S., y BARRY, C. (1998). Word frequency effects in oral reading are not merely age-of-acquisition effects in disguise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 267-283.
- GERHAND, S., y BARRY, C. (2000). When does a deep dyslexic make a semantic error? The roles of age-of-acquisition, concreteness, and frequency. *Brain and Language*, 74, 26-47.
- GHYSELINCK, M., CUSTERS, R., y BRYSSBAERT, M. (2004). The effect of age of acquisition in visual word processing: Further evidence for the semantic hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30, 550-554.
- MORRISON, C. M., y ELLIS, A. W. (1995). Roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 116-133.

- ROEDIGER, H. L., BALOTA, D. A., y WATSON, J. M. (2001). *Spreading activation and arousal of false memories*. En H. L. Roediger, N. I. Neath, y A. M. Surprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder* (pp. 95-115). Washington, DC: American Psychological Association.
- ROEDIGER, H. L. y MCDERMOTT, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 21, 803-814.
- ROEDIGER, H. L., III, MCDERMOTT, K. B. y ROBINSON, K. J. (1998). The role of associative processes in creating false memories. En M. A. Conway, S. E. Gathercole y C. Cornoldi (Eds.), *Theories of memory*. Vol. II (pp. 187-245). Hove, UK: Psychology Press.
- SNODGRASS, J. G., y VANDERWART, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 6, 174-215.
- STEYVERS, M., y TENENBAUM, J. (en prensa). The large scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. *Cognitive Science*.
- TURNER, J. E., VALENTINE, T., y ELLIS, A. W. (1998). Contrasting effects of age of acquisition and word frequency on auditory and visual lexical decision. *Memory and Cognition*, 26, 1282-1291.
- van LOON-VERVOORN, W. A. (1989). *Eigenschappen van basiswoorden*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

DESARROLLO PRAGMÁTICO

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA EXPRESIÓN DE INTENCIONES COMUNICATIVAS EN EL PRIMER AÑO Y MEDIO DE VIDA

Magda Rivero

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología.
Universidad de Barcelona.**

RESUMEN

Nuestro objetivo es estudiar las intenciones comunicativas expresadas por tres niños/as durante el primer año y medio de vida, así como los recursos (no-lingüísticos o lingüísticos) empleados para su expresión. En este trabajo nos centramos en las diferencias individuales, atendiendo a distintos aspectos del perfil comunicativo de los/as niño/as.

Los sujetos de nuestro estudio son dos niñas y un niño que forman parte de una investigación longitudinal/observacional en la que se registraron actividades cotidianas de interacción madre-hijo/a en contexto familiar. La lengua familiar de los sujetos es el castellano para Sara y Raúl y el catalán en el caso de Maria. Las sesiones analizadas corresponden a la actividad de comida y a las edades de: 0;8.29, 0;9.14, 0;10.14, 0;11.16, 1;2.13, 1;3.11, 1;4.15 y 1;5.13 para Sara; 0;9.0, 0;9.14, 0;10.18, 1;1.9, 1;2.16, 1;3.21, 1;4.18 y 1;5.23 para Maria y 0;9.13, 0;10.14, 1;2.23 y 1;4.4 para Raúl. La duración media de las comidas fue de 17, 18 y 7 minutos respectivamente. La transcripción se realizó en el formato CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000; MacWhinney y Snow, 1985, 1990). Para codificar las intenciones comunicativas se adaptó el sistema de Ninio y Wheeler (1984, 1988).

Los datos muestran diferencias individuales en distintos aspectos, concretamente, en: la “flexibilidad pragmática” (Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996); las intenciones comunicativas desde el punto de vista cualitativo; los recursos para expresar las intenciones; la proporción intenciones/palabra; la configuración de las reglas de correspondencia forma-función, definidas según la propuesta de Ninio (1994), y el papel de la imitación para la ampliación de los repertorios pragmático y lexical.

Podemos concluir que en las etapas iniciales del desarrollo comunicativo y lingüístico se aprecian diferencias individuales en la dimensión pragmática. Dichas diferencias podrían estar relacionadas con las características específicas de la interacción adulto-niño y del *input* lingüístico que el niño recibe.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Está bien establecido que ya en la etapa prelingüística los bebés expresan toda una gama de propuestas comunicativas diferentes, o en otros términos, un repertorio de funciones o intenciones comunicativas. No obstante, no abundan los estudios que categoricen los actos comunicativos no verbales desde el punto de vista de las intenciones o de los significados sociales que expresan. Dore (1973, 1974), Bates, Camaioni y Volterra (1975), Halliday (1975) o Carpenter, Mastergeorge y Coggins (1983) constituyen referencias clásicas a este respecto. Más abundantes son, en cambio, los trabajos acerca de las intenciones comunicativas que expresan los niños cuando comienzan a usar el lenguaje (p. Ej., Dore, 1974; Halliday, 1975; McShane, 1980; Triadó, 1982; Vila, 1984; Wells, 1985; Ninio, 1993; Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996).

Resulta difícil sistematizar los resultados de los distintos estudios acerca de las intenciones comunicativas expresadas por los niños pequeños. Las razones de esa dificultad son fundamentalmente el uso de distintos sistemas de categorización por parte de los distintos autores, el establecimiento de distintos criterios para la selección de los datos a categorizar y la confusión entre aspectos morfosintácticos y pragmáticos en la clasificación de los actos comunicativos¹. No obstante, a pesar de las dificultades para comparar entre sí los resultados de las distintas investigaciones, de su revisión podemos extraer algunas conclusiones generales. Por una parte, el repertorio de intenciones comunicativas expresadas por los niños en las etapas iniciales del desarrollo comunicativo y lingüístico es muy amplio. Dicha amplitud se manifiesta especialmente en aquellas investigaciones que codifican los actos comunicativos teniendo en cuenta niveles de análisis superiores al enunciado, como la definición de la situación de actividad conjunta (p. ej., Ninio, 1993; Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996; Rivero, 2001a, 2001b). Por otra parte, los estudios muestran algunas regularidades en el desarrollo inicial de la expresión de intenciones comunicativas. Así, por ejemplo, el *requerimiento de objeto*, el *requerimiento de acción* o la *protesta* suelen aparecer entre las primeras intenciones comunicativas expresadas por los bebés (p. ej., Carpenter, Mastergeorge y Coggins, 1983; Rivero, 2001a, 2001b). Por lo que respecta a las intenciones comunicativas expresadas verbalmente, algunas de las categorías más frecuentemente vinculadas a los primeros usos del lenguaje se relacionan con la *negociación de la actividad inmediata*, los *comentarios acerca del foco de atención* y el *establecimiento y*

¹ Para una revisión de la literatura acerca de la expresión de intenciones comunicativas en la primera infancia, véase Rivero (2001b).

mantenimiento de la atención conjunta (p. ej., Ninio, 1993; Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996; Rivero, 2001a, 2001b).

No obstante, si bien, como acabamos de señalar, en la expresión temprana de intenciones comunicativas existen regularidades y tendencias generales (véase Rivero, 2001a), también es posible identificar diferencias interindividuales. El trabajo que presentamos se centra en este último aspecto -las diferencias individuales-, atendiendo a distintos indicadores del desarrollo pragmático inicial, como son la “flexibilidad pragmática” (Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996), las intenciones comunicativas desde el punto de vista cualitativo, los recursos empleados para expresar las intenciones, la proporción intenciones/palabra, el papel de la imitación en la ampliación del repertorio pragmático y lexical o la configuración de las reglas de correspondencia forma-función.

Con relación a las reglas de correspondencia forma-función, se hace necesario explicitar que, desde una perspectiva sociopragmática, asumimos que los niños construyen reglas de correspondencia entre intenciones comunicativas, por una parte, y determinadas formas de expresión por otra. Con respecto a la expresión verbal de intenciones comunicativas, Ninio (1994) ofrece una propuesta de reglas de correspondencia que distingue entre reglas de correspondencia constante y variable, por una parte, y reglas de correspondencia única y múltiple, por otra. En el desarrollo lingüístico inicial se observarían dos tendencias evolutivas: el paso de reglas de correspondencia constante a reglas de correspondencia variable y el paso de la correspondencia única a la correspondencia múltiple².

De acuerdo con la propuesta de Ninio (1994), los niños analizarían las partes constitutivas de las situaciones comunicativas -objetos, personas, localizaciones, acciones...- y elaborarían reglas que harían corresponder una forma verbal con una intención comunicativa que se relacionaría con elementos o rasgos específicos de la situación global de comunicación. En el caso de las *reglas de correspondencia constante*, la relación se establece entre una forma verbal y un rasgo invariante de sus condiciones de uso. Ejemplos de este tipo de reglas serían los siguientes:

- Proponer la repetición o la continuación de una acción-----→ Decir “más”.
- Ejecutar un movimiento o paso en el juego de hablar por teléfono----→ Decir “hola”.
- Sugerir el inicio de una nueva actividad-----→ Decir “esto”.

² Para una explicación detallada de esta propuesta véase Ninio (1994) o Rivero (2001b).

La característica de las *reglas de correspondencia variable* es que codifican la expresión de un elemento de la situación global de comunicación, que varía según las circunstancias, a través de un elemento verbal variable. Por ejemplo:

Proponer una nueva actividad-----→ Verbalizar el objeto (p. ej., “pelota”, “pan”, “osito”).

Hacer un comentario sobre el foco de atención--→ Verbalizar un atributo (“grande”, “bonito”).

Las *reglas de correspondencia única* se caracterizarían por la correspondencia una-a-una entre intenciones comunicativas y formas de expresión, con algunas salvedades (Ninio y Snow, 1996). Por una parte, a una determinada intención comunicativa puede corresponder más de una regla. Por ejemplo:

Expresar acuerdo con la propuesta de iniciar una nueva actividad-----→ Decir “sí”.

Expresar acuerdo con la propuesta de iniciar una nueva actividad---→ Repetir parte del enunciado que expresa la propuesta (p. ej., “comer”).

Por otra parte, el principio de correspondencia única sería asimétrico. Una intención comunicativa se expresa a través de una forma, pero una forma puede expresar diferentes intenciones comunicativas. Por ejemplo:

Expresar acuerdo con la propuesta de iniciar una nueva actividad-----→ Decir “sí”.

Responder afirmativamente a una pregunta si/no acerca del foco de atención-→ Decir “sí”.

Las *reglas de correspondencia múltiple*, finalmente, responderían al principio “diversas intenciones-diversas formas”, propias del habla adulta. Por ejemplo:

Expresar acuerdo con la propuesta de iniciar una nueva actividad-----→ Decir “sí”; “de acuerdo”; “OK”; “vale”.

Como ya hemos señalado, asumiendo las tendencias generales señaladas en el desarrollo de las reglas de correspondencia, también nos proponemos averiguar si existen, a este respecto, diferencias entre sujetos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

En este estudio presentamos datos procedentes de tres niños y niñas que participaron en una investigación longitudinal/observacional acerca de distintos aspectos del desarrollo inicial de la comunicación y del lenguaje.

Sara: niña (0-18 meses); castellano como lengua familiar; estatus socioeconómico medio-alto. Durante el período de registro la niña no asistió a guardería y la madre fue su cuidadora habitual.

Maria: niña (0-18 meses); catalán como lengua familiar; estatus socioeconómico medio-alto. Durante el período de registro la niña asistía a guardería.

Raúl: niño (0-18 meses); castellano como lengua familiar; familia de clase trabajadora. Durante el período de registro el niño no asistió a guardería y la madre fue su cuidadora habitual.

2.2. Recogida de datos, transcripción, codificación y análisis

Se realizaron registros audiovisuales en contexto familiar en rutinas cotidianas de interacción madre-hijo/a, como baño, comida y juego. En este estudio presentamos datos relativos a la situación de comida. Las sesiones analizadas corresponden a las edades de: 0;8.29, 0;9.14, 0;10.14, 0;11.16, 1;2.13, 1;3.11, 1;4.15 y 1;5.13 para Sara; 0;9.0, 0;9.14, 0;10.18, 1;1.9, 1;2.16, 1;3.21, 1;4.18 y 1;5.23 para Maria y 0;9.13, 0;10.14, 1;2.23 y 1;4.4 para Raúl. La duración media de las comidas fue de 17, 18 y 7 minutos respectivamente.

La transcripción de los registros se realizó en el formato CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000; MacWhinney y Snow, 1985, 1990). Para codificar las intenciones comunicativas se adaptó el sistema de Ninio y Wheeler (1984, 1988). El sistema permite la codificación de los actos comunicativos a dos niveles: el enunciado y el intercambio comunicativo. Un intercambio comunicativo se define como uno o más turnos de producción, de uno o de ambos participantes en la interacción, que sirve a una función interactiva unitaria. A este nivel, lo que se codifica es la definición de la situación social inmediata, mientras que en relación con el enunciado se codifica la fuerza ilocutiva (acto de habla). Una determinada fuerza ilocutiva en el seno de un determinado tipo de intercambio caracteriza un tipo de acto comunicativo, al cual corresponde una intención. Así, por ejemplo, a una propuesta (RP) en el marco de un intercambio dirigido a regular las acciones del otro (RHA), corresponde la intención comunicativa de *proponer que el otro lleve a cabo una acción o que la realice de una determinada manera*, mientras que a una propuesta (RP) en el seno de un intercambio dirigido a iniciar una nueva actividad (IPA) correspondería la intención de *proponer el inicio de una nueva actividad*. Así pues, la codificación de la intención comunicativa de un determinado enunciado se realiza a partir de la apreciación unitaria de la fuerza ilocutiva asociada al enunciado y de la función interactiva general del intercambio

en el cual se inserta. La codificación resulta siempre de una interpretación realizada en base al contexto interactivo verbal y no verbal.

En el análisis nos centramos en distintos indicadores del desarrollo pragmático inicial, a los cuales ya aludimos en la introducción. Para comparar las habilidades pragmáticas de los sujetos recurrimos por un lado a análisis cualitativos de las intenciones comunicativas expresadas por los sujetos, de los recursos empleados para su expresión, del papel de la imitación en la ampliación del repertorio pragmático y lexical, y de las reglas de correspondencia forma-función. Por otra parte, recurrimos a indicadores cuantitativos, concretamente, a la “flexibilidad pragmática” (Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman, 1996), definida como el número de intenciones comunicativas diferentes expresadas por el niño o la niña en una sesión, y a la proporción intenciones/palabra.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una primera diferencia que puede apreciarse entre los tres niños es el número total de intenciones comunicativas distintas expresadas a lo largo de los dieciocho primeros meses de vida. Mientras que Sara expresa 42 intenciones comunicativas diferentes, Maria llega a expresar 28 y Raúl 14. En cualquier comparación entre nuestros sujetos debe tomarse en consideración que el número total de sesiones analizadas es distinto en cada caso. Mientras que de Sara y Maria se analizaron 8 sesiones para cada una de ellas, de Raúl se analizaron tan sólo 4. Ello se debe al hecho de que los registros audiovisuales del estudio longitudinal/observacional se llevaron a cabo sin determinar a priori las actividades a realizar por las familias. La decisión de centrarnos en la actividad de comida fue posterior, de modo que no todas las sesiones de registro incluyen dicha situación. No obstante, nuestra hipótesis es que las diferencias observadas entre los sujetos no se explican por las divergencias en el número de sesiones analizadas en cada caso, sino por otros factores, como las características de la interacción madre-hijo/a y del habla dirigida al niño.

Con el objetivo de hacer más comparables los datos procedentes de los tres sujetos optamos por contabilizar las intenciones comunicativas diferentes expresadas en cuatro sesiones para cada uno de los niños. Así, limitando el análisis de este aspecto a las sesiones correspondientes a los 9, 10, 14 y 16 meses, obtenemos que Sara expresa un total de 34 intenciones comunicativas distintas, Maria 18 y Raúl 14. La duración total de las cuatro sesiones es de 86', 68' y 30' para cada uno de los sujetos respectivamente.

Estos datos evidenciarían globalmente una mayor “flexibilidad pragmática” (número total de intenciones comunicativas expresadas) en el caso de Sara. Entre Maria y

Raúl las diferencias no serían apreciables en este sentido. No obstante, el análisis cualitativo de las intenciones expresadas por ambos niños pone de manifiesto diferencias entre ellos.

Comparando las intenciones comunicativas expresadas por los tres niños en las cuatro sesiones seleccionadas, vemos que, además de las diferencias cuantitativas, Sara y María llegan a expresar intenciones comunicativas más alejadas del contexto inmediato que Raúl. Así, en el repertorio de Sara, a la edad de 16 meses, podemos identificar, por ejemplo, *hacer un comentario sobre el foco de atención/acción –incluyendo el etiquetaje–; indicar la transferencia de un objeto para conseguir la ayuda del adulto en relación con el objeto; hacer un comentario sobre alguien o sobre alguna cosa no presente; responder afirmativamente a una pregunta destinada a aclarar el significado de un enunciado o responder afirmativamente a una pregunta destinada a aclarar el significado de un comportamiento no verbal*. En el caso de María también podemos identificar intenciones comunicativas que suponen más distanciamiento con respecto al contexto inmediato, como *hacer un comentario sobre el foco de atención/acción –incluyendo el etiquetaje–; o responder una pregunta abierta sobre el foco de atención/acción conjunta*.

Las intenciones comunicativas que expresa Raúl están mayoritariamente relacionadas con *negociar la actividad inmediata* y *mantener la atención compartida*. En su repertorio aparecen diversas intenciones relacionadas con el contexto inmediato, pero en ningún caso realiza un *comentario sobre el foco de atención/acción conjunta* ni expresa otras intenciones comunicativas que supongan distanciamiento del contexto.

También observamos diferencias entre los sujetos en relación con el tipo de recursos empleados para la expresión de las intenciones comunicativas. Podemos apreciar que para cada uno de los sujetos es distinta la distribución de las intenciones comunicativas en actos que incluyen procedimientos no lingüísticos y en actos que incluyen una palabra. Así, en el caso de Sara, 16 intenciones comunicativas sobre un total de 42 se expresan exclusivamente en actos comunicativos no lingüísticos. Esto representa el 38% de su gama de intenciones comunicativas. Otro 38% de las intenciones comunicativas se expresan únicamente en actos comunicativos que incorporan una palabra. El 24% restante se expresa tanto en actos comunicativos no lingüísticos como en actos comunicativos que incorporan una palabra.

En el caso de María, el 25% de las intenciones comunicativas expresadas corresponden a actos comunicativos no lingüísticos. El 39% de las intenciones se expresan en actos comunicativos que incorporan una palabra y el 36% restante son intenciones comunicativas que se expresan en ambos tipos de acto.

Raúl, por su parte, expresa la práctica totalidad de sus intenciones comunicativas a través de procedimientos no lingüísticos (13 de un total de 14 intenciones comunicativas distintas). Tan sólo una de sus intenciones comunicativas (*rechazar la propuesta de continuar la actividad en curso*) se expresa también en actos comunicativos que incorporan una palabra.

Si limitamos este último análisis a las cuatro sesiones aludidas anteriormente, los porcentajes son los siguientes: 40% de intenciones comunicativas expresadas en actos comunicativos no lingüísticos, 37% en actos comunicativos que incorporan una palabra y 23% en ambos tipos de acto, en el caso de Sara; 17%, 39% y 44% en el caso de María y 13 sobre un total de 14 intenciones comunicativas expresadas en actos comunicativos no lingüísticos en el caso de Raúl. Estos resultados van en el mismo sentido que los resultados globales referidos anteriormente.

Estas distribuciones de los recursos empleados para la expresión de la gama total de intenciones comunicativas, nos permiten identificar diferencias en el perfil comunicativo de los niños. Sara presenta, a lo largo del período estudiado, una distribución bastante equilibrada entre el número de intenciones comunicativas expresadas por procedimientos no lingüísticos e intenciones comunicativas expresadas en actos comunicativos que incorporan una palabra. Por otra parte, vemos que en las últimas sesiones aparecen intenciones comunicativas nuevas que se expresan no lingüísticamente e intenciones comunicativas nuevas vinculadas exclusivamente a actos comunicativos que incluyen una palabra. De modo que, en el caso de Sara, la ampliación del repertorio pragmático pasa tanto por la adquisición lexical como por el recurso a procedimientos no lingüísticos.

El perfil de María es distinto en este sentido. Globalmente, en el período de edad del estudio, son más las intenciones comunicativas que expresa lingüísticamente que las vinculadas a actos comunicativos no lingüísticos. En las últimas sesiones, la mayoría de las intenciones comunicativas que pasan a ampliar el repertorio pragmático de la niña están vinculadas a actos comunicativos que incorporan una palabra, es decir, a la adquisición lexical. En el caso de María, los procedimientos comunicativos no lingüísticos continúan siendo útiles para la expresión de intenciones comunicativas, pero a partir de los quince meses la ampliación de la gama de intenciones comunicativas está muy relacionada con la adquisición de palabras.

Raúl presenta un perfil marcadamente distinto, ya que, como hemos comentado, en su caso la expresión de intenciones comunicativas a lo largo del primer año y medio de vida pasa de forma prácticamente exclusiva por la utilización de recursos no lingüísticos.

Nuevamente, nuestra hipótesis es que las diferencias encontradas entre los sujetos en relación con los recursos formales empleados para la expresión de intenciones comunicativas estarían relacionadas con diferencias en las características de la interacción madre-hijo y del *input* lingüístico que los niños reciben.

Snow *et al.* (1996) hallaron una correlación significativamente positiva entre la flexibilidad pragmática y medidas de desarrollo lexical (total de palabras y total de palabras distintas), a las edades de 14 y 20 meses. En su estudio los cálculos se realizaron sobre un total de 52 sujetos en una sesión de 10 minutos para cada uno de ellos. Por nuestra parte, no hemos aplicado este tipo de medidas estadísticas que tienen sentido únicamente en grupos amplios de sujetos. No obstante, podemos hacer algunas consideraciones acerca de las relaciones entre la flexibilidad pragmática y el desarrollo lexical que presentan nuestros niños a lo largo del período estudiado.

Si atendemos a la flexibilidad pragmática de una manera global (intenciones comunicativas diferentes expresadas) no identificamos esta relación en nuestros datos, ya que cuantitativamente, aunque no cualitativamente, los resultados relativos a María y a Raúl son bastante similares (18 y 14 intenciones comunicativas distintas en las cuatro sesiones seleccionadas). En cambio, sí podemos ver una mayor relación entre flexibilidad pragmática y desarrollo lexical cuando el primer indicador se limita a las intenciones comunicativas expresadas lingüísticamente.

Calculando la flexibilidad pragmática lingüística en la sesión correspondiente a los 16 meses, ya que todos los sujetos fueron observados a esa edad, y contabilizando el vocabulario empleado en la sesión, obtenemos los siguientes resultados: 15 intenciones comunicativas y 10 palabras (una imitación) por parte de Sara; 9 intenciones y 8 palabras (dos imitaciones) en el caso de María y 0 intenciones y 0 palabras en el caso de Raúl. Estos resultados, aunque no son susceptibles de ser tratados estadísticamente, sugieren una relación entre flexibilidad pragmática y riqueza lexical. Por otra parte vemos que existen diferencias individuales con respecto a la proporción intenciones/palabras. Si calculamos la relación entre intenciones y palabras en esa sesión vemos que, mientras que Sara expresa 1.5 intenciones por palabra, a María le corresponde una proporción de 1.12. Si dejásemos de lado las imitaciones, la relación es 14/9 en el caso de Sara y 8/6 en el caso de María, lo cual da proporciones de 1.55 y 1.33 intenciones por palabra respectivamente.

Esta diferencia entre ambas niñas se hace también evidente cuando analizamos las reglas de correspondencia forma-función. Con respecto a las reglas de correspondencia constante, Sara expresa a lo largo del intervalo de estudio 14 intenciones diferentes

distribuidas en 14 reglas de correspondencia, a las cuales corresponde un total de 8 palabras, dos de las cuales son imitaciones. Maria, por su parte, expresa 16 intenciones comunicativas distintas distribuidas en 16 reglas, a las cuales corresponden 11 palabras. En este caso, la relación intenciones/palabras es de 1.75 (o 2 si se excluyen las imitaciones) en el caso de Sara y de 1.45 para Maria. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los comentados anteriormente con respecto a la sesión correspondiente a los 16 meses.

La tendencia se identifica también con respecto a las reglas de correspondencia variable. Mientras que Sara emplea 6 palabras para expresar 11 intenciones comunicativas diferentes, Maria emplea un total de 11 palabras (7 excluyendo las imitaciones) para expresar 4 intenciones comunicativas³.

Con respecto a la tendencia evolutiva hacia la correspondencia variable señalada por Ninio (1994), no hallamos diferencias entre sujetos, debido a que esa tendencia aparece en nuestros datos de una forma muy gradual y poco acentuada, probablemente por no haberse producido en el período estudiado el incremento rápido de reglas de correspondencia variable que los niños experimentarían entre los 16 y los 22 meses. Recordemos que el estudio finaliza a los 17 meses de edad.

Considerados globalmente, los resultados estarían indicando una mayor tendencia de Sara a ampliar el repertorio pragmático, a diferencia de Maria, quien parecería más orientada a ampliar el léxico. O en otros términos, Sara tendería a expresar más intenciones comunicativas con el vocabulario de que dispone. Se podría decir que su léxico está más “explotado” desde el punto de vista pragmático. Sara muestra también una mayor flexibilidad pragmática y tiende a ampliar su repertorio de intenciones comunicativas recurriendo tanto a recursos lingüísticos como no lingüísticos. Recordemos como, aún en las últimas sesiones, expresa intenciones comunicativas nuevas en actos comunicativos no lingüísticos.

Otra diferencia apreciable entre Sara y Maria hace referencia al papel de la imitación en la ampliación del léxico. Llama la atención el hecho de que mientras que las dos imitaciones que realiza Sara expresan una intención comunicativa nueva o expresan verbalmente una intención que anteriormente se vinculaba a procedimientos no lingüísticos, las cuatro imitaciones recogidas en los datos de Maria expresan intenciones para las cuales la niña ya disponía de palabras. Las imitaciones suponen en este último caso una ampliación del léxico para expresar una intención ya expresada. Estos resultados irían

³ En el anexo podemos ver algunos ejemplos de las reglas de correspondencia forma-función para cada uno de los sujetos.

en la misma dirección que los anteriores y estarían reflejando nuevamente la orientación más pragmática de Sara y la orientación más lexical de María.

No hemos analizado sistemáticamente las diferencias entre las características de la interacción madre-hijo/a y del habla dirigida al niño que, según nuestras hipótesis, se relacionan con las diferencias interindividuales señaladas. No obstante, un simple visionado de los registros pone de manifiesto algunas diferencias, como el hecho de que la madre de María habla considerablemente más que la madre de Sara y que la madre de Raúl habla considerablemente menos que ambas.

Es obvio que Raúl muestra un desarrollo lexical a lo largo del período de estudio considerablemente menor que Sara y María. No está tan claro que su flexibilidad pragmática general sea significativamente distinta a la de María. La baja duración de las sesiones de comida en el caso de Raúl es un elemento a tener en cuenta al analizar los datos. La escasa duración de las sesiones podría suponer menores oportunidades de aparición tanto de intenciones comunicativas como de palabras. No obstante, creemos que ese dato también nos informa de las características de la interacción madre-hijo, que podrían relacionarse en última instancia con el desarrollo lexical del niño.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados de nuestro estudio permiten concluir que, así como es posible identificar tendencias generales en el desarrollo inicial de la expresión de intenciones comunicativas (Ninio 1994; Ninio y Snow, 1996; Rivero, 2001a, 2001b), también existen diferencias individuales tempranas con respecto a ese aspecto fundamental del desarrollo pragmático. Concretamente, apreciamos diferencias con respecto a la “flexibilidad pragmática”, tal y como es definida por Snow, Pan, Imbens-Bailey y Herman (1996); el tipo de intenciones comunicativas expresadas, desde un punto de vista cualitativo; los recursos formales empleados para expresar las intenciones; la relación cuantitativa entre intenciones y palabras; la configuración de las reglas de correspondencia forma-función, definidas según la propuesta de Ninio (1994); y, finalmente, el papel de la imitación para la ampliación de los repertorios pragmático y lexical.

A nuestro juicio, las diferencias individuales observadas entre los tres niños podrían estar relacionadas, en parte, con características específicas de la interacción madre-hijo/a y con el habla dirigida al niño. Contamos con datos para analizar en el futuro estos aspectos, así como para ampliar tanto el período de estudio -hasta los tres años de edad- como las situaciones analizadas, incluyendo el baño y el juego. En el caso particular de Raúl, sería de

interés realizar un seguimiento de su desarrollo pragmático hasta el inicio de la sintaxis, ya que en la sesión correspondiente a los 17 meses -la última del período analizado- en los registros de ambas niñas aparecen las primeras combinaciones de palabras. Ello permitiría hacer una comparación entre sujetos tomando más como referente el nivel de desarrollo comunicativo y lingüístico que un período de edad cronológica concreto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1975, nº 21, p. 205-226.
- CARPENTER, R. L.; MASTERGEORGE, A. M.; COGGINS, T. E. The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*. 1983, nº 26, p. 101-116.
- DORE, J. *The development of speech acts*. Doctoral dissertation, no publicada. City University of New York. 1973.
- DORE, J. A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*. 1974, vol, 3, p. 343-350.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning to mean-Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold, 1975.
- McSHANE, J. *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- MacWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume I: Transcription Format and Programs*. 3ª edición. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MacWHINNEY, B. y SNOW, C. The child language data exchange system. *Journal of Child Language*. 1985, nº 12, p. 271-296.
- MacWHINNEY, B. y SNOW, C. The child language data exchange system: an update. *Journal of Child Language*. 1990, nº 17, p. 457-472.
- NINIO, A. On the fringes of the system: Children's acquisition of syntactically isolated forms at the onset of speech. *First Language*. 1993, nº 13, p. 291-313.
- NINIO, A. Expression of communicative intents in the single-word period and the vocabulary spurt. En NELSON, K.; REGER, A. *Children's language*. 1994, vol. 8, p. 103-124. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- NINIO, A. y SNOW, C. *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press, 1996.
- NINIO, A. y WHEELER, P. *A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Working Papers in Developmental Psychology, no. 1. Jerusalem: Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University. Reeditado como *Transcript Analysis*, 1986, 3, p. 1-82.

- NINIO, A. y WHEELER, P. *A revised manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Coding manual distributed by the Department of Psychology, Hebrew University, Jerusalem, Israel, 1998.
- RIVERO, M. *Desarrollo pragmático en la primera infancia: estudio evolutivo de las intenciones comunicativas expresadas por los niños en interacción con su madre*. Comunicación presentada en el II *Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Entidad organizadora: Universidad de Barcelona. Carácter internacional. Barcelona, 2-4 de septiembre, 1998.
- RIVERO, M. Pragmatic development in early infancy: The development of communicative intents expressed by three children during mealtimes. En ALMGREN, M.; BARREÑA, . A.; EZEIZABARRENA, M. J.; IDIAZABAL, I.; MacWHINNEY, B. (Eds.). *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001a, p. 546-557.
- RIVERO, M. (2001b). *Una aproximació pragmàtica als inicis de la comunicació i del llenguatge: l'expressió d'intencions comunicatives en l'activitat conjunta mare-fill*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- SNOW, C. E.; PAN, B. A.; IMBENS-BAILEY, B.; HERMAN, J. Learning how to say what one means: a longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*. 1996, vol. 5, p. 56-84.
- TRIADÓ, C. *Els inicis del llenguatge. Activitats i comunicació*. Barcelona: Laia, 1982. (Reedición Barcelona: La Llar del Llibre, 1990).
- VILA, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- WELLS, G. *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

| | |
|--|----------------------------|
| Hacer un comentario sobre el foco de atención/acción conjunta –incluyendo el etiquetaje-----> | Decir (“am”) |
| 0;10.14 | |
| Exclamar indicando la introducción de comida en la boca-----> | Decir “am!” |
| 0;11.16 (imitación)- 1;2.13 - 1;3.11 - 1;4.15 | |
| Verbalizar el nombre del objeto (“iaia” x “aigua”-agua-) | |
| Aceptar la prohibición de realizar una acción o de llevarla a cabo de una determinada manera-----> | Decir “no” |
| 1;3.11 | |
| Rechazar la continuación de l’activitat en curso-----> | Decir “no” |
| 1;3.11 | |
| Indicar que la actividad se ha completado o ha finalizado-----> | Decir “tatá” (x “ya está”) |
| 1;3.11 | |

Tabla 1. Algunos ejemplos de correspondencia constante entre intenciones comunicativas y palabras empleadas por Sara.

| | |
|---|---|
| Hacer un comentario sobre el foco de atención/acción conjunta –incluyendo el etiquetaje-----> | Verbalizar el resultado de la acción (“aquí”) |
| 1;3.11 | |
| 1;4.15..... | Verbalizar la localización del objeto (“aquí”) |
| 1;4.15..... | Verbalizar el nombre del objeto (“iaia” x “aigua”-agua-) |
| Dirigir la atención del otro | |
| hacia un objeto, persona o acontecimiento-----> | Verbalizar el nombre del objeto (“iaia” x “aigua”-agua-) |
| 1;4.15 | |
| 1;4.15..... | Verbalizar una propiedad del objeto (“ca” x “caca = sucio”) |

Tabla 2. Algunos ejemplos de correspondencia variable entre intenciones comunicativas y palabras empleadas por Sara.

| | |
|--|---------------------------|
| Exclamar indicando la introducción de comida en la boca-----> | Decir “am!” |
| 1;1.19 –1;2.16 | |
| Expresar el deseo de continuar con la actividad en curso-----> | Decir “mé” (x “més”-más-) |
| 1;1,19 | |
| Dar las gracias-----> | Decir “gatxia” |
| 1;3.21 – 1;4.18 | |
| Rechazar la propuesta de continuar la actividad en curso-----> | Decir “no” |
| 1;3.21 – 1;4.18 | |
| Responder negativamente a un requerimiento de objeto-----> | Decir “no” |
| 1;4.18 | |

Tabla 3. Algunos ejemplos de correspondencia constante entre intenciones comunicativas y palabras empleadas por Maria.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Pedir un objeto-----> | Verbalizar el nombre del objeto (“mam”, “aba” (x “aigua”-agua-) |
| 1;1.19 - 1;3.21 | |
| 1;2.16 -1;4.18..... | (Verbalizar la acción (“doma” x “dóna’m” -dame-) |
| Ejecutar un movimiento | |
| o paso en el juego-----> | Verbalizar el nombre de la persona en el juego de “llamar a la gente” (“papà!”, “iaia!”, “àvia”-abuela- <i>-imitación-</i>) |
| 1;3.21 – 1;5.23 (<i>Imitación</i>) | |

Tabla 4. Algunos ejemplos de correspondencia variable entre intenciones comunicativas y palabras empleadas por Maria.

Rechazar la propuesta de continuar la actividad en curso-----> Decir “no”
1;2.23

Tabla 5. Reglas de correspondencia constante entre intenciones comunicativas y palabras empleadas por Raú

COMPARTIENDO CONVERSACIÓN: ANÁLISIS DEL HABLA MATERNA DIRIGIDA A LOS NIÑOS

M^a Ángeles Goicoechea Rey y Rosa Ana Clemente Estevan¹

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo se ha venido considerando interesante investigar sobre lo que acontece durante las experiencias interactivas que se producen entre los participantes adultos y niños en una actividad cotidiana como es la lectura de cuentos y sobre cuales son los posibles efectos que tiene sobre el comportamiento infantil. Muchos son los estudios que han sometido a observación detallada las interacciones de madres y niños durante la lectura de libros evaluando la adquisición de la lengua materna y aspectos interactivos, en general (Ninio y Bruner, 1978; Ninio, 1980; Newport, Gleitman & Gleitman, 1977).

Los efectos beneficiosos de esta actividad son diversos, por un lado, los padres pueden servir de modelos de lenguaje más sofisticado si lo comparamos con otras actividades como el juego libre o actividades de cuidado (Hoff-Ginsberg, 1991), por otro, los padres se implican en la enseñanza de un vocabulario nuevo mientras se lee en voz alta (Ninio, 1980; Snow & Goldfield, 1983). También, los padres son sensibles a las habilidades que presenta el niño y adaptan su lenguaje al nivel del niño para facilitar su comprensión y aprendizaje (Pellegrini, Brody & Siegel, 1985). Además, los padres al poner en práctica con los niños esta actividad de leer durante los años preescolares contribuye a un mejor desarrollo posterior y a asegurar una mejor habilidad de lectura en años escolares (Wells, 1985).

Los hallazgos de Sulzby y Teale (1991) mostraron que los niños que habitualmente participaban en actividades de lectura con sus padres tenían la oportunidad de oír y observar comportamientos lingüísticos de las acciones representadas en los dibujos de los cuentos por lo que las posibilidades de adquisición del léxico son mayores que en otras actividades. Show y Goldfield (1983) observaron en las diadas de su estudio que mientras se comparte la lectura de un cuento se produce un contexto interactivo que promueve la

¹ Universitat Jaume I de Castelló. Trabajo realizado gracias a las ayudas de Investigación: BSO2000-0951y BS0203-07173 del Ministerio de Ciencia y Tecnología.
Universidad de Málaga.

adquisición del lenguaje en el niño. También Ninio y Bruner (1978) encontraron que el diálogo interpersonal mirando cuentos, era mucho más efectivo para que el niño logre poner en práctica la denominación lexical que la propia imitación directa. Los padres que se implican más verbalmente en la lectura de cuentos producen un efecto más beneficioso en el vocabulario expresivo de los niños que aquellos padres que se implican menos (Whitehurst et al., 1988; Senéchal, 1977).

Según Hayden & Fagan, (1983) las madres se muestran sensibles a los cambios en las habilidades cognitivas del niño y cuando perciben que los niños son más hábiles lingüísticamente las madres adaptan su comportamiento centrándose menos en las palabras concretas y más en relatar el contenido de la historia. Parecida sensibilidad y ajuste han sido demostradas en estudios de adquisición del lenguaje (Show & Goldfield, 1983; Newport, Gleitman & Gleitman, 1977).

Otras investigaciones se han centrado en comparar las diferencias del estilo de lectura materna al utilizar un libro familiar o un libro novedoso. Las madres dan muestras de su capacidad para adaptar el estilo dependiendo de este hecho. Así, la investigación realizada por Philips y McNaughton (1990) informó que el estilo de las madres durante la primera lectura se caracterizaba por centrar al niño haciendo aclaraciones sobre el texto. Sin embargo, en las siguientes lecturas, cuando el cuento ya era más familiar las madres parecían mostrarse más espontáneas y ocupaban más tiempo haciendo comentarios más expresivos. No obstante, el objetivo general perseguido por las madres era siempre el mismo, el de facilitar la participación del niño en la construcción del significado de la historia. Estos hallazgos corroboran los resultados de un estudio anterior, Goodsitt y Grady (1988) indicaron que la sensibilidad materna a las habilidades cognitivas infantiles se podía observar en la forma de actuar las madres cuando el libro ya era familiar para los participantes utilizando menos la habilidad de etiquetaje que cuando el libro era aún novedoso.

En las investigaciones comentadas con anterioridad se muestran comportamientos que son ejemplos de la forma de proceder materna y que guardan relación con dos conceptos. Uno es el concepto de “andamiaje” que las madres son capaces de poner en práctica en interacción con sus niños apoyando y sustentando los esfuerzos infantiles teniendo en cuenta el nivel de competencia que presentan en ese momento (Fogel y Thelen, 1987). Otro es el concepto Vygotskiano (1978) de que los cambios de comportamiento que realizan las madres en interacción con los niños se muestran

consistentes con la idea presentada en su teoría de que el aprendizaje temprano infantil es construido con la ayuda de otros, es decir, es construido socialmente.

La mayor parte de la investigación se ha centrado en examinar las adaptaciones maternas a medida que las destrezas infantiles aumentan, siendo muy pocos los trabajos que han incidido en averiguar el caso contrario: las variaciones registradas en los comportamientos maternos cuando el niño se va haciendo más competente y comprende con facilidad el entramado argumentario de los cuentos y conoce el léxico implicado. En esta misma línea, una reciente investigación realizada por McDonnell, Priel-Patti y Rosenthal (2003) en la que la tarea seleccionada era la lectura repetida de cuentos de la madre a su hijo, constata como se produce un cambio en el comportamiento de la madre a lo largo de las repeticiones en función del cambio producido en el comportamiento del niño. A medida que el niño se mostraba más activo y con más iniciativa en la conversación, la participación de la madre disminuía sin llegar a ser pasiva, ya que seguía promoviendo la participación del niño. Nosotros comprobamos (Clemente y Rosel, 2000) que desciende el tiempo dedicado a contar un cuento a partir de los 4 años de edad y que la interacción se vuelve prácticamente muy anodina a los 5 años infantiles en cuentos que no tienen argumento narrativo (Teo y similares). Ahora bien, ¿qué ocurre cuando los cuentos incluyen investigación en la que el cuento que se pedía contar conjuntamente a los sujetos era el de Blancanieves que como es sabido recoge varios episodios ligados a emociones secundarios (engaño, culpa, etc.)?.

Cabe esperar que al igual que la literatura ha demostrado para cuentos menos emocionales, las madres se ajusten a las edades – capacidades de sus hijos y modifiquen sus emisiones?, o por el contrario, el hecho de que sea más difícil para los niños y niñas comprender algunas situaciones mentalistas, les llevará a ser explícitas y mantener su actividad explicativo como con los niños pequeños?.

Desde esta perspectiva y con el conocimiento previo de cómo cambia el papel materno en función de la competencia infantil, se planteó esta investigación, con el fin de comprobar las variaciones del lenguaje materno en función de la edad infantil y en situaciones de lectura de un cuento mentalista. Las variables presentadas en esta comunicación han sido las propias del intercambio en diálogo y que se caracterizan por ser representativas de la actividad de andamiaje materno: nº de enunciados, longitud media de enunciados (LME), los turnos conversacionales y el tiempo de habla (ambos interlocutores) utilizado en la tarea.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estaba formada por 42 niños, 18 chicas y 24 chicos, con un rango de edad comprendido entre los 3-5 años (8 de 3 años; 16 de 4 años y 14 de 5 años) y una media de edad 4.19, escolarizados en colegios públicos de la ciudad de Castellón y sus madres. Las características socioeconómicas familiares pertenecían al intervalo de medio-bajo a medio alto.

Instrumento

El cuento utilizado en la investigación es el cuento clásico titulado “Blancanieves”. Se trata de un cuento familiar para las madres y para los niños. Con el fin de reducir los efectos del lenguaje escrito en el uso de estrategias para contar cuentos, se decidió eliminar el texto impreso, convirtiéndose en un libro sin letras. El cuento estaba formado por la portada donde aparecía el título y 15 viñetas con dibujos clásicos y de atractivos. Los personajes eran: la madrastra, el lacayo, Blancanieves, la viejecita (la madrastra transformada), los enanitos y el príncipe.

Procedimiento

Las sesiones fueron filmadas en las instalaciones de la Universidad Jaume I de Castellón, donde se habilitó una habitación especial que permitiera una interacción lo más natural posible entre la madre y el niño/a. Todas las madres dieron el consentimiento para la participación de sus hijos/as en la investigación. La consigna general que se les dio fue “cuénteles este cuento a, como lo haría normalmente en su casa”.

Codificación

Las sesiones filmadas de las interacciones entre madres y niños durante las sesiones de contar cuentos fueron transcritas mediante el sistema CHAT (Codes for the human analysis of transcripts) perteneciente a CHILDES (Child Language Data Exchange System) (Brian Mac Whinney and Catherine Snow, 2000). Los criterios considerados para la separación de las frases fueron: al producirse un cambio de entonación, un cambio en el tema tratado, duración de la pausa y el uso de yuxtaposiciones. Los turnos y la longitud de los enunciados, así como su número

fueron contabilizadas por los programas del sistema CHAT (freq, mlt y mlu). El tiempo utilizado en las conversaciones fue indicada por un temporizador también perteneciente al programa.

El acuerdo inter-observadores fue determinado por una segunda persona que codificó las variables analizadas de forma independiente utilizando las transcripciones en el sistema CHAT. La fiabilidad medida por el coeficiente Kappa (Cohen, 1968) para la separación de enunciados fue de 0.87.

RESULTADOS

Los análisis de correlación y regresión que se han empleado con el fin de comprobar las variaciones del lenguaje materno en función de la edad infantil en situaciones de lectura de cuentos se presentan a continuación.

En la tabla 1 de correlaciones se puede observar que la variable tiempo de habla (ambos interlocutores) no aparece significativa con respecto a la variable edad infantil, aunque se puede apreciar un patrón de hablar más a los niños pequeños ($.285$). El resultado que apoyaría las diferencias en el comportamiento materno en función de la edad infantil y que su correlación es significativa es: la variable enunciados de la madre ($-.360^*$) utilizando más enunciados con los más pequeños. La variable turnos madre ($.370^*$), en la misma dirección, las madres con los pequeños se implican más utilizando un mayor número de turnos. Sin embargo, con la variable MLE madre ($.425^{**}$) presenta una mayor correlación significativa, las madres utilizan un lenguaje más complejo en interacción con los niños mayores. Las correlaciones de las variables lingüísticas de la madre muestran que a mayor tiempo de habla empleado la madre produce un mayor número de enunciados ($.798^{**}$) y de turnos ($.361^*$) pero su MLE ($-.026$) aunque no alcanza significación nos indica que cuando utiliza un lenguaje más complejo emplea menos tiempo en la interacción. Las madres usan un mayor número de enunciados cuando emplean más turnos ($.389^*$), sin embargo, cuando elevan el nivel del lenguaje el número de enunciados desciende ($-.223$) sin llegar a ser la correlación significativa.

TABLA 1. MATRIZ DE CORRELACIONES DE LAS VARIABLES

| VARIABLES | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-------|--------|--------|--------|
| 1. Edad Infantil | | | | |
| 2. Tiempo de Habla (ambos interlocutores) | -,285 | -,360* | -,370* | ,425** |
| 3. Enunciados Madre | | | | |
| 4. Turnos Conversacionales Madre | | | | |
| 5. L.M.E. Madre (longitud media de enunciado) | | | | |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

CONCLUSIONES

Los análisis y los datos presentados en este estudio deben ser considerados como una primera aproximación al tema y que en futuros trabajos se irán completando con la interacción de otras variables. Pero los resultados nos pueden ayudar a comprender mejor el papel tan importante que desempeñan los adultos próximos al niño y en especial, las madres, en nuestro estudio.

Las madres utilizan en la interacción con sus hijos la técnica de andamiaje con el fin de incrementar el nivel de participación de los niños en una tarea típica de atención conjunta como es la lectura de un cuento infantil conocido titulado "Blancanieves". Dicha tarea se caracteriza por ser una de las acciones compartidas en las que los adultos sostienen y andamian el desarrollo lingüístico infantil.

Los resultados comentados en páginas previas abogan por cambios significativos e importantes en el comportamiento lingüístico de las madres cuando la edad de sus hijos cambia. Así, con los más pequeños las madres tienden a emplear más tiempo en la lectura del cuento, estructuran el comportamiento de los niños dirigiéndoles más enunciados aunque éstos son más breves y repetitivos.

Lo que pone de relieve el papel informativo de la madre en la tarea de contar cuentos con los más pequeños, con los que se entretiene más en hacer comentarios descriptivos de cada uno de los personajes y sobre las acciones de éstos. A su vez, propician situaciones para que los niños tomen un nuevo turno haciéndoles más preguntas sobre los personajes

gracias a la responsabilidad-participativa materna que bus que el niño participe el mayor número de veces.

Cuando los niños son mayores y cuentan con un lenguaje más numeroso y variado, las madres son sensibles a este hecho pero no por ello dejan de aplicar la técnica del andamiaje y siguen apoyando dicha madurez afianzando y aumentando su producción del lenguaje. Les permiten que sean ellos los que lleven más el control de la conversación y las madres adaptan su lenguaje reduciendo el número de enunciados y de turnos, a su vez, se aprecia que elevan el nivel de lenguaje, realizando propuestas superiores en nivel comunicativo en la llamada “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1934).

Las madres presentan una tónica general en su comportamiento lingüístico e interactivo mostrándose sensible a la edad infantil y no parece que la dificultad emocional del cuento haga variar su trayectoria general de descenso de la actividad.

La socialización que se produce en el seno de las familias, en los contextos en los que los niños pequeños se desarrollan, contribuye a construir los conceptos emocionales de los que niños y niñas harán gala en sus posteriores interacciones. Las técnicas de crianza suponen una gran fuente de situaciones en las que los adultos de apego contribuyen a socializar a sus niños y niñas en numerosas áreas psicológicas, y entre ellas a la comprensión emocional.

El contexto de lectura de cuentos no sólo favorece el desarrollo lingüístico sino que resulta muy adecuada para ir dotando del conocimiento de las reglas sociales y de las herramientas más adecuadas a los niños desde edades muy tempranas. Cómo los agentes socializan al hablar al niño, que les dicen y las nociones que ellos transmiten a través de su habla tienen probablemente un gran impacto en la socialización del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLEMENTE, R. A. y ROSEL, J. Relación entre el habla materna y la infantil en una tarea de interacción conjunta. *Revista de Psicología General y Aplicada* (2000, 53, 387-401).
- FOGEL, A.; THELEN, E. Development of early expressive and communicative action: reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, (1987,23, 747-761).
- GOODSITT, J.; GRADY RAITAN, J. *International Journal of Behavioral Development* (1988, 11 (4), 489-505)
- HAYDEN, H.R.; FAGAN,W.F. Classification strategies in joint book reading. *First Language*, (1983, 4, 131-142)

- HOFF-GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, (1991, 62, 782-96).
- MAC WHINNEY, B.; SNOW, C. *The CHILDES (Code for the human analysis on Transcripts)*. Hillsdale, Nj: Earlbaum, 2000.
- NEWPORT, E.; GLEITMAN, L.; GLEITMAN, H. Mother, I'd rather do it myself. Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. SNOW; C. FERGUSON (Eds), *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- NINIO, A. . Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, (1980, 51, 587-90).
- NINIO, A. y BRUNER, J. The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child Language* (1978, 5, 1-15)PELLIGRINI, A.D.; BRODY, G.H.; SIGEL, I.E. Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, (1985, 77, 332-40)
- PHILIPS, G.; McNAUGHTON, S. The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, (1990, 25, 196-212)
- SENECHAL, M. The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, (1977, 24, 123-138).
- SHOW, C.E.; GOLDFIELD, B.A. Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language* (1983, 10, 551-69)
- SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds) *Handbook of reading research*, New York: Longman, 1991. Vol. 2, pp. 727-757. SUSAN A. McDONNELL; SANDY PRIEL-PATTI; AND PAMELA ROSENTHAL ROLLINS. Patterns of change in maternal-child discourse behaviours across repeated storybook readings. *Applied Psycholinguistics* (2003, 24, 323-341).
- VYGOTSKY, L.S.. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WHITEHURST, G.J.; FALCO, F.L.; LONIGAN, C.J.; FISCHER, J.E.; DEBARYSHE, B.D.; VALDEZ-MENCHACA, M.C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. *Development psychology*, (1988, 24, 552-559)

ALTERNATIVAS LINGÜÍSTICAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA REFERENCIA PERSONAL

Marta Casla Soler

Eugenia Sebastián Gascón

Universidad Autónoma de Madrid

En este trabajo analizamos los primeros usos de las formas de referencia personal en español. El modo en que los niños comienzan a referirse a las personas que les rodean (incluidos ellos mismos) ha llamado la atención de numerosos investigadores. De hecho, desde hace varias décadas se vienen señalando las dificultades que entraña la adquisición de determinados términos, dado que la referencia cambiante puede resultar confusa para el niño aprendiz de una lengua (Oshima-Takane, 1999).

Parece que no es fácil darse cuenta de que el mismo término permite designar a distintos hablantes. Los niños escuchan pronombres como *tú* en numerosas ocasiones en las que el habla va dirigida hacia ellos, y deben aprender que ese término también sirve para designar a otras personas. De este modo, los términos deícticos, y en especial los pronombres personales, se convierten en formas muy interesantes tanto para los estudiosos del desarrollo psicológico como para aquellos cuyo interés está más centrado en la adquisición de las formas lingüísticas.

Sin embargo, los pronombres personales no son las únicas formas que permiten que nos refiramos a las personas que nos rodean. Existen distintas alternativas lingüísticas que llevan a cabo estas funciones referenciales, como por ejemplo, las marcas verbales de persona, adjetivos y pronombres posesivos, algunos demostrativos... De este modo, es posible pensar en la referencia personal como un sistema complejo que incluye formas lingüísticas y funciones comunicativas. Concretamente, la referencia personal se lleva a cabo mediante una amplia variedad de formas lingüísticas. Salvo el nombre propio, y no en todos los casos, no contamos con una única etiqueta que denomina a una única persona o grupos de personas.

Por otro lado, las posibilidades de la referencia personal son muy variadas, dado que contamos con tres grupos principales de referencia (hablante, oyente y otro), en los que se puede incluir una única persona o varias. Así, los niños deben aprender a designar a distintos tipos de hablantes, con las particularidades que cada uno de ellos conlleva.

La referencia personal es un sistema complejo que incluye, por un lado, un conjunto variado de formas lingüísticas y, por otro, distintos tipos de referentes con características particulares.

Entre las distintas aproximaciones que han intentado dar cuenta de la adquisición de las formas de referencia personal cabe destacar el análisis de las relaciones forma-función (Budwig, 1995; Lieven, 2003).

En primer lugar, distintos autores han señalado la importancia de tener en cuenta, no sólo las primeras formas que producen los niños, sino también el uso concreto que se hace de ellas en un contexto concreto (Slobin, 2001). Las formas no se entienden sin la función comunicativa, del mismo modo que no es posible considerar funciones comunicativas sin una forma lingüística (Lieven, 2003).

El análisis de las relaciones forma-función ha permitido identificar las nociones que los niños expresan en sus primeras producciones, y supone un modo de profundizar en el valor simbólico del lenguaje; en nuestro caso, las representaciones de persona vinculadas a las formas producidas. Como en otros modelos, se afirma que el uso primero de una forma no implica un conocimiento del funcionamiento de las estructuras de la lengua a la que pertenece esa forma. A medida que avanza el desarrollo, las relaciones entre las formas y las nociones que se expresan se van reorganizando de manera que: (1) hay una mayor especificación y (2) una mayor abstracción (Budwig, 1995; Gerhardt, 1988; Karmiloff-Smith, 1979).

Las formas gramaticales, si bien no están vacías de significado, tampoco tienen un significado único y especificado. El significado está vinculado al uso concreto en un momento del desarrollo (Bamberg, Budwig y Kaplan, 1991), de manera que tampoco contamos con único patrón de desarrollo en el que existe una secuencia especificada de adquisición de formas.

Desde esta aproximación llamada funcionalista (Budwig, 1995; 2002; Karmiloff-Smith, 1979) la mayor parte de los trabajos relacionados con la referencia personal se han centrado en la autorreferencia. Así, en la actualidad, contamos con bastante información relacionada con los primeros usos de las formas que permiten que los niños se identifiquen a sí mismos en tanto que personas diferenciadas de los demás.

Los pronombres personales de primera persona de singular se encuentran entre las primeras producciones infantiles, y se producen de manera muy frecuente. Las formas posesivas y el propio nombre también son formas que se han analizado en numerosas ocasiones, dado que también cuentan con una frecuencia bastante elevada en las

producciones tempranas. Todas estas formas, vinculadas con el “yo”, permiten que los niños vayan dando cuenta de su presencia en la comunicación de distintas maneras. Para algunos autores, lo interesante no es contar con un listado de formas, y tampoco conocer los detalles de su frecuencia de uso; sino el modo en que las distintas nociones de persona que se van marcando con estas formas se van reorganizando (Budwig, 2003).

Contamos con algunos estudios que han coincidido en señalar cuáles son los usos más frecuentes de algunos de los términos autorreferenciales. Por ejemplo, se ha visto que las primeras referencias que los niños hacen de sí mismos están relacionadas tanto con demandas como con descripciones de la propia acción (Imbens-Bayley y Pan, 1996); también se ha señalado que la presentación de la propia persona para producir cambios (como agente) convive con descripciones algo más distanciadas de la propia acción (Gerhardt, 1988). Deutsch, Wagner, Bruchardt, Schulz y Nakath, (2001) señalan también que las demandas o la relación de posesión con los objetos son las funciones que inicialmente motivan la autorreferencia. Van der Meulen (2001), por su parte, establece un listado de posibles funciones de los términos autorreferenciales que aparecen entre las 50 primeras palabras, destacando tres: la identificación de las partes del cuerpo, la verbalización descriptiva de las acciones en curso y la expresión de sensaciones físicas.

Sin embargo, también existen resultados contradictorios entre sí, ya que mientras algunos presentan el pronombre *yo* como la forma mayoritaria y relacionada tanto con demandas como con la identificación y diferenciación propia (Imbens-Bayley y Pan, 1996), otros relacionan esta función con el uso de los posesivos, aunque admitan la presencia de otras formas con funciones que, a lo sumo, están relacionadas (Deutsch *et al.*, 2001; Budwig, 1989). Así, no contamos con un cuadro general que nos permita especificar qué formas lingüísticas están vinculadas a qué funciones concretas.

Parece, pues, que distintos aspectos de la referencia personal han recibido considerable atención por separado. Sin embargo, no contamos con tantos estudios que analicen, de manera simultánea, el uso y el aprendizaje de las distintas formas de referencia personal. Así este estudio está dirigido precisamente a *analizar el modo en que los niños comienzan a utilizar y aprenden las formas que les permiten llevar a cabo la referencia personal*. Este objetivo implica dos objetivos específicos:

- El análisis de las FORMAS concretas que los niños producen (pronombres, verbos, demostrativos, etc.).

- El análisis de las funciones comunicativas con que se utilizan dichas formas (es decir, el uso y los contextos utilizados para la autorreferencia, la referencia al interlocutor o receptor y la referencia a los otros).

En consonancia con otros estudios, esperamos que los niños sean capaces de dar cuenta de su presencia en la comunicación desde muy temprano. Sin embargo, creemos que la autorreferencia no tiene por qué preceder a otros modos de referencia personal (referencia al interlocutor, referencia a terceras personas).

Por lo tanto, la consideración del sistema de referencia personal de manera global permitirá mostrar que el aprendizaje de las formas que permiten designar al yo y a los otros está vinculado a funciones comunicativas concretas y a contextos específicos. De este modo esperamos patrones de evolución específicos en cada niño. La identificación de cada grupo de hablantes (emisor, receptor, otros) se llevará a cabo mediante formas específicas.

MÉTODO

Para los propósitos de esta investigación se analizaron longitudinalmente as producciones de tres niños monolingües del español y de la zona de Madrid (Miguel, María y Juan).¹

Tal y como puede verse en la tabla 1, el estudio comienza cuando los tres niños cuentan con 18 meses aproximadamente y finaliza en el tercer cumpleaños, en un caso, y hacia los dos años en los otros dos casos.

| | MIGUEL | MARÍA | JUAN |
|---------------|----------------|-----------------|-----------------|
| RANGO DE EDAD | 1;5.1 – 3;1.28 | 1;4.21 – 2;6.16 | 1;5.16 – 2;1.13 |
| Nº SESIONES | 17 | 11 | 5 |

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Las sesiones analizadas se caracterizaron por ser interacciones naturales adulto-niño (la madre en casi todos los casos) en los hogares de los propios niños. Prácticamente en la totalidad de las sesiones podemos identificar tres tipos de contextos: (a) lectura conjunta de cuentos que pertenecen al niño y están en la casa, (b) juego, principalmente juego simbólico, con y sin juguetes, y (3) conversaciones directas adulto-niño en las que no

¹ Los datos de este estudio pertenecen a una investigación más amplia realizada en el marco del Proyecto financiado por la D.G.I.C.Y.T., titulado: *La adquisición del español: un estudio global sobre el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico* (PB 091-0016) cuyo investigador principal fue Antonio Maldonado; y en el marco de las Acciones integradas Hispano – Alemanas (HA- 051, 1991; HA-058; 1992, y HA 079; 1993).

interviene ningún objeto, suelen ser sobre hechos o eventos compartidos por ambos interlocutores.

Cada sesión fue grabada en vídeo y en audio, y posteriormente transcrita. Las sesiones han sido transcritas en el sistema CHAT (Códigos para el análisis de transcripciones) del proyecto CHILDES (McWhinney, 2000) por dos observadores, y posteriormente revisadas en sistema REVOX por un tercer observador.

El habla de dos de estos niños ha sido analizada previamente en otros estudios, tanto relacionados con el desarrollo fonológico (LLeó et al., 1996) como relacionados con el desarrollo morfológico Gathercole, Sebastián y Soto, 1999; o Sebastián, Gathercole y Soto, 2001).

Codificación y análisis

Las unidades de análisis fueron todas aquellas cláusulas con algún tipo de referencia personal (ej: voy, dame). También se incluyeron todas aquellas unidades que, no siendo cláusulas, contienen alguna forma de referencia personal (un nombre propio aislado, un pronombre personal...).

Cada emisión infantil fue inicialmente codificada en función del grupo de hablantes al que hace referencia. Así, contamos con unidades autorreferidas, unidades referidas al interlocutor y unidades referidas a terceras personas. En este caso se han analizado únicamente las formas en singular.

Una vez clasificadas las emisiones en función del grupo de hablantes al que hacen referencia se analizaron en términos de:

A) Forma lingüística o combinación de formas lingüísticas

Pronombres personales, posesivos, flexiones verbales, nombres propios, demostrativos...

B) Función comunicativa (siguiendo a Budwig, 1995, nos referimos a funciones pragmáticas tales como demandas, descripciones, matices sobre la persona, etc.). Para cada grupo de participantes se identificaron funciones específicas, algunas de las cuales sólo estaban representadas por una sola forma producida con frecuencia muy baja.

C) Contexto comunicativo

Juego (con juguetes y simbólico)

Lectura de cuentos con el adulto

Conversación directa adulto-niño (sin que intervenga ningún objeto que se sitúe en el centro del discurso).

D) Frecuencia y momento de aparición de la forma.

Se analizaron únicamente aquellas formas verbales que superaron los criterios de productividad utilizados por Pizzuto y Caselli (1994) para el italiano y Gathercole *et al* (1999; 2002) para estos mismos datos. En el caso los pronombres personales se analizaron aquellos casos que se producían más de una sola vez, en más de un contexto sintáctico y en más de un contexto comunicativo.

De esta forma se pretende eliminar del análisis aquellos casos en los que los niños producen amalgamas o unidades lingüísticas no analizadas. Numerosos autores han señalado la presencia de este tipo de unidades entre las primeras emisiones infantiles (véase, por ejemplo, Tomasello, 1992; 2003). Las llamadas frases congeladas no pueden dar cuenta de las nociones de persona que los niños marcan en los primeros vínculos forma-función, puesto que parece claro que no hay un dominio mínimo de dichas formas. Una vez que comienzan a dar muestras de cierto manejo de determinadas formas, podemos comenzar a analizar su uso en distintos contextos y las nociones que se manejan.

RESULTADOS

1. Autorreferencia

Encontramos proporciones de formas autorreferidas en función de la sesión y en función del niño. Como se puede observar en la Figura 1. Juan se refiere a sí mismo con más frecuencia que María y que Miguel, que parecen referirse a los otros con mayor frecuencia.

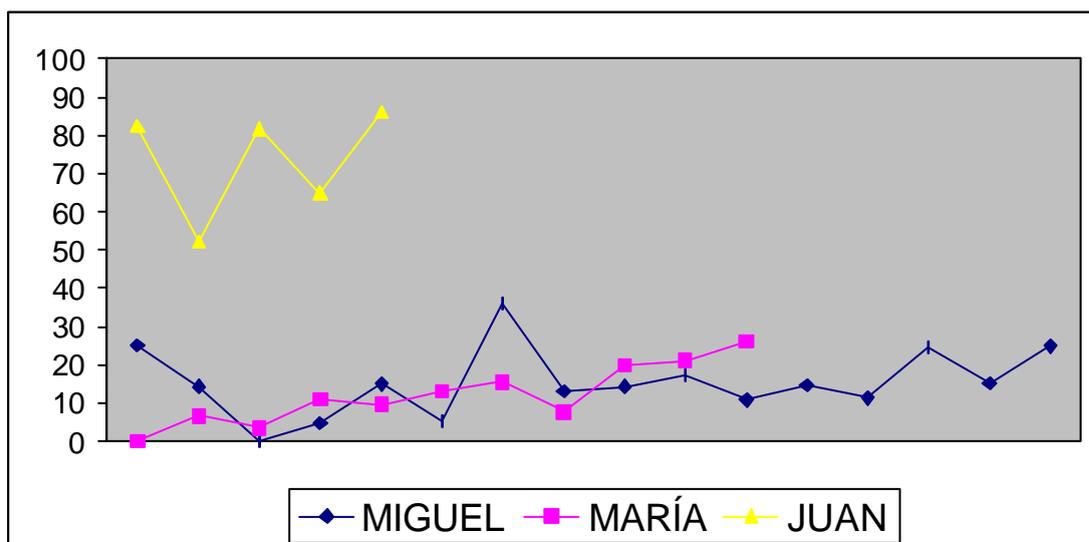


FIGURA 1: PROPORCIÓN DE UNIDADES AUTORREFERIDAS

Sin embargo, la proporción de autorreferencias, no implica que la variedad de formas producidas sea mayor. Como se puede observar en la Tabla 2., Juan se refiere a sí mismo fundamentalmente de dos maneras (1) mediante pronombres personales de primera persona de singular producidos de manera relativamente aislada (*yo yo yo*) y (2) combinando dichos pronombres con formas verbales de primera persona de singular (*yo quiero*).

| SIN VERBOS | | MIG | MAR | JUA |
|-----------------------------|--|------------|------------|------------|
| PRON. PERSONALES 1ª PERSONA | | X | X | X |
| PRON. POSESIVOS 1ª PERSONA | | X | X | |
| NOMBRES PROPIOS | | X | X | |

| CON VERBOS | | MIG | MAR | JUA |
|---------------------|-----------------------|------------|------------|------------|
| SIN COMPLEMENTOS | | X | X | |
| CON COMPLEMENTOS | Pronombres Personales | | | |
| | Pron 1ª persona | X | X | X |
| VERBO 1ª P SINGULAR | Pron 2ª persona | X | X | |
| | Pron 3ª persona | X | X | |
| | Nombre propio | X | | |
| VERBO 3ª P SINGULAR | (Autorreferencia) | X | | |

TABLA 2: RELACIÓN DE FORMAS CON FUNCIÓN AUTORREFERENCIAL

María y Miguel, por su parte, producen distintos tipos de pronombres, tanto en emisiones aisladas como combinados con distintas formas verbales. Cabe destacar el uso de la tercera persona de singular con función autorreferencial en el caso de Miguel, lo cual incide en la ausencia de correspondencias unívocas entre categorías gramaticales y referentes. Ambos niños también utilizan su propio nombre para dar cuenta de su presencia en la comunicación.

Como hemos señalado, los tres niños se identifican a sí mismos de distintas maneras y con distintos propósitos comunicativos. Las marcas verbales de persona, con y complementos, permiten que Miguel y María cumplan distintas funciones comunicativas, la mayor parte de ellas descriptivas, aunque también con distinto grado de control (Budwig, 1995).

Se han identificado cinco modos de autodesignación temprana:

1. **Referencia a estados internos:** esta función puede ser de carácter más descriptivo (*Tengo hambre*, Miguel, 2;0.20) o con una función volitiva (*Yo quiero zapatos*, María, 2;4.22). Las demandas no sólo son de objetos, sino también de llevar a cabo acciones (*¡No yo!*, Juan, 2;1.3).

2. **Autodescripción de la acción:** normalmente como respuesta a preguntas de los adultos y dando cuenta de acciones que están en curso (*Estoy buscando una cosa*, Miguel, 2;4.3).
3. **Poseción:** tanto de forma descriptiva como demanda. Para esta función tanto Miguel como María utilizan distintas formas (el verbo *tener* en primera persona de singular, adjetivos y pronombres posesivos, etc.). El propio nombre junto al objeto poseído permite llevar a cabo esta función (*El chupete de María*, María, 1;10.18).
4. **Recepción de la acción de los otros:** se trata de una función descriptiva en la que los niños dan muestras de ser capaces de tener en cuenta, de manera simultánea, a más de un participante (*Así me cortan el pelo y así*, Miguel, 2;3.7).
5. **Demanda de atención:** Los niños de este estudio tratan de captar la atención de sus interlocutores sin referirse a ellos directamente mediante formas de segunda persona o imperativos. El nombre propio interrumpiendo una conversación permite llevar a cabo este objetivo (*¡Miguel!*, 1;9.7).

2.Referencia al interlocutor.

Como podemos observar en la Figura 2, la proporción de formas referidas al oyente parece ser más o menos semejante en los tres niños analizadas, si bien varía entre sesión y sesión, sólo en dos sesiones de Juan y María alcanza el 50% de las unidades referidas a persona.

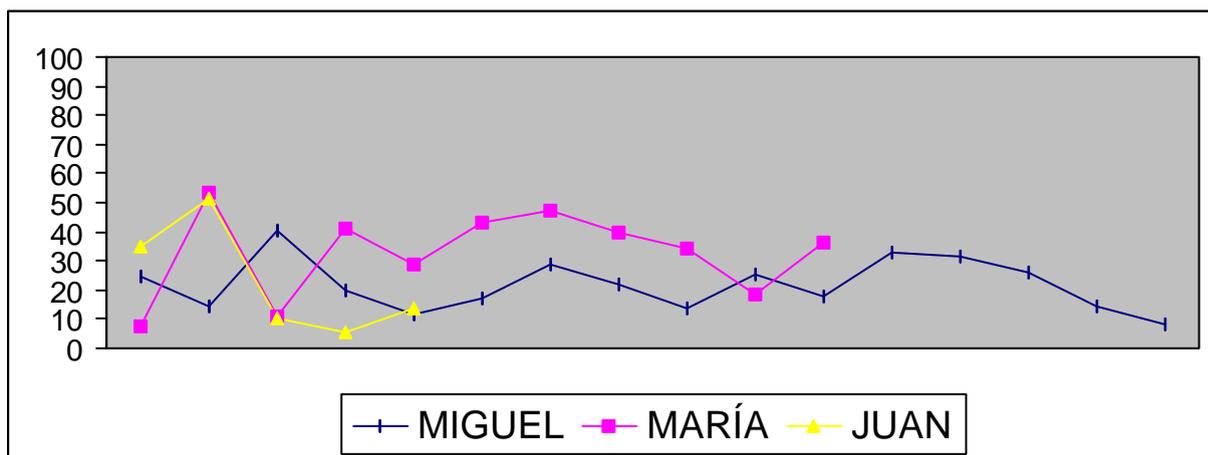


FIGURA 2: PROPORCIÓN DE UNIDADES REFERIDAS AL INTERLOCUTOR

De nuevo, las semejanzas en frecuencia no implican el uso de las mismas formas. En la Tabla 3 se puede observar que los verbos en imperativo, los nombres propios y los pronombres personales de segunda persona de singular son comunes a los tres niños. Sin embargo, la combinación de estas formas no es igual en todos los casos. Juan no produce formas verbales en segunda persona de singular, y su producción de imperativos suele darse sin complementos, aunque encontremos algunos ejemplos con pronombres personales. María y Miguel producen ambas formas verbales, pero sólo Miguel las combina con distintos complementos de primera, segunda y tercera personas. La combinación de complementos es una muestra más de la posibilidad de utilizar alternativas para dar cuenta de la presencia de distintos grupos de referencia personal.

Cabe destacar, además, la producción de la construcción “*a + infinitivo*” en el caso de María. A pesar de que el infinitivo no es una forma con el valor gramatical de segunda persona, permite la referencia al interlocutor mediante demandas.

| SIN VERBOS | MIG | MAR | JUA |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| PRON. PERSONALES 2ª PERSONA | X | X | X |
| NOMBRES PROPIOS | X | X | X |

| CON VERBOS | | MIG | MAR | JUA |
|----------------------|-----------------|------------|------------|------------|
| SEGUNDA PERSONA | | | | |
| SIN COMPLEMENTOS | | X | X | |
| CON PRON. PERSONALES | Pron 1ª persona | X | X | |
| | Pron 2ª persona | X | | |
| | Pron 3ª persona | X | X | |
| NOMBRES PROPIOS | | X | | |
| IMPERATIVOS | | | | |
| SIN COMPLEMENTOS | | X | X | X |
| | Pron 1ª persona | X | X | X |
| | Pron 2ª persona | X | X | |
| | Pron 3ª persona | X | X | X |
| | Nombres propios | X | X | |
| INFINITIVOS | | | X | |

TABLA 3. RELACIÓN DE FORMAS CON FUNCIÓN DE REFERENCIA AL INTERLOCUTOR

En cuanto a las funciones comunicativas, en este caso también se han identificado cinco tipos de funciones:

1. **Demandas (acción, atención e información):** Los tres niños de este estudio se refieren a sus interlocutores fundamentalmente para demandar. Los vocativos (*Mamá*) para demandar atención u objetos se encuentran entre las formas más tempranas y frecuentes. La demanda de objetos, que en el caso de la autorreferencia se llevaba a cabo mediante la forma verbal *quiero* también puede expresarse mediante el uso de imperativos (*dame la zapatilla*, María, 2;6.16).
2. **Estados internos de los interlocutores:** los niños de este estudio también se refieren a sus interlocutores con funciones descriptivas, ya que pueden dar cuenta de estados internos (*Estás malita*, María, 1;4.22), o externos, tal y como muestra la siguiente función.
3. **Descripción de acciones interlocutores.** El contexto de juego y el de conversación también permite que los niños describan lo que hacen sus compañeros, más allá de las demandas habituales (*Tú lo coges*, Miguel, 1;11.21).
4. **Recepción de las acciones del verbo:** la combinación de distintas formas en una sola cláusula permite la referencia a más de un participante. En este caso, la función descriptiva de la propia acción incluye al interlocutor, que se convierte en el receptor de la acción (*Te echo más*, María, 2;4.22).
5. **Poseción:** aunque de una manera menos frecuente, los niños también relacionan objetos con sus interlocutores. Ello puede llevarse a cabo mediante vocativos acompañados de los objetos o mediante adjetivos posesivos, que sólo se producen en el caso de Miguel (*¿Tú qué has tomado en tu trabajo?*, Miguel, 2;10.10).

2. Referencia a “la tercera persona”

En la Figura 3 podemos observar que la proporción de formas referidas a persona(jes) y objetos es bastante elevada en los casos de María y Miguel. Como acabamos de señalar, Juan cuenta con un porcentaje muy alto de formas autorreferidas, por lo que su producción de formas referidas a otros es bastante reducida.

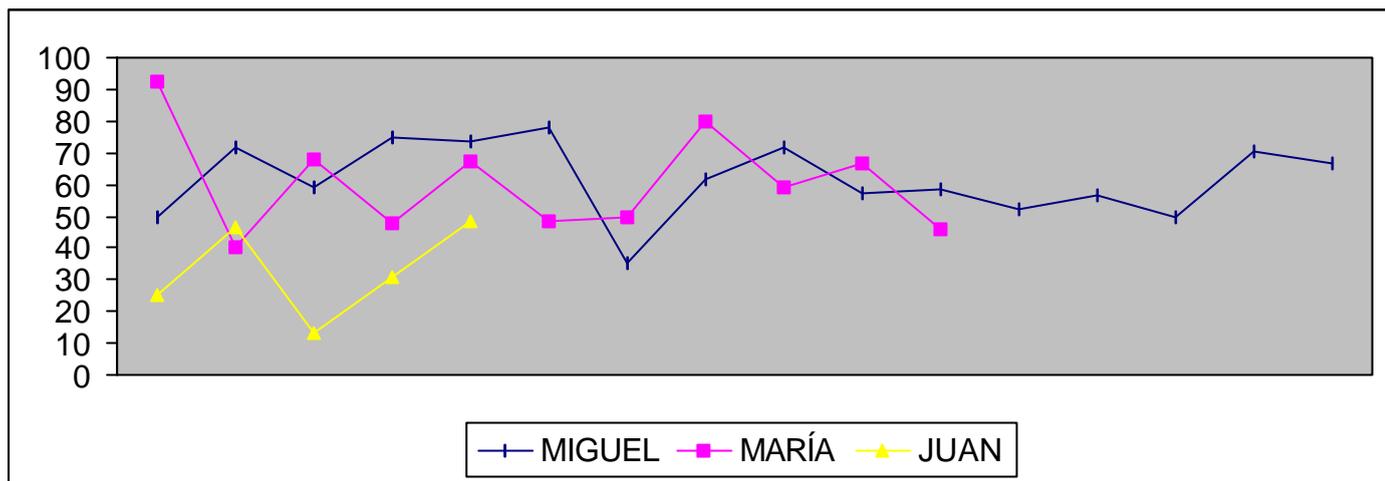


FIGURA 3: PROPORCIÓN DE UNIDADES REFERIDAS A TERCERAS PERSONAS

En los tres casos encontramos una gran variedad de formas para referir a terceras personas, tanto combinaciones de distintos complementos con verbos en infinitivo y tercera persona de singular como elementos aislados que permiten designar personas, personajes de ficción y objetos.

Miguel produce una variedad de formas y combinaciones de formas mucho mayor que los otros dos niños analizados, que a penas producen formas no finitas (ausentes en el caso de Juan). Los pronombres personales de singular y de plural se combinan con verbos en tercera persona de singular con distintos fines. La tabla 4 muestra la variedad de formas lingüísticas que permiten llevar a cabo referencia personal que no es ni al hablante ni al oyente. Por supuesto, dicha variedad de formas permite que los niños refieran a más de un grupo de participantes. De hecho, en algunos casos María y Miguel se refieren a los tres grupos de participantes en una sola cláusula (*Dámelo* incluye la referencia un objeto en el clítico de tercera persona, al emisor con el clítico de primera persona, y al interlocutor con el imperativo).

| SIN VERBOS | MIG | MAR | JUA |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|
| PRONOMBRES PERSONALES DE 3ª PERSONA | X | | |
| PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS | X | X | X |
| NOMBRES PROPIOS | X | X | X |
| PRONOMBRES DE RELATIVO | X | X | |
| PRONOMBRES INDEFINIDOS | X | | X |

TABLA 4 a: RELACIÓN DE FORMAS REFERIDAS A TERCERAS PERSONAS (SIN VERBOS)

| CON VERBOS | | MIG | MAR | JUA |
|-------------------------------|---------------------------|-----|-----|-----|
| VERBOS TERCERA PERSONA | | X | X | |
| SIN COMPLEMENTOS | | X | X | X |
| CON COMPLEMENTOS: | | | | |
| PRON. PERSONALES | 3 ^a p singular | X | X | X |
| | 3 ^a p plural | X | | |
| | 1 ^a singular | X | | |
| | 2 ^a singular | X | X | |
| PR. DEMOSTRATIVOS | Singular | X | | |
| | Plural | X | X | |
| PR. INTERROGATIVOS | Singular | X | X | |
| PR. INDEFINIDOS | Singular | X | | |
| NOMBRES PROPIOS | | X | X | |
| POSESIVOS | Singular | X | | |
| | Plural | X | | |
| VERBOS INFINITIVOS | Con complementos | X | X | |
| | Sin complementos | X | X | |
| VERBOS GERUNDIO | | | | |
| | Con complementos | X | X | |
| | Sin complementos | X | | |

TABLA 4 b: RELACIÓN DE FORMAS REFERIDAS A TERCERAS PERSONAS (CON VERBOS)

Como hemos avanzado, bajo la categoría “otros” o “terceras personas” incluimos distintos tipos de referencia personal. Los niños de estas edades son capaces de referirse a terceras personas (presentes y ausentes en el momento de la comunicación), a personajes de ficción (muñecos y personajes de cuentos) y a objetos. Los verbos en tercera persona de singular y algunos usos del infinitivo y del gerundio permiten que este tipo de referencia se lleve a cabo, aunque no existen formas claramente preferidas y distintas para seres humanos, para personajes o para objetos. De nuevo, el uso de una determinada forma depende más de un contexto y un uso concreto que de una categoría de referencia.

Se han identificado 6 tipos de funciones comunicativas con las que se utilizan las formas referencia persona(jes) y objetos:

1. **Identificación:** la frecuencia tan elevada del verbo *ser* en tercera persona permite que los niños vayan designando las personas y los objetos que los rodean. Los adultos con los que interactúan contribuyen notablemente a este tipo de referencia, con constantes preguntas y demandas de etiquetado de objetos, persona(jes) y acciones. Los tres niños de este estudio los denominan con mucha frecuencia (*Este es Peter Pan, Es teléfono, Es Javi* etc..).

2. **Presencia/ausencia:** algunos usos (aunque no todos) del verbo *estar* en tercera persona permiten que esta función comunicativa se lleve a cabo. Como en el caso anterior, estas emisiones suelen ser respuestas a demandas de localización o etiquetado de los adultos interlocutores (*No está, Miguel, 1;9.17*). En general, esta función se limita la producción de una sola forma, aunque a veces el verbo se combina con los nombres propios de las personas cuya presencia o ausencia se refiere (*Lucas no está*).
3. **Localización:** la localización de terceras personas es una función muy semejante a la anterior, incluyendo leves matices. De nuevo suele aparecer como respuesta a demandas y preguntas de los adultos que interactúan con los niños. Lingüísticamente, esta función no difiere de la función de presencia/ ausencia, salvo en la combinación con locativos *aquí y ahí*, aunque también son posibles otras construcciones (*Yo no sé donde está, Miguel 2;3.3*).
4. **Descripción:** Las descripciones de eventos, objetos, lugares (representados fundamentalmente en cuentos) y persona(jes) son muy variadas en los tres niños, especialmente en el caso de Miguel. Las más sencillas son la identificación de cualidades de objetos (*es azul, Miguel 1;9.17*), pero en esta función también se incluyen descripciones de acciones muy semejantes a las que encontrábamos en la autorreferencia y en la referencia a terceras personas (*También sube las escaleras, Miguel, 2;4.3*).
5. **Poseción:** Los verbos en tercera persona de singular se pueden combinar con pronombres posesivos para dar cuenta de un objeto (*Es mío, 2;1.13*). También es posible que la posesión se incluya entre las descripciones de las personas que rodean a los niños (*Es de mamá; María*).
6. **Demanda de identificación:** los adultos que interactúan con los niños tratan de elicitar la producción de los niños de diversas formas, la más frecuente es la demanda de etiquetado de objetos e identificación de persona(jes). Como consecuencia, las segunda mitad del periodo estudiado y la última sesión de Juan cuentan con demandas de este estilo. Emisiones del tipo *¿qué es esto? ¿esto qué es? ¿Cómo se llama?* son comunes en la producción de los tres niños.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Los niños de este estudio no se refieren a las personas que los rodean (incluidos ellos mismos) de la misma manera. Aun así, son capaces de dar cuenta de la presencia de los tres grupos de participantes desde muy temprano. Parece que siguen rutas individuales en la adquisición de formas de referencia personal.
- Estos resultados concuerdan con estudios anteriores sobre la adquisición del español. En realidad, no es nuevo que las formas de segunda persona sean muy poco frecuentes (Gathercole *et al.*, 1999; Oshima-Takane, 1999), frente a la elevada frecuencia de las formas de tercera persona de singular, o los pronombres de primera persona (Van der Meulen, 2001). Estudios anteriores, tanto en inglés como en español han señalado que los niños utilizan alternativamente su propio nombre o los pronombres personales para referirse a sí mismos (Budwig, 1995; Oshima-Takane y Derat, 1996; Conti-Rasdem, 1989).

El análisis de estas formas de manera relativamente aislada proporcionaba una visión en la que existe una secuencia en la adquisición de determinadas formas. Sin embargo, este estudio demuestra que los niños cuentan con distintas alternativas lingüísticas para referirse a cada grupo de participantes. Así, por ejemplo, el hecho de que los pronombres personales de segunda persona sean más tardíos y menos frecuentes que los de primera, no implica que los niños tengan dificultades para referirse a sus interlocutores. Como hemos señalado, los niños de este estudio producen imperativos o vocativos que permiten llevar a cabo estas funciones.

Este hallazgo debe integrarse con explicaciones sobre el conocimiento que los niños de estas edades tienen de la persona. La autorreferencia no parece ser un requisito para dar cuenta de la presencia de interlocutores y terceras personas. Es más, nuestros datos señalan los niños de dos años son capaces de marcar distintas nociones de persona combinando distintas formas lingüísticas. Ello sugiere un conocimiento del “yo” y de los otros, lo cual debe estar relacionado con capacidades representacionales y metarrepresentacionales que comienzan a desarrollarse en estas etapas.

- Por otra parte, este estudio está en consonancia con otros trabajos anteriores sobre el desarrollo gramatical en español. Los datos presentados indican que el uso de una determinada forma no implica el dominio del resto de la categoría gramatical (Gathercole *et al.*, 1999; Fernández-Martínez, 1994). La ausencia de un conocimiento profundo y completo del sistema de referencia a estas edades se puede entender desde dos puntos de vista:

- Lingüístico (el uso de la primera persona verbal no supone el uso productivo de la segunda y tercera persona; el uso de clíticos de tercera persona de singular no supone el uso de pronombres de segunda persona).
- Funcional (cada una de estas formas no se adquiere al mismo tiempo y con los mismos propósitos comunicativos)
- Este último punto nos lleva a replantear la necesidad de tener en cuenta el contexto a la hora de analizar la adquisición de formas lingüísticas. Como hemos ido indicando la elección de una forma lingüística de persona depende del contexto comunicativo y de la función a expresar.

REFERENCIAS

- BAMBERG, M; BUDWIG, N. Y KAPLAN, B. (1991) A developmental approach to language acquisition: two case studies. *First Language*, 11, 121-141.
- BUDWIG, N. (1995) *A developmental functionalistic approach to child language*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BUDWIG, N. (2003) The role of language in human development. En J. Valsiner y K.J. Connolly (Eds.) *Handbook of Developmental Psychology*. Londres, Sage LTD.
- CONTI-RAMSDEN, G. (1989) Proper name usage: mother child interactions with language impaired and non language impaired children. *First language*, 3, 271-352.
- DEUTSCH, W.; WAGNER, A.; BURCHARDT, R.; SCHULZ, N. Y NAKATH, J. (2001) Person in the language of singletons, siblings and twins. En M. Bowerman y S.C. Levinson (Eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GATHERCOLE, V.M.; SEBASTIÁN, E. Y SOTO, P. (1999) The early acquisition of Spanish verbal morphology: across-the-board or piecemeal knowledge?. *The International Journal of Bilingualism*, 3, 133-182.
- GATHERCOLE, V.M.; SEBASTIÁN, E. Y SOTO, P. (2002) The emergence of linguistic person in Spanish speaking children. *Language Learning*, 52, 4 (679-722).
- GERHARDT, J. (1988) From discourse to semantics: the development of verb morphology and forms of self reference in the speech of two year old. *Journal of Child Language*, 15, 337-393.
- IMBENS-BAILEY, A. Y PAN, B.A. (1996) The pragmatics of self-reference in the first years of life. *Proceedings of the 20th annual BUCLD*. V.1. Cambridge: Cascadilla Press.

- KARMILOFF-SMITH (1979) *A functional approach to child language*. Cambridge University Press.
- LLEÓ, C. PINZ, M.; MOGHARBEL, C. Y MALDONADO, A. (1996) Early phonological acquisition of German and Spanish: A reinterpretation of the continuity issue within the principles and parameters model. En: C.E. Johnson & J.H.V. Gilbert (Eds.): *Children's language. Vol 9* (pp 11-31). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- LIEVEN, E. (2003) Developing grammar: the roles of form, function and frequency. Presentación en el *Child Language Seminar*. Newcastle upon Tyne.
- MCWHINNEY, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Tercera edición*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- OSHIMA-TAKANE, Y. (1999) The learning of first and second Person Pronouns in English. En R. Jackendorf; P. Bloom y K. Wynn (Eds.) *Language, Logic and Concepts: Essays in Memory of John Macnamara*. The MIT Press.
- OSHIMA-TAKANE, Y. Y DERAT, L. (1996) Nominal and pronominal reference in maternal speech during the later stages of language acquisition: a longitudinal study. *First Language*, 16, 319-338.
- PIZZUTO, E. Y CASSELI, M.C. (1994) The acquisition of Italian verb morphology in a cross-linguistic perspective. En: Yonata Levy (Ed.): *Other children other languages: Issues on the theory of language acquisition*. N.J: Hillsdale Erlbaum.
- SEBASTIÁN, E., SOTO, P. Y GATHERCOLE, V.M. (2001) Early verb constructs in Spanish. En M. Almgren; A. Barreña; M.J. Ezeizabarrena; I. Idiazabal y B. McWhinney (Eds.): *Research on Child Language acquisition*. Somerville, M.A: Cascadilla Press.
- SLOBIN, D.I. (2001) Form- Function relations: how do children find out what they are?. En: M. Bowerman y S.C. Levinson (Eds.): *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (1992) *First Verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2003) *Constructing a language. A usage-Based Theory of Language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VAN DER MEULEN, M. (2001) Self- references among Children's first fifty words: indications for an emerging sense of self in Dutch-speaking children. *Infant and Child Development* 10, 161-171.

EXPLORANDO LA EMERGENCIA DEL PENSAMIENTO VERBAL: RELACIONES ENTRE HABLA PRIVADA Y DIFICULTAD COGNITIVA EN UNA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL

Conchi San Martín

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

1. LOS EJES TEÓRICOS

1.1. ¿El lenguaje como instrumento del pensamiento? Sobre el concepto del lenguaje egocéntrico, habla privada y autorregulación.

En el desarrollo infantil encontramos que, paralelamente al aprendizaje del lenguaje como instrumento de comunicación, aparecen también *usos comunicativos* del mismo. Es decir, surgen formas verbales que carecen aparentemente de intención comunicativa, al no estar dirigidas a un interlocutor real (G. ZIVIN 1979).

De entre estas diferentes formas comunicativas, nos resultan de especial interés aquéllas en que la niña o el niño habla consigo misma/o mientras realiza una actividad. Pareciera que éste uso del lenguaje ayudara a las pequeñas/os a dirigir y regular diferentes aspectos de la acción en curso: describe lo que hace, planifica lo que hará, rectifica, evalúa, recuerda algo hecho, etc.

Serán J. PIAGET ([1923]1972) y L.S. VYGOTSKY ([1934]1987) quienes originariamente conceptualicen este fenómeno como *habla egocéntrica*, señalando su especial frecuencia en las edades preescolares. Sin embargo, las interpretaciones y el lugar otorgado a tal habla en el desarrollo de la comunicación infantil difieren enormemente, haciéndonos responder de manera bien diferente, cuando no opuesta, a la pregunta con qué iniciábamos este apartado.

PIAGET entiende el habla egocéntrica como expresión del egocentrismo cognitivo. Según este autor, es un habla que carece o fracasa en la intención comunicativa y, únicamente acompaña a la acción sin incidir en el curso de la misma. Sería un lenguaje de transición entre el lenguaje autístico (o no social) de la primera infancia y el lenguaje socializado de finales de la segunda infancia.

Por su parte VYGOTSKY, desafía la interpretación piagetiana al entender que el lenguaje es, en sus primeros usos, esencialmente comunicativo y posteriormente se convierte en instrumento de autocomunicación, siendo su forma más evolucionada el

lenguaje interior o pensamiento verbal. Conceptualiza al habla egocéntrica como una forma transitoria interiorizada psicológicamente pero no físicamente, es decir, que ya permite el diálogo con una/o misma/o, pero aún posee una forma externa o audible. Para este autor el habla egocéntrica constituye una vía privilegiada para entender cómo niñas y niños empiezan a regular y planificar la propia acción en curso a través del lenguaje.

En el presente trabajo nos situamos en la perspectiva de análisis vygotskiana, y adoptamos la noción de *habla privada*, introducida por J.H.FLAVELL (1966), entendida como *habla autocomunicativa y autoregulara de la acción*. Los trabajos realizados desde esta perspectiva muestran la progresiva interiorización de dicha habla (L. KOHLBERG y COLS. 1968; J. BEAUDICHON 1973; J.A. BIVENS y L.E. BERK 1990) y, se reconoce el papel de la misma en el modo de resolución de las tareas: una mayor dificultad de la tarea incrementa la cantidad de habla privada, aunque queda por clarificar si tal aumento supone una mejor realización de la tarea en curso (ver K. FUSON 1979; L. BERK 1992; J. SÁNCHEZ MEDINA 1999; R.M. DUNCAN y J.A. CHEYNE 2002, entre otros).

1.2. Algunas lagunas: el estudio del habla privada en situaciones comunicativas o sobre la dificultad de diferenciar entre usos sociales y privados

A pesar de la profusión de trabajos en torno al habla privada, el énfasis en la función de autorregulación de la misma ha llevado a analizar su emergencia, casi exclusivamente, en contextos no comunicativos o mínimamente interactivos, mientras niñas y niños resuelven individualmente una tarea (L. BERK 1992). Si bien sí existe una línea investigadora entorno a relaciones entre habla social adulta y la emergencia de la autorregulación infantil (J. V. WERTSCH y C.A. STONE 1985; M. AZMITIA 1992) queda prácticamente inexplorado el estudio de las relaciones entre habla social y privada en contextos comunicativos entre iguales (J.D. RAMÍREZ, 1991; C. SAN MARTÍN y E. TORRES 2000).

A ello tenemos que añadir que el campo de estudio del habla privada se ha caracterizado por una gran profusión terminológica y conceptual que se ha traducido en diferentes sistemas de operativización y categorización que, en último término, dificultan la comparación de estudios (D. GIRBAU 1996). Autores como R.M. DÍAZ (1992) señalan la dificultad de discernir hasta qué punto una emisión es estrictamente privada, esto es, emisión que carece de intención comunicativa, dificultad que se acrecienta cuando estamos en situaciones abiertamente comunicativas. Al entender del citado autor, es importante reducir al mínimo los *aprioris* del investigador/a buscando indicadores

empíricos claros y explícitos. El carácter estructural por sí solo parece no ser suficiente para concluir el carácter privado de una emisión. Igualmente, que el contenido de la emisión sea de planificación tampoco asegura ese carácter privado.

Hemos planteado la anterior reflexión pues, efectivamente, una forma de resolver esa dificultad en la diferenciación de emisiones privadas y sociales es su estudio en contextos individuales. Sin embargo, ello supone “sacrificar” uno de los aspectos centrales en la propuesta de Vygotsky, nos referimos el surgimiento del habla privada como proceso de interiorización de unos usos sociales, aspecto conceptualizado como *indiferenciación funcional*, donde las emisiones simultáneamente estarían dirigidas al otro y a uno mismo. Parece pues necesaria una conjunción de aspectos que nos ayuden a delimitar dichas emisiones sin caer en una simplificación extrema que nos haga obviar esa doble naturaleza autocomunicativa y dirigida al otro presente en el fenómeno (J. SÁNCHEZ MEDINA 1999).

Este tipo de consideraciones nos lleva a plantear una división no taxativa entre habla privada y social, de forma que dentro del mismo habla social encontramos aspectos privados, esto es, ligados a la función emergente del habla: la función cognitiva.

1.3. Delimitando los objetivos del presente estudio

Entendemos que la dificultad cognitiva, que esté suponiendo la realización de una tarea, afecta a la emergencia del habla privada como elemento que evidencia el progresivo dominio de la autorregulación a través del plano verbal, siendo este el aspecto clásico que ha focalizado la investigación inspirada en las tesis vygotskianas. Por otra parte, queda abierto el interrogante de cómo acontecen dichos procesos de autorregulación privada en situaciones abiertamente comunicativas y entre iguales. Por todo ello concretamos nuestro objetivo de estudio en el explorar las formas de emergencia del habla privada mientras dos niñas/os realizan una tarea de comunicación referencial ante la presencia de un adulto.

Nos interesa pues detectar cómo mensajes sobre referentes que suponen de partida una mayor o menor dificultad cognitiva afectan al tipo de habla privada emergente, tanto por parte del receptor como del emisor. En este sentido seguimos la línea de trabajo planteada por H. BOADA y M. FORNS (2004)

Creemos, tal y como plantea D. GIRBAU (1997), que la consideración de la interacción entre emisor y receptor puede ser un elemento que enriquezca la comprensión de la emergencia del habla privada, al mostrarnos cómo el mayor dominio en una tarea

comunicativa referencial se puede relacionar con una mayor autorregulación verbal de la misma y, ésta ser un emergente de la propia situación comunicativa y de la conjunción de sus “actores”.

Por último también nos interesa detectar posibles patrones evolutivos a partir de un estudio longitudinal entre parejas de niñas y niños evaluadas a los 4 años y posteriormente a los 6 años.

2. ACERCA DEL MÉTODO DE ESTUDIO

2.1. Muestra

Planteamos nuestro estudio con diez niñas y niños distribuidos en cinco parejas estudiadas longitudinalmente. La agrupación de parejas se hizo con niños/as que asistían al mismo grupo de clase, evaluándose por vez primera a la edad de 4;6 y se reevaluándose a los 6;6 años.

2.2. Instrumentos, procedimiento y recogida de datos:

La tarea empleada se denomina “Organización de una sala” y es original de H. BOADA y M. FORNS (1989), situándose, según sus propios autores, en el paradigma de comunicación referencial ecológica, dado que intenta emular una situación típica del contexto escolar, donde la actividad infantil está bajo la tutela y supervisión adulta.

El procedimiento seguido fue el siguiente: en el marco de una habitación habilitada en la misma escuela se proponía a las parejas de niñas/os realizar dicha tarea presentándola como un juego en el que una/o de las/os niñas/os tenía que indicar a su compañera/o donde poner los diferentes objetos, ocho en total, que estaban en una lámina. La niña o el niño con el rol asignado de emisor se sentaba frente al receptor y entre ellas/os se situaba el adulto experimentador, que daba las instrucciones sobre lo que tenían que hacer. Tras asegurar que se comprendían las instrucciones, entre ambos niños se situaba una pantalla opaca que impedía el contacto visual directo. Una vez comenzada la tarea, el adulto sólo intervenía en el caso en que fracasara abiertamente la comunicación entre los niños, animándoles en todos los casos a que preguntaran al compañero y no a él/ella para resolver posibles dudas sobre la formulación de los mensajes.

Las 10 sesiones fueron registradas en vídeo y posteriormente transcritas y codificadas. La tarea se repitió en 4 ocasiones, sin intercambiar los roles de emisor y

receptor, y permitiendo un feedback general tras cada ensayo tipo: “ahora vas a intentar decírselo para que lo pueda poner muy bien muy bien”.

2.3. Operativización del habla privada

En este trabajo identificamos las producciones de habla privada entre otro tipo de emisiones verbales, como *verbalizaciones dirigidas a guiar la propia conducta, y sin aparente intención explícita de influir en el compañero*. Siguiendo las directrices de R.M. DÍAZ (1992), los indicadores que tomamos son de tipo extralingüístico, intralingüístico y funcional: bajo tono de voz, en ocasiones murmullos difícilmente inteligibles, vacilaciones, rectificaciones y/o repetición de elementos del mensaje, autoinstrucciones sobre la tarea que generalmente preceden a su realización, centramiento visual en la tarea, en ocasiones señalizando aquello sobre lo que hablan, empleo del verbo en primera persona del singular, ausencia de vocativos o peticiones de atención hacia el compañero, etc.

2.4. La consideración de la dificultad del referente:

Tal como hemos indicado la tarea propuesta consiste en comunicar la ubicación de 8 objetos. La dificultad cognitiva que éstos puedan estar suponiendo se valora a partir de los elementos de *identificación y localización* que son necesarios para su correcta ubicación.

Recogemos en la siguiente tabla dichos aspectos, en base a la propuesta de H. BOADA y M. FORNS (2004):

| REFERENTES | ELEMENTOS NECESARIOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL REFERENTE | ELEMENTOS NECESARIOS PARA LA LOCALIZACIÓN DEL REFERENTE | |
|-----------------------------|---|---|--|
| | | LOCALIZACIÓN RESPECTO A ESTRUCTURAS DE SOPORTE BÁSICO | LOCALIZACIÓN ESPECÍFICA |
| <i>Pelota</i> | Objeto | Básica | Relación específica |
| <i>Sombrero</i> | Objeto | Básica | Relación específica |
| <i>Botella verde</i> | Objeto y Atributo | Básica | Relación específica |
| <i>Botella rosa</i> | Objeto y Atributo | Básica | Relación específica y Relación de posición |
| <i>Taza grande (roja)</i> | Objeto y Atributo | Básica y Relación específica de soporte | Relación específica |
| <i>Taza pequeña (verde)</i> | Objeto y Atributo | Básica y Relación específica de soporte | Relación específica |
| <i>Gato grande</i> | Objeto y Atributo | Básica | Relación específica y Relación de agrupamiento |
| <i>Gato pequeño</i> | Objeto y Atributo. | Básica | Relación específica y Relación de agrupamiento |

Los diferentes elementos indicados pueden darse de forma positiva, ambigua, negativa o, ausente. En base al peso de elementos necesarios para la correcta identificación de los referentes, encontramos se perfilan referentes con alta complejidad cognitiva (tazas, gatos y botella rosa) versus referentes de menor complejidad (sombrero, pelota y botella verde).

3. SOBRE EL TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Siguiendo a Frawley (1997), en el estudio del habla privada, nos parece de especial interés volver la mirada no tanto a los productos finales sino hacia el propio *proceso de emergencia*. Es por ello que optamos por hacer una primera lectura cualitativa del proceso, ceñida a una exploración de los diferentes momentos y maneras de aparición del habla privada en las cinco parejas de niñas y niños, a los 4 y 6 años. En las transcripciones recogidas indicamos tanto los aspectos verbales, como no verbales, siendo estos últimos señalizados mediante corchetes.

3.1. Las diferentes formas del habla privada

Frente a las formas clásicamente consideradas como expresión del habla privada, y que encontramos mayoritariamente en el receptor, hemos recogido aquellos aspectos que aparecen ligados a la actividad verbal del emisor en la propia formulación del mensaje. Veamos este último aspecto con más detalle.

En el emisor encontramos que aparece frecuentemente la *repetición* de algún elemento del mensaje, antes de su formulación definitiva. Así a los 4 años, encontramos las siguientes formas:

(1) *E: La botella en ... en el suelo [gesto señalando la botella]*

R: ¿cuála? [coge la botella rosa y la pone en el suelo]

(2) *E: El, el, el, ... gorro en la mesa [gesto señalando el gorro]*

R: [lo coge y lo coloca]

(3) *Un sombrero a so, a sobre de la taula¹*

“Un sombrero enci, encima de la mesa”

Ahora bien, estas repeticiones y vacilaciones no parecen ser azarosas sino que, como se desprende de las ilustraciones anteriores, aparecen ligadas tanto a la formulación del objeto como a la formulación de la localización básica del mismo, y en menor medida ligadas a las relaciones específicas (en frecuencias absolutas: 7, 16 y 4 respectivamente). Sin embargo, dos años más tarde, aparece un patrón ligeramente diferente, de manera que se da una “explosión” de formas privadas ligadas a la formulación de las relaciones, mientras que parece haber una tendencia a disminuir en aquéllas ligadas al objeto y a la localización básica (en frecuencias absolutas, 27, 4 y 10 respectivamente)², tal como queda ilustrado en ejemplo 4 y 5. También son de destacar las rectificaciones dentro del proceso de formulación del mensaje más presentes también a los 6 años.

(4) *El gatet petit a a al devant del gatet gran*

“El gato pequeño de delante del gatito grande”

(5) *A so [gesto deíctico] al costat a sota de de la [mira a X] primera... de la pota [señala Gato pequeño] que s'està més aprop del gat gros, a sota [gesto enfático], a una distancia [gesto enfático] del [mira hacia derecha] gat groos d'altura del peus, emmmm, el gat petit*

“A ba al lado debajo de de la primera... de la pata que está más cerca del gato grande, debajo, a una distancia del gato grande de altura de los pies”

Es interesante destacar la concurrencia de elementos de regulación no verbal (gestos deícticos, enfáticos, etc.) que acompañan la emergencia de las formas privadas, de nuevo, con mayor presencia a los 6 años, así como la presencia de formulaciones más crípticas e idiosincráticas, difícilmente comprensibles para un oyente ajeno al contexto de interacción.

Con especial relevancia teórica, aunque con escasa frecuencia de aparición, hallamos *preguntas autodirigidas*, generalmente formuladas en voz baja, en relación a a la dificultad que está suponiendo en ese momento la tarea. Veámoslo ilustrativamente a los 4 años –ejemplo 6– y a los 6 años –ejemplo 7–:

(6) *E: Això no sé què és, ah! Sí, les tas... les tasses.*

“Esto no sé que es, ah! Sí, las taz... las tazas”

¹ Hemos indicado la traducción castellana de algunas de las emisiones que originalmente estaban en catalán

² Como decíamos anteriormente el sentido de estas frecuencias debe tomarse como orientativo dado que aún no podemos afirmar su significación estadística.

(7) E: *La ... la bo ¡ay! Com es diu? [mira hacia arriba] umm la botella a... al damunt*
“La ... la bo ¡ay! ¿cómo se dice? Umm la botella en... encima”

Por último, señalamos diferentes formas en el empleo del habla privada por parte del receptor. Son formas ligadas a aspectos de la propia realización de la tarea, en general describiendo, comentando y/o acompañando la propia acción en curso. Este aspecto del habla privada es el que ha sido típicamente estudiado en los estudios sobre autorregulación y *performance*. Veámoslo a los 6 años en el primer ensayo –ejemplo (8)- y a la misma edad en el 3r ensayo –ejemplo (9)-

(8) E: *La botella... ¿cómo se dice?... la botella verde en la mesa también.*

R: *[la coloca]*

R: *¿Cómo se aguanta esto? [hablando flojo para sí mismo mientras pone la botella verde]*

(9) E: *El gato grande en el suelo.*

R: *¿en dónde? ¿debajo de la mesa?.*

E: *No, en el suelo.*

R: *Bueno, yo.. [dicho en voz baja mientras coloca el gato]*

E: *Y el gatito pequeño a su lado y también en el suelo.*

R: *aquí [dicho en voz baja mientras coloca el gatito].*

3.2. Dificultad del referente y emergencia del habla privada

Tal y como hemos señalado, nos interesa ver cómo en función de la dificultad del referente emergen las producciones privadas. Ahora bien, dicha dificultad parece no ser percibida de la misma manera a las diferentes edades, de forma que algo que “no es complicado” a los 4 años y que permite la elaboración de mensajes básicos (identificación correcta del objeto y primera localización básica), puede percibirse como complejo más adelante y, por tanto generar una mayor producción de habla privada. Veámoslo a partir de diferentes extractos:

En relación a la colocación del Sombrero, a los cuatro años encontramos la siguiente verbalización, con una identificación no ambigua del objeto y de la localización básica:

(10) E: *El gorro en la mesa.*

R: *-coloca el gorro en la mesa-.*

Mientras que en la misma pareja a los 6 años encontramos dificultades en verbalizar la relación específica del referente Sombrero –si éste está colocado a la derecha o a la izquierda-, que se traducen en una aparición de habla privada. Es de destacar que este intento de dominio verbal de las relaciones entre los referentes va ligado a un dejar implícito aspectos básicos de la localización que sí aparecían a los cuatro años, perfilando también el fenómeno de la fragmentación de las producciones privadas. Veámoslo:

(11) *E: Pues ahora, el gorro en la derecha, en el medio, bueno digo yo, en ese medio, no en el medio no, en el destó se pone el gorro.*

R: ¿en el destó? ¿qué es el destó Esther?

En relación a la colocación de referentes más complejos como son las Tazas, igualmente encontramos que a los 4 años parecen no haber demasiadas dificultades –en el sentido de no provocar vacilaciones ni por parte del emisor ni del receptor- a pesar de la baja calidad informativa del mensaje, donde el referente queda identificado pero falta información para su correcta ubicación espacial:

(12) *E: I.. i les tasses,. la gran adalt i la petita abaix*

“I.. las tazas... la grande arriba y la pequeña abajo”

R: [coge las tazas y las pone en la estantería]

Sin embargo, en la misma pareja a los 6 años, aparece una mayor conciencia de querer dar los elementos para ubicar el referente correctamente y, paralelamente a ello, dificultades que redundan en un incremento del habla privada:

(13) *E: la tassa verda està... cap al costat [gesto deíctico] de la porta*

“La taza verde está... hacia el lado de la puerta”

R: si però a quin prestatge, a dalt o...?

“Pero ¿en qué estantería, arriba o...?”

E: i i i lo d'agagar amb els dits està cap al costat de los [gesto deíctico], no [deíctico rectificad] cap el costat de la paret lo altra al costat...

“I i i lo de coger con los dedos está hacia el lado de los, no hacia el lado de la pared lo otro al lado”

Por último, en relación a la colocación de un referente que también implica cierta complejidad, como son las Botellas, a los 4 años de nuevo no parece detectarse la ambigüedad del mensaje ni por parte del emisor ni del receptor:

(14) *E: La botella verda en la taula.*

“la botella verde en la mesa”

R: [coloca la botella rosa]

E: la botella rosa al terra.

“la botella rosa en el suelo”

R: [cambia de ubicación la botella rosa poniéndola ahora debajo de la mesa]

Mientras que, a los 6 años, de nuevo la detección de la información necesaria para una identificación y colocación correcta -en este caso en referencia a la Botella rosa- parece dificultar enormemente la elaboración del mensaje traduciendo de nuevo esa emergencia de elementos privados en el mismo:

(15) *E: I la botella rosa ... [la señala] al costat d'una [señala prestatge] xxx de la finestra [gesto enfático sobre Ar] i tombada cap allà [gesto deíctico]... així [gesto icónico]*

“I la botella rosa... al lado de una xxx de la ventana, i tumbada hacia allá... así”

En los ejemplos propuestos volvemos a insistir sobre la presencia de fragmentaciones, ligadas a implícitos cuyo contenido parece sumergirse en el contexto psicológico del emisor, y únicamente explicitarse a petición del adulto o del receptor, y que como contrapartida tienen ese intento de focalización de la información nueva, especialmente vinculada al dominio de las relaciones espaciales:

(16) *E: El sombrero ... està [mira hacia un lado] al costat [gesto deíctico] de la porta... però amunt*

“El sombrero ... está al lado de la puerta... pero arriba”

R: Al terra?

“en el suelo”

E: no, a la taula

“no, en la mesa”

Por último también reseñamos el papel de los elementos no verbales como apoyos para la regulación verbal. Tal y como observamos en el ejemplo 17 en algunos casos los encontramos como “mero” acompañamiento motor ante algo que cuesta ser dicho, siendo este tipo de apariciones especialmente frecuentes a los 4 años:

(17)E: *Ara una tassa vermella... [movimiento piernas] posada a dalt de la finestra [mira a adulto]*

“Ahora una taza roja... puesta encima de la ventana”

En otras ocasiones los encontramos como apoyo deíctico selectivo, relacionado semánticamente con algún fragmento verbal, ya sea en relación de simultaneidad o antecediendo a la formulación verbal, tal como puede verse en el ejemplo 18, a los seis años:

(18)E: *El gatet [golpea sobre gato] el gat eh a... amb la ... en la punta [señala punta] ... del que no hi ha la finestra [señala estantería y golpea con palma]*

“El gatito el gato eh a... en la punta ... de que no está la ventana”

Nos parece interesante reseñar que, este tipo de gestos no parecen ser una mera ilustración de un contenido verbal sino que efectivamente forman parte del engranaje que permite la regulación cognitiva. Esta idea parece verse reflejada en su mayor co-ocurrencia en situaciones de emergencia de habla privada.

4. APUNTANDO ALGUNAS POSIBLES DISCUSIONES

En el presente trabajo optábamos por una aproximación centrada en el *proceso de emergencia del habla privada* más que no en los productos (e.g. típicamente cantidades totales de habla privada), que nos permitiera visibilizar una serie de aspectos, que únicamente parecen recuperables, bajo una mirada contextualizada y de microanálisis del proceso (L. BERK 1992; W. FRAWLEY, 1997).

Pretendíamos considerar las formas que adoptan las emisiones privadas tanto en relación a la acción motora en curso como en la formulación de mensajes sobre la ubicación de referentes. El primer aspecto resulta clásico en los estudios sobre habla privada, y queda ejemplificado en la actuación del receptor, donde aparecen formas en voz baja, fragmentadas, y dirigidas a regulación de la acción. Sin embargo, el aspecto novedoso del presente estudio era la consideración de emisiones privadas en la propia formulación de los mensajes por parte del emisor. Esta perspectiva nos hacía cuestionar la división taxativa entre habla social y privada, puesto que los elementos privados encontrados aparecen inmersos en emisiones comunicativas (H. BOADA y M. FORNS, 2004). Así por parte del emisor, es cuando está centrado en formular el mensaje y se da cuenta de la dificultad del proceso cuando aparecen las formas privadas a modo de rectificaciones, vacilaciones, repeticiones, y preguntas dirigidas a una/o misma/o. Las rectificaciones, vacilaciones y repeticiones parecen seguir una distribución no azarosa, concentrándose en aspectos de identificación del objeto y de localización básica a los 4 años, y de manera abrumadora en la verbalización de relaciones específicas dos años después. La aparición de preguntas autodirigidas nos parece de especial relevancia teórica, dado que es un aspecto que evidenciaría la permanencia de formas dialogadas en el discurso privado, en claro paralelismo a las formas sociales y, permitiéndonos visibilizar las raíces sociales del pensamiento verbal (J.D. RAMÍREZ, 1991), aunque, tal y como hemos señalado anteriormente, son de escasa frecuencia tanto por parte del emisor como por parte del receptor.

Este tipo de aproximación en un contexto comunicativo nos permitía también dejar la puerta abierta al fenómeno de la indiferenciación funcional, de manera que podemos considerar que inicialmente las emisiones privadas aún estando dirigidas al plano cognitivo interno aún parecen mostrar una petición de ayuda dirigida al otro presente. Así en la formulación del mensaje por parte del emisor, suele aparecer una alternancia entre una concentración focalizada visualmente en los referentes a comunicar

e intercambios visuales con el adulto. W. FRAWLEY y LANTOLF (1985), en una comparativa entre habla privada infantil y habla privada en aprendices adultos de una segunda lengua, actualiza esta cuestión al establecer las fases de: regulación por el otro, regulación por el objeto y regulación por la tarea, como fases en el dominio de regulación verbal cognitiva.

No queremos olvidar una de las discusiones importantes en el estudio del habla privada, centrada en torno a la universalidad de dicho fenómeno. Trabajos clásicos como los de K.G. FUSON (1979) señalan que la cantidad de habla privada encontrada, tanto en situaciones individuales de resolución de una tarea como en situaciones interactivas, es pequeña y, que hay niñas y niños que en el transcurso de dichas tareas en ningún momento muestran producciones privadas. La trascendencia de este aspecto es innegable, dado nos haría cuestionar la emergencia del habla privada como elemento evolutivo universal en el proceso de interiorización del lenguaje y su configuración del pensamiento verbal. Sin embargo, tal como se indicó en la introducción teórica, según se plantee la situación de estudio se incrementará la emergencia de producciones privadas, tal y como demostró R.M. DIAZ (1992). Por tanto la discusión parece más fructífera situarla en cómo los procedimientos y métodos de análisis afectan a la emergencia del habla privada, más que no en la búsqueda de un patrón global sobre el desarrollo de la misma.

Este tipo de discusión nos lleva a reconsiderar críticamente la tesis del decremento del habla privada con la edad. En coherencia con los hallazgos de autores como R. M. DUNCAN y J.A. CHEYENE (2002), parece más acertado hablar de un patrón altamente sensible a los aspectos contextuales de la tarea, incluyendo las demandas cognitivas de la misma.

Tal como hemos visto a través de los intercambios entre nuestras parejas de niñas y niños, la edad aparecería como un factor que mediaría entre la dificultad cognitiva y la emergencia del habla privada, siendo la dificultad cognitiva el factor central. Así, como tendencia, encontramos que cuando la niña o niño emisor tiene que formular un mensaje con una dificultad cognitiva alta aparecen en mayor frecuencia las emisiones privadas, siendo esto así a la edad de 6 años pero no a los 4 años. Concretamente, encontramos que el intento de *dominio verbal de las relaciones específicas para la ubicación de los objetos* genera una importante emergencia de formas privadas a los 6 años, estando prácticamente ausentes a la edad de 4 años, donde los elementos de relación específica bien están ausentes en la formulación de los mensajes, bien se formulan de forma ambigua, sin que ello genere vacilaciones ni en el receptor ni en el emisor. Otro aspecto que refuerza esta lectura de

los resultados es la presencia de *fragmentaciones* a los 6 años respecto de elementos sobre los que sí parecía haber un cierto dominio verbal a los 4 años (básicamente referidos a la localización básica del referente), concordando con los hallazgos de H. BOADA y M. FORNS (2004). Por tanto de nuevo la lectura sería que no es tanto la dificultad cognitiva del referente “per se” sino el que ésta provoque un conflicto cognitivo el aspecto que parece relacionarse con la emergencia de las formas privadas, llevándonos por tanto al terreno de la conexión entre metacognición y habla privada (M.H. FRAUENGLASS y R.M. DIAZ 1985; B. CENTENO Y A. F.JIMÉNEZ 2004). Podríamos resumir esta idea recuperando los planteamiento iniciales de L.S. VYGOTSKY ([1934]1987), cuando señala que es en aquellos aspectos donde el lenguaje social es insuficiente para regular una situación cognitiva compleja, donde aparecen las formas privadas del lenguaje para regular el conflicto cognitivo.

Los resultados obtenidos parecen ir en la misma dirección de aquéllos que provienen de contextos individuales de resolución de tareas. Así J. BEAUDICHON (1973) documenta, en un estudio transversal con niños entre 5 y 7 años, un decremento evolutivo del habla privada de carácter afectivo que se acompaña de un incremento de las emisiones privadas de regulación inmediata de la acción.

A partir de lo expuesto, creemos que la profundización del estudio del habla privada en contextos comunicativos puede resultar especialmente enriquecedora al permitirnos visibilizar la emergencia de la misma ligada al progresivo dominio de habilidades cognitivas y comunicativas, ampliando pues el marco clásico de estudio del habla privada ligada a la regulación y dominio de la acción motora. Por último añadir que en el trazado de la emergencia de la regulación verbal creemos de enorme importancia la consideración de los usos intrapersonales de la gestualidad en mútua interacción con los aspectos verbales (S. MCCAFFERTY, 1998)

Referencias bibliográficas

- AZMITIA, Margarita. Private speech, and the development of self-regulation. En DIAZ, Rafael M. y BERK, Laura. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. 1^a edición. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1992. p. 101-123.
- BEAUDICHON, Janine. Nature and instrumental function of private speech in problem solving situations. *Merril-Palmer Quaterly*, 1973, 19, p. 117-135.

- BERK, Laura. Children's private speech: An overview of theory and the status of research. En DIAZ, Rafael M. y BERK, Laura. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. 1ª edición. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1992. p. 17-53.
- BIVENS, Jennifer A. y BERK, Laura E. A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1990, 36 (4), p. 443-463.
- BOADA, Humbert y FORNS, María. The cognitive complexity of the referent and self-regulation in children's messages. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2004, vol 33 (3), p. 237-261
- BOADA, Humbert y FORNS, María. *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective*. Report UB-DPB-88-13. Barcelona: Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona. 1989.
- CENTENO CORTÉS, Beatriz. y JIMÉNEZ, Antonio. Problem solving task in a foreign language: the importance of the L1 in private speech thinking. *International Journal of Applied Linguistics*. 2004, vol,14 (1), p.7-35
- DÍAZ, Rafael M. Methodological concerns in the study of private speech. En DIAZ, Rafael M. y BERK, Laura. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. 1ª edición. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1992. p. 55-81.
- DICKSON, W. PATRICK. Two decades of referential communication research: a review and meta-analysis. En BRAINERD, C.J y PRESSLSEY, M. *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research*. 1ª edición. New York: Springer. 1982. p. 1-33.
- DUNCAN, Robert M. y CHEYNE, J. Allan. Private speech in young adults: task difficulty, self-regulation, and psychological predication. *Cognitive Development*. 2002, 16, p. 889-906.
- FLAVELL, John H. Le langage privé. *Bulletin de Psychologie*. 1966, 19, p. 698-701.
- FRAUENGLASS, Mami H. y DIAZ, Rafael M. Self regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenge to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*. 1985, vol 21 (2), p. 357-364.
- Frawley, William. *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. 1ª edición. Barcelona: Paidós. 1997

- Frawley, William. and Lantolf, J.P. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*. 1985, 6, 19-44.
- FUSON, Karen. The development of self-regulating aspects of speech: A review. En ZIVIN, Gail. *The development of self-regulation through private speech*. 1ª edición. New York: Wiley. 1979. p. 135-217.
- GIRBAU, Dolors. Private speech and social speech in communication: Terminology and distinctive traits. *Journal of psycholinguistics research*. 1996, 25 (4), p. 507-513.
- GIRBAU, Dolors. El lenguaje privado y social en la comunicación referencial ecológica infantil. *Anuario de Psicología*. 1997, vol 4, 75, p. 59-76.
- KOHLBERG, Lawrence.; YAEGER, Judy y HJERTHOLM, Else. Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 1968, 39 (3), p. 691-736.
- McCafferty, Steven G. Non verbal expression and L2 Private speech. *Applied Linguistics*. 1998, 19 (1), p. 73-96.
- PATTERSON, C.J. y KISTER, M, C. The development of listener skills for referential communication. En DICKSON, W.Patrick. *Children's oral communication skills*. 1ª edición. New York: Academic Press. 1981. p. 143-166.
- PIAGET, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe. 1972. (Publicado originalmente en 1923).
- RAMÍREZ, J. Daniel. Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica». *Infancia y aprendizaje*. 1991, 53, p. 119-134.
- SÁNCHEZ MEDINA, José A. *Pensamiento y Lenguaje. Habla egocéntrica y regulación de las acciones*. 1ª edición. Madrid: Miño y Dávila Editores. 1999.
- SAN MARTÍN, Conchi y TORRES, Empar. Estudio evolutivo de las relaciones entre lenguaje social y privado en una situación comunicativa infantil de juego. En MIRAS, F. y PADILLA, D. *Intervención psicoeducativa en lenguaje y audición*. 1ª edición. Almería: Universidad de Almería. 2000. p. 239-252.
- VYGOTSKY, Lev S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general psychology. Including the volume thinking and speech*. New York: Plenum Press. 1987. (Publicado originalmente en 1934)

WERTSCH James V. y STONE, C. Addison. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En WERTSCH, James V. *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. 1ª edición. New York: Cambridge University Press. 1985. p. 162-179.

ZIVIN, Gail. Removing common confusions about egocentric speech, private speech, and self-regulation. En ZIVIN, Gail. *The development of self-regulation through private speech*. 1ª edición. New York: Wiley. 1979. p. 13-49.

DESARROLLO PRAGMÁTICO EN EL SÍNDROME DE WILLIAMS Y EN EL SÍNDROME DE DOWN

Eliseo Diez-Itza y Manuela Miranda, Universidad de Oviedo

La investigación del lenguaje en el síndrome de Williams (SW) partía inicialmente de una hipótesis de disociación entre los dominios cognitivo y lingüístico. Sin embargo, los resultados empíricos revelaron que el SW presenta un perfil evolutivo muy desigual en las distintas áreas y que el lenguaje dista mucho de estar intacto, especialmente en el nivel pragmático. Surgieron las líneas de investigación que comparan los perfiles de especificidad sindrómica del lenguaje en el SW con los de distintos síndromes y, en particular, con los del síndrome de Down (SD). Este estudio se inscribe en dichas líneas y tiene como objetivo verificar las diferencias en el nivel de desarrollo pragmático entre el SW y el SD. Se realizaron para ello grabaciones audiovisuales de 12 sujetos con SW y 12 sujetos con SD en situaciones naturales de conversación espontánea durante las que se elicitaban distintos tipos de narraciones (ficción, script y personal). Las muestras fueron transcritas y analizadas con las herramientas que proporciona el Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). El desarrollo pragmático se midió a través del uso que los sujetos hicieron de los marcadores del discurso y de un índice discursivo que relaciona el uso de marcadores con el número de enunciados producido. Los resultados indican que los sujetos con SD, a pesar de sus limitaciones gramaticales, presentan un mejor desarrollo pragmático que los sujetos con SW. La diferente disociación que aparece entre los distintos niveles en ambos síndromes confirman la necesidad de considerar perfiles de especificidad sindrómica del lenguaje en las distintas alteraciones del lenguaje de origen genético.

Introducción

El objetivo de este trabajo es investigar las posibles diferencias en el nivel de desarrollo discursivo entre sujetos con dos síndromes de distinto origen genético: el síndrome de Williams (SW) y el síndrome de Down (SD). Ambos síndromes se han convertido en la última década en escenario privilegiado para replantear la disociación entre los dominios del lenguaje y la cognición, ya que pueden presentar importantes diferencias en el desarrollo del lenguaje con grados similares de deficiencia mental (Singer Harris, Bellugi, Bates, Jones y Rossen, 1997; Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci y Volterra, 2002).

El paradigma disociativo estableció como hipótesis de partida que en el perfil neuropsicológico del SW el lenguaje estaría específicamente preservado y la cognición espacial específicamente dañada (Bellugi, Bihle, Jeringan, Trauner y Doherty, 1990; Bellugi, Marks, Bihle y Sabo, 1988). Sin embargo, el supuesto de que los sujetos con SW presentaban una competencia lingüística muy por encima de lo esperable en relación con su competencia cognitiva fue convenientemente matizado cuando las investigaciones descendieron desde una aproximación neuropsicológica muy genérica y se ciñeron más al estudio de los niveles lingüísticos (Karmiloff-Smith, Grant, Berthoud, Davies, Howlin y Udwin, 1997). En esta línea se inscriben los estudios que habían iniciado algunos grupos europeos en lenguas romances como el italiano (Volterra, Capirci, Pezzini, Sabbadini y Vicari, 1996), el francés (Karmiloff-Smith et al., 1997) o el español (Diez-Itza, Antón, Fernández-Toral y García-Pérez, 1998). Todos ellos coinciden en señalar que el lenguaje dista mucho de estar intacto en los sujetos con SW y que las disociaciones no se limitan a los grandes dominios.

A partir de entonces se empezó a revisar el supuesto de que el SW presentase un único perfil neuropsicológico (Pezzini, Vicari, Volterra, Milani y Ossella, 1999), lo que condujo en última instancia a admitir que en realidad el SW presenta un perfil muy complejo con unas áreas de particulares destrezas y otras de especiales debilidades (Bellugi, Lichtenberger, Jones, Lai y St. George, 2000). Así, las dificultades en la cognición espacial en el SW contrastan con las buenas competencias gramaticales y éstas a su vez con las limitaciones comunicativas a pesar de la sorprendente sociabilidad que se observa en estos sujetos. Dentro del dominio lingüístico se abrió pues la posibilidad de considerar que el desarrollo presente asimetrías entre algunos de sus niveles y que el SW manifieste un perfil lingüístico específico, en el que los aspectos pragmáticos estarían particularmente afectados (Diez-Itza, Martínez y Espejo, 2004).

Esta noción de especificidad sindrómica del lenguaje se había abierto camino a su vez desde el tradicionalmente difuso estudio del lenguaje en la deficiencia mental (DM), donde las dificultades en la flexión morfológica se consideraron siempre el aspecto más deficitario (Rosenberg, 1982). Cuando los estudios se focalizaron en el SD, la conclusión inicial fue que el dominio sintáctico estaba específicamente afectado en esta población (Fowler, 1990) y que era necesario profundizar en su perfil específico de desarrollo del lenguaje (Chapman, 1995; Rondal y Ling, 1995). La cuestión esencial en este enfoque suponía que no todas las alteraciones del lenguaje en el SD y en la DM podían explicarse como una consecuencia del déficit cognitivo, sino que las de naturaleza más formal

respondían a un trastorno lingüístico específico (Rondal, 1998). De este modo, el estudio del lenguaje en el SW y en el SD llegaron a converger en un mismo paradigma de estudio de las relaciones entre la cognición y el lenguaje que, más recientemente, se plantea como horizonte último explorar la adquisición del lenguaje a la luz de los avances genéticos, un viaje que conduce “desde la cognición al cerebro y desde éste a los genes” (Bellugi y St. George, 2001; Diez-Itza, 2001).

El interés por los aspectos más formales del lenguaje que se deriva de esta aproximación ha relegado el estudio del nivel pragmático y la perspectiva evolutiva que, como trataremos de mostrar en nuestro trabajo, resultan imprescindibles a la hora de comprender y tratar de explicar las asincronías y disociaciones que se postulan en dicho paradigma de estudio. La aparentemente abrumadora diferencia en la competencia lingüística a favor de los sujetos con SW desaparece cuando nos remontamos al desarrollo comunicativo temprano. Schmitt (2001) llama la atención sobre la trayectoria evolutiva particular en el desarrollo del lenguaje que se observa en el SW. Distintos estudios ya habían revelado que en los inicios del desarrollo del lenguaje los niños con SW tienen un rendimiento sorprendentemente pobre comparado con los sujetos normales y no superior al de los niños con SD (Paterson, Brown, Gsold, Johnson y Karmiloff-Smith, 1999; Singer Harris et al., 1997). Por el contrario, Vicari, Caselli y Tonucci (2000) encuentran que a la edad de 30 meses los niños con SD no presentan diferencias en la producción léxica cuando se les compara con niños normales de su misma edad mental y lo interpretan como una disociación entre los niveles morfosintáctico y léxico en el SD.

Por lo que respecta al desarrollo pragmático, los niños con SD tienen también un desarrollo comunicativo comparable al de los sujetos normales y sólo presentan problemas relacionados con su déficit lingüístico; así, en tareas conversacionales y narrativas tienden a producir enunciados cortos, pero lo compensan usando una mayor cantidad de enunciados y los introducen de un modo pertinente (Chapman, 1995). La interacción social es asimismo un área particularmente robusta en el SD y se acompaña de una alta tasa de respuesta por parte de los interlocutores adultos (Mundy, Sigman, Kasari y Yirmiya, 1988). Tan solo se observa en los niños con SD una menor tendencia a iniciar espontáneamente la interacción comunicativa, pero sus intentos comunicativos son más efectivos que los de los sujetos normales (Fischer, 1987). Los sujetos con SW presentan en cambio limitaciones en el discurso conversacional y no desarrollan unas habilidades pragmáticas en correspondencia con su competencia gramatical (Diez-Itza et al., 2004; Stojanovik, Perkins y Howard, 2001; Sullivan, Winner y Tager-Fusberg, 2003).

De acuerdo con esta revisión, la hipótesis general del trabajo que presentamos es que el SD presentará un mejor desarrollo pragmático que el SW medido a través de tareas narrativas en un marco conversacional. Esta hipótesis se deriva, por un lado, de enfocar las diferencias entre el SW y el SD como resultado de procesos de desarrollo del lenguaje con diferentes cronología y restricciones (Karmiloff-Smith, 1998); y por otro, de asumir el carácter presintáctico del desarrollo pragmático que explica la posibilidad de que éste se produzca con carácter previo y en ausencia de una plena competencia gramatical (Diez-Itza, Snow y Solé, 2001).

Método

Los sujetos de la investigación fueron dos grupos de 12 sujetos con SW (rango de edad: 5-35 años) y SD (rango de edad: 7-19 años). El procedimiento consistió en la elicitación de narraciones orales con la “Metodología de registro, transcripción y análisis de muestras de habla espontánea” (Diez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999). Se realizaron grabaciones audiovisuales de cada uno de los sujetos conversando en su propio hogar con un investigador. En distintos momentos de cada una de las grabaciones el investigador le pedía al sujeto que le contara el cuento de Caperucita (narración de ficción), una visita al médico (script) y una excursión (narración personal), correspondientes a los tres tipos de narraciones en la clasificación de Ninio y Snow (1996). El investigador proporcionaba al sujeto ayuda conversacional en estas tareas. Las muestras así obtenidas fueron transcritas y analizadas con las herramientas del “Proyecto CHILDES” (MacWhinney, 2000). A continuación se ofrecen, a modo de ejemplo, sendos fragmentos de las transcripciones que incluyen alguno de los códigos especiales que hemos desarrollado para el análisis de los marcadores discursivos (MD).

Ejemplo de transcripción y codificación: Síndrome de Down

@Participants: CHI Carlota Target_Child, INV Manuela Investigator

@Age of CHI: 12;3.21

@Bg: cuento Caperucita

*CHI: érase una vez Caperucita+Roja.

%cod: \$COD:11:érase+una+vez;

*CHI: dijo la madre a Caperucita +...

*CHI: lleva la cestita # a tu abuela +...

CHI: y no te pares <a los> [/] a [] [: con] los amigos.

%cod: \$ADI:02;y;

CHI: vale mamá # le dice [] [: dijo] ella.

%cod: \$APR:04:vale;

Ejemplo de transcripción y codificación: Síndrome de Williams

@Participants:CHI Jaime Target_Child, INV Verónica Investigator

@Age of CHI: 16;1.8

@Bg: visita al médico

*INV: me duele un poco la garganta +...

*INV: que crees tú que me mirará?

*CHI: pues si estás bien o mal.

%cod: \$COD:11:pues;

*INV: y te da alguna medicina?

CHI: no # me da: # la [/] # una deceta [] [: receta].

*INV: y qué haces?

CHI: pues dáselo [] [: dársela] a [*] [: al] de aquí # a [*] la famacia [*] [: farmacia].

%cod: \$COD:11:pues;

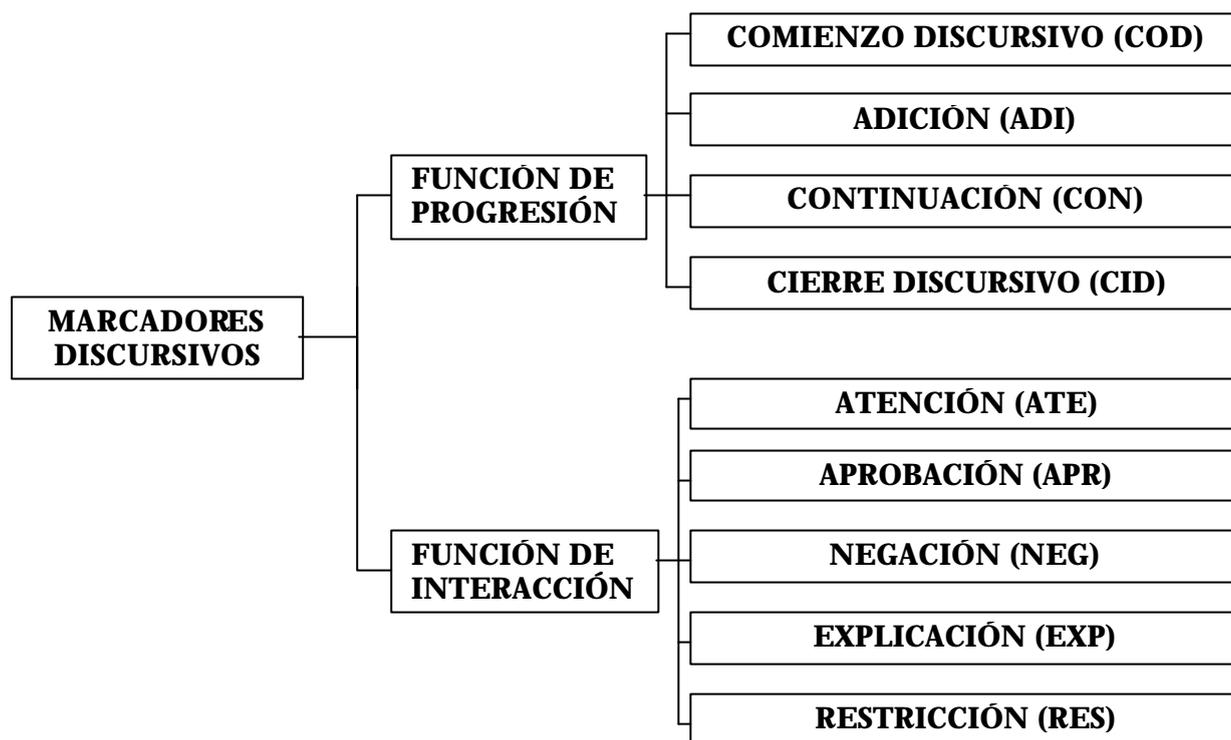
*INV: ah # estuviste tú muchas veces +...

CHI: poque [] [: porque] # cuando fui con mi pae [*] [: padre] +...

%cod: \$EXP:09:porque;

A cada sujeto se le administró también el Test de vocabulario Peabody (PPVT) que, además de proporcionar una medida del nivel léxico, permite determinar la edad verbal. Para evaluar el nivel de desarrollo morfosintáctico se calculó el MLUp. El desarrollo pragmático se midió en términos de la frecuencia y funcionalidad de los marcadores discursivos (MD), que fueron analizados de acuerdo con una versión modificada de la categorización funcional propuesta por (Diez-Itza y Pérez Toral, 2001) y que aparece en la Tabla 1. Asimismo, se calculó un índice discursivo (ID), que resulta del cociente entre el número de marcadores utilizado por el sujeto y el número de enunciados emitido.

Tabla 1. Sistema de categorización de los marcadores discursivos



Resultados

En la Tabla 2 se recogen las puntuaciones de los sujetos para las distintas variables estudiadas y se indica el sexo de cada uno de ellos, aunque esta variable dicotómica no determina diferencias significativas en ninguno de los análisis realizados. Una de las niñas con SW presentaba un nivel lingüístico tan bajo que no fue capaz de realizar ninguna de las tareas narrativas, ni de responder al Test. En la muestra de SW hay una alta correlación entre la edad verbal (PPVT) y el MLUp (.838; $p < .01$), mientras que en la muestra de SD la correlación se da entre edad verbal y frecuencia de marcadores discursivos (MD) (.591; $p < .05$). Edad verbal y edad cronológica correlacionan positivamente en el SW (.566; $p < .05$); en cambio, en el SD se da incluso una correlación negativa entre ambas variables, aunque no es estadísticamente significativa. Los sujetos con SW presentan puntuaciones léxicas y morfosintácticas significativamente más altas, mientras que los sujetos con SD tienen una mayor frecuencia de marcadores discursivos, manteniéndose el índice discursivo de ambas muestras en niveles similares. De este modo, en el SW se produce un aumento del léxico y de la complejidad gramatical con la edad cronológica, mientras que en el SD mejora el nivel pragmático en relación con la competencia léxica independientemente de la edad cronológica.

Tabla 2. Medidas de edad verbal (PPVT), MLUp, índice discursivo (ID) y frecuencia de marcadores discursivos (MD) para los sujetos de ambas muestras

| WILLIAMS | | | | | | DOWN | | | | | |
|----------|---------|------|-------|-----|-----|-------|----------|------|------|-----|-----|
| Sexo | Edad | PPVT | MLUp | ID | MD | Sexo | Edad | PPVT | MLUp | ID | MD |
| M | 5;1.25 | 2;11 | 2.19 | .16 | 13 | M | 7;4.29 | 4;3 | 2.27 | .24 | 9 |
| F | 5;2.10 | 3;11 | 3.18 | .23 | 16 | M | 9;7.26 | 6;1 | 2.91 | .33 | 46 |
| F | 7;10.28 | 5;2 | 4.43 | .23 | 33 | F | 9;11.21 | 5;9 | 3.62 | .36 | 75 |
| F | 12;9.23 | - | - | - | - | F | 10;10.20 | 5;6 | 1.89 | .09 | 11 |
| M | 14;4.8 | 10;1 | 5.83 | .29 | 29 | F | 12;3.21 | 6;1 | 3.17 | .40 | 61 |
| M | 15;3.2 | 9;6 | 7.72 | .27 | 22 | F | 12;8.18 | 5;0 | 1.85 | .15 | 8 |
| M | 16;1.8 | 8;6 | 3.57 | .29 | 46 | F | 14;1.26 | 5;8 | 4.58 | .53 | 71 |
| F | 18;7.20 | 14;4 | 4.95 | .25 | 44 | M | 15;3.6 | 4;8 | 3.27 | .19 | 40 |
| F | 20;7.22 | 11;8 | 10.67 | .52 | 64 | F | 17;9.14 | 5;10 | 4.42 | .49 | 62 |
| F | 23;2.28 | 8;8 | 4.71 | .30 | 33 | M | 17;10.20 | 5;3 | 3.69 | .50 | 91 |
| F | 25;8.15 | 7;2 | 5.60 | .51 | 59 | M | 18;5.27 | 5;6 | 2.89 | .32 | 32 |
| M | 35;5.4 | 7;3 | 4.04 | .18 | 24 | F | 19;2.3 | 4;9 | 3.84 | .20 | 42 |
| Total | | | | | 383 | Total | | | | | 548 |

Todos los marcadores discursivos hallados en las narraciones aparecen clasificados de acuerdo con su función de progresión o de interacción en las Tablas 3 y 4. En conjunto, en la muestra de SW se observa una mayor variedad de marcadores en ambos tipos de funciones, aunque las diferencias dependen del tipo de marcador. Así, por lo que se refiere a la función de progresión, los sujetos con SW presentan más variedad de marcadores de adición (ADI) y de cierre discursivo (CID), pero los sujetos con SD presentan a su vez más variedad de marcadores de comienzo discursivo (COD) y de continuación (CON). En cuanto a la función de interacción, se da una mayor variedad de marcadores de aprobación (APR) y de negación (NEG) en el SW, y en el SD aparecen más tipos de marcadores de explicación (EXP) y restricción (RES), mientras que los marcadores de atención (ATE), aunque con distinta tipología, presentan en ambas muestras una variedad similar.

Tabla 3. Funciones discursivas y tipología de los marcadores de progresión

| Funciones de Progresión | | Marcadores en S. Down | Marcadores en S. Williams |
|-------------------------|----------------------------|--|--|
| COD | Comienzo Discursivo | a ver/ bueno / había una vez / pues / pues que/ que / y bueno a ver / érase una vez | a ver / bueno / había una vez / pues / que / érase una vez |
| ADI | Adición | y / y también / y así también | y / también / y también / después/ y ya |
| CON | Continuación | después / entonces / entonces pues / luego / y después / y entonces / y luego / primero | ahora / después / entonces / luego / y después / y entonces / y luego |
| CID | Cierre Discursivo | bueno nada / colorado este cuento se ha acabado / colorín colorado / y bueno nada más / y colorín colorado / y esas cosas / y muchas cosas / y no / y ya está / y ya | colorado este cuento se ha acabado / colorín colorado colorín colorado este cuento se acabó / el cuento se ha acabado / el fin / este cuento ya acabó / fin / nada más / y colorín colorado este cuento se ha acabado / y ya está / ya acabó / ya se acaba el cuento |

Tabla 4. Funciones discursivas y tipología de los marcadores de interacción

| Funciones de Interacción | | Marcadores en S. Down | Marcadores en S. Williams |
|--------------------------|--------------------|---|---|
| ATE | Atención | anda /anda vaya / eh / mira / a que / a que sí / ee | a ver / mira / oye / y hala / eh / no |
| APR | Aprobación | ah / ah sí / claro / sí / y claro / ah bueno / bueno / pues claro | ah / ah sí / ah sí sí / claro / pues claro / sí / también / vale / bien / bueno / bueno vale / ya / sí vale |
| NEG | Negación | no / no nada | nada / ni idea / no / tampoco |
| EXP | Explicación | porque / así que / pues / así / como si / por ejemplo / o sea / me parece | porque / entonces / pues / así / bueno |

| | | | |
|------------|--------------------|--|--------------------------|
| RES | Restricción | aunque / si / a ver si / es que / pero / pero bueno / pero también | pero / a ver si / es que |
|------------|--------------------|--|--------------------------|

A pesar de que los sujetos con SW producen en total una mayor variedad de marcadores, su frecuencia de uso es mayor en el SD, como se aprecia en los totales de la Tabla 2 ya citados y en la media de utilización de los marcadores por parte de cada sujeto que se representa en el Gráfico 1. Si nos atenemos al tipo de función de los marcadores, las diferencias se derivan fundamentalmente de una media de uso mucho mayor de marcadores de interacción por parte de los sujetos con SD. De este modo, aunque los SW disponen de un mayor repertorio de marcadores merced a su buen nivel de desarrollo léxico, su funcionalidad resulta en cambio mucho más limitada cuando los comparamos con el SD, especialmente en relación con la interacción conversacional, que es la que hace posible la construcción conjunta del discurso.

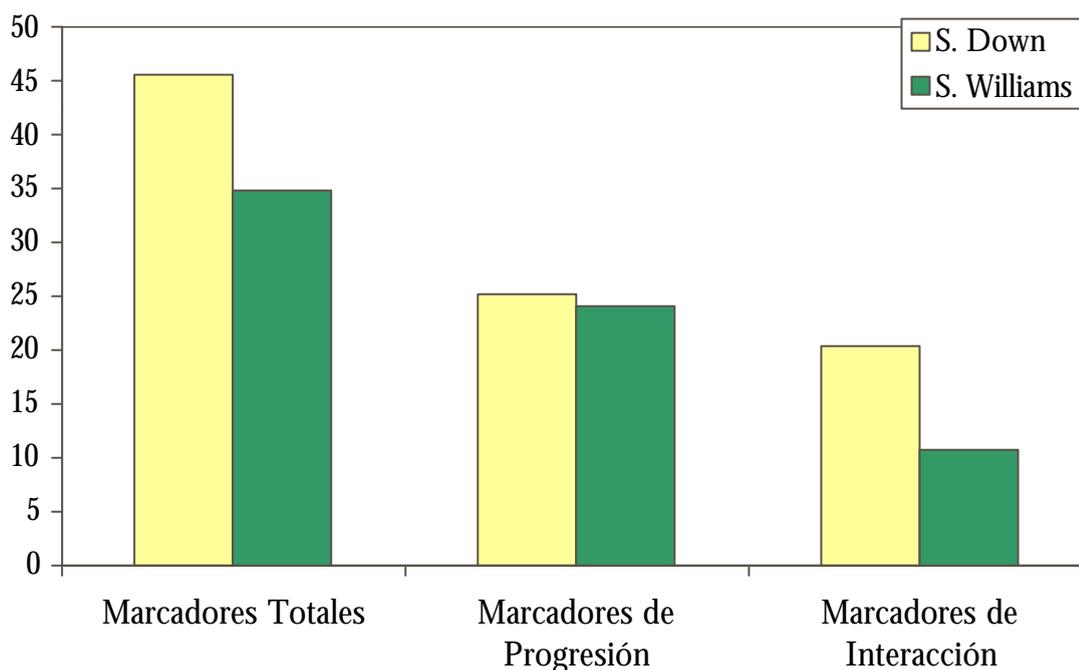


Gráfico 1. Frecuencia media de marcadores por tipos de función

Los resultados de la diversidad de marcadores y de su frecuencia de uso deben cotejarse con el uso relativo que ambas poblaciones hacen de ellos, ya que no se corresponde necesariamente con la variedad de los mismos, ni es homogéneo dentro de los dos tipos de función. Así, tal y como se puede apreciar en el Gráfico 2, los sujetos con SW

hacen un uso proporcionalmente mucho mayor de marcadores de COD y RES, mientras que los sujetos con SD usan relativamente más marcadores de ADI, APR y NEG. De esta manera, en el SW se observa una gran propensión a iniciar el discurso sin llegar a finalizarlo en muchos casos y a introducir elementos que restringen su curso lineal, mientras que en el SD destaca la tendencia a progresar en el discurso a través de marcas de adición y a responder a las demandas del interlocutor mediante la aprobación o la negación durante la tarea discursiva conjunta. El uso desproporcionado por parte de los sujetos con SW de los COD y por parte de los sujetos con SD de los APR hace que, en total, la incidencia de los marcadores de continuidad (CON) quede relegada por detrás de estos dos tipos y de los de adición (ADI), que constituyen el núcleo de la construcción discursiva.

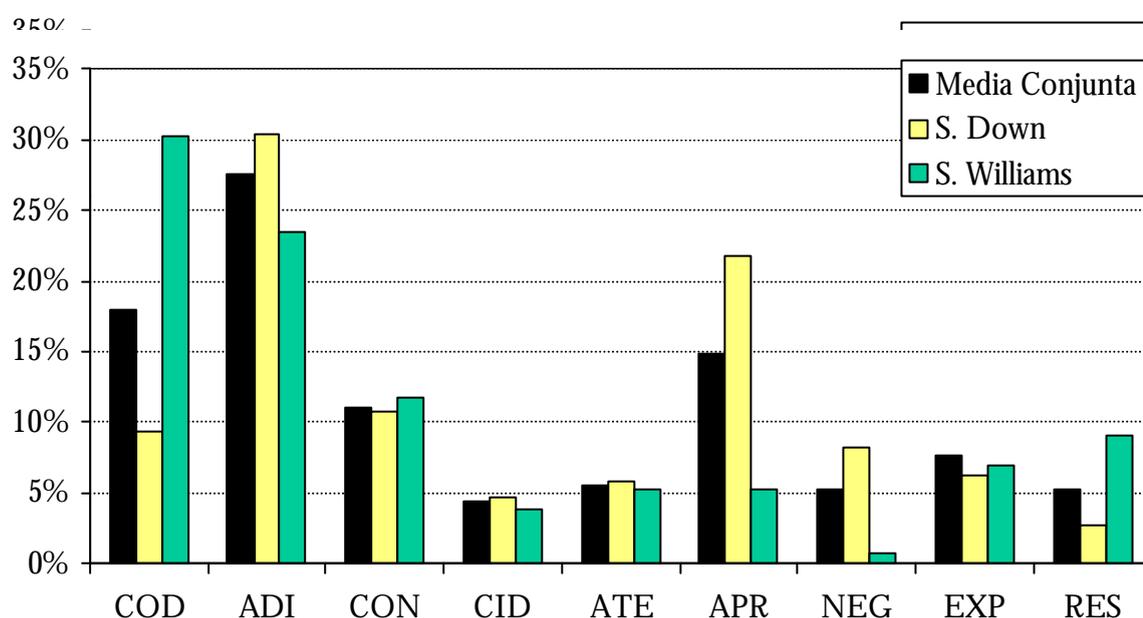


Gráfico 2. Frecuencia relativa de los distintos tipos de marcadores discursivos

El análisis de las diferencias entre ambas muestras en cuanto al tipo de tarea narrativa muestra que la frecuencia media de uso de marcadores es superior en el SD para los tres tipos de tarea: narración de ficción, script y narración personal, tal y como aparece reflejado en el Gráfico 3. Estas diferencias son estadísticamente significativas solamente en el caso de la tarea de narración de ficción (Cuento de Caperucita) ($t=2.34$; $p<.05$) y, en cambio, casi se igualan en la tarea de narración personal. Si consideramos que los sujetos con SD utilizan más los marcadores de interacción, este resultado confirma que su mejor desempeño discursivo puede estar directamente relacionado con la capacidad de beneficiarse del soporte que proporciona el interlocutor en la construcción conjunta del

discurso. De este modo, se ven optimizadas en las tareas cuyo resultado está más predeterminado y es más predecible, como la narración de ficción o el script, y resultan minimizadas en la narración personal donde el interlocutor no conoce el desarrollo de los acontecimientos y sus posibilidades de ayuda son mucho más limitadas.

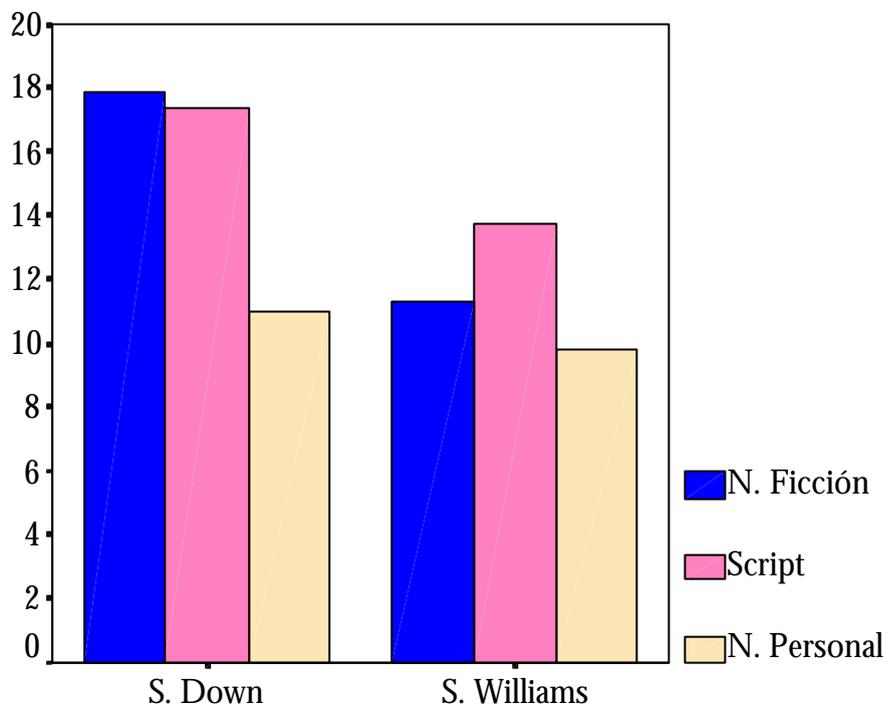


Gráfico 3. Frecuencia media de marcadores por tipos de tarea narrativa

Discusión

De nuestra investigación se desprende en primer lugar que los sujetos con SW no tienen una competencia lingüística completamente preservada, tal y como ya habían concluido Karmiloff-Smith et al. (1997), aunque teniendo en cuenta otros aspectos del lenguaje diferentes de los aquí analizados. Más allá de la mera disociación entre los dominios cognitivo y lingüístico que se esbozó en el trabajo pionero de Bellugi et al. (1988), se pone una vez más de manifiesto el perfil complejo y atípico del SW que refieren estudios más recientes, con múltiples disociaciones inter e intradominios (Bellugi et al., 2000). Así, las puntuaciones obtenidas en el PPVT y el MLU por los sujetos con SW de nuestra muestra no se corresponden con la limitada funcionalidad de los marcadores que utilizan para la construcción del discurso. Estos resultados avalan las hipótesis de disociación gramático-pragmática en el SW (Diez-Itza et al., 2004). La impresión de buenas destrezas conversacionales de los SW se deriva de que consiguen mantener la conversación por medio de la circularidad de los temas, de la reiteración de las formas de expresión y de su

sociabilidad (Diez-Itza et al., 1998). Sin embargo, cuando se enfrentan a tareas que exigen la progresión en el discurso y la construcción conjunta del mismo mediante los correspondientes marcadores de interacción se encuentran con grandes dificultades y no suelen llevarlas a término, como muestran los resultados de nuestra investigación.

Por su parte, los sujetos con SD, a los que se les atribuye generalmente un déficit específico en el dominio sintáctico (Fowler, 1990), son capaces de construir en un marco conversacional narraciones más coherentes y cohesionadas que las de los sujetos con SW, a pesar de que presentan puntuaciones más bajas en el nivel gramatical. En este caso no consideramos que pueda hablarse propiamente de disociación como sugieren Vicari et al. (2000), ya que los sujetos con SD manejan de un modo muy eficiente para la comunicación sus limitados recursos gramaticales. Estos resultados son congruentes con el supuesto de que los problemas en los niveles gramaticales del lenguaje y las características en los niveles semántico-pragmáticos tienen raíces distintas (Rondal, 1998), aunque no necesariamente hay que recurrir para explicarlas a la disociación de los dominios cerebrales como queda claro en las conclusiones del estudio comparativo de Vicari et al. (2002).

Los resultados de este trabajo son también consistentes con las explicaciones del origen temprano de las funciones discursivas y del carácter presintáctico del desarrollo pragmático (Diez-Itza et al., 2001). La competencia pragmática demostrada por los sujetos con SD permite reafirmar que la misma emergería tempranamente en el contexto de la interacción conversacional, sin que para ello sea condición necesaria el pleno dominio de la morfosintaxis. Los sujetos con SD demuestran así una buena capacidad de aprender a usar los marcadores discursivos en el contexto conversacional a medida que mejora su competencia léxica, de un modo similar a como lo hacen los sujetos normales (Diez-Itza, Pérez-Toral e Iglesias, 1998), aunque con resultados más pobres y retrasados cronológicamente. Por el contrario, en los sujetos con SW se produce un aumento del léxico y de la complejidad gramatical con la edad pero ello no redundará en el desarrollo pragmático. De este modo se explica que en el SW aparezca en general una mayor variedad de marcadores, pero que ello no se traduzca en una funcionalidad de los mismos en la construcción del discurso.

Estas diferencias en el desarrollo pragmático entre el SD y el SW pueden relacionarse con el curso evolutivo diferencial de la adquisición del lenguaje tal y como se desprendería de la propuesta de Karmiloff-Smith (1998). El SD tiene un perfil de desarrollo lingüístico temprano similar al de los sujetos normales, aunque retrasado, mientras que el SW presenta un carácter atípico y se inicia muy tardíamente sin un desarrollo

conversacional previo, de tal manera que posteriormente el desarrollo del lenguaje en ambos síndromes es claramente divergente.

Las deficiencias del desarrollo conversacional temprano en el SW podrían explicar sus limitaciones en las funciones discursivas que se observan en nuestro estudio; en particular, el hecho de que las diferencias con el SD en cuanto a los marcadores se concrete en un uso muy restringido de marcadores de interacción por parte de los sujetos con SW. En cuanto a los marcadores de progresión, en el SW se observan repetidas tentativas de comienzo del discurso mediante gran variedad de marcadores, lo que contrasta fuertemente con las dificultades de llevarlo a término en el contexto de la interacción conversacional. La desproporción de comienzos discursivos en el SW se hace a costa de los marcadores de adición y continuidad que garantizan la progresión del discurso y aboca por tanto en muchos casos al fracaso en la narración. En cambio, en el SD destaca la tendencia a progresar en el discurso a través de marcas de adición y a responder a las demandas del interlocutor mediante la aprobación o la negación durante la tarea discursiva conjunta, por lo que su uso desproporcionado de los marcadores de aprobación debe interpretarse como una estrategia compensatoria de las dificultades en la construcción sintagmática del discurso en estos sujetos.

Las diferencias observadas en función del tipo de tarea son congruentes con las relativas al tipo de marcadores utilizados por los sujetos de ambas muestras. El uso destacado de los marcadores de interacción en el SD nos permite relacionar su mejor desempeño discursivo con su capacidad para utilizar las ayudas que proporciona el interlocutor en la construcción conjunta del discurso, en particular el soporte histórico (Ninio y Snow, 1996). Así, en las tareas donde hay más presuposición y conocimiento compartido tanto en cuanto al contenido, como en cuanto a su estructura formal, como ocurre con la narración de ficción o el script, la ventaja de los sujetos con SD es mayor y, en cambio, en la narración personal apenas existen diferencias, ya que el interlocutor no conoce la historia o el script y sus posibilidades de ayuda disminuyen, con lo que las diferencias se igualan (Miranda, Diez-Itza y Solís, 2004).

La conclusión general es que existen notables diferencias en el uso de marcadores discursivos entre los sujetos con síndrome de Williams y los sujetos con síndrome de Down relacionadas con las distintas características del desarrollo pragmático y conversacional de ambas poblaciones. Las diferencias se concretan en un bajo rendimiento de los sujetos con SW en las tareas narrativas, a pesar de su buen nivel gramatical, frente a

un mejor rendimiento por parte de los sujetos con SD, a pesar de sus limitaciones en los niveles léxico y morfosintáctico.

En el plano teórico, de esta conclusión se deriva que el curso del desarrollo sintáctico y el desarrollo del discurso mantienen ciertos grados de independencia y especificidad. Así, los problemas de cognición espacial, señalados desde el principio como nucleares en el déficit cognitivo del SW (Bellugi et al., 1988), podrían relacionarse con las dificultades de construcción narrativa que hemos observado, sin que se vean afectados específicamente los términos espaciales en el dominio de la gramática (Landau y Zukowski, 2003). Sin embargo, la idea más importante que se desprende de nuestro trabajo es que el desarrollo en sí mismo sería la llave para comprender este tipo de trastornos, tal y como sugiere Karmiloff-Smith (1998). La comparación del SD y el SW en el nivel pragmático permite abundar en las conclusiones de Vicari et al. (2002) a este respecto, en el sentido de que ambos síndromes se desarrollan de un modo diferente y con distinta trayectoria, de modo que las alteraciones del lenguaje y las relaciones entre los diferentes subdominios lingüísticos varían a lo largo del desarrollo y estas diferencias son de orden distinto a la cuestión de la independencia de los dominios del cerebro.

En el plano práctico, se pone de manifiesto una vez más la dificultad de los sujetos con SW en las situaciones de la vida cotidiana en las que constantemente está presente la narración de eventos en el marco conversacional (Stojanovik et al., 2001) y donde a menudo se gastan bromas, sobre todo entre compañeros, que requieren un cierto dominio de la pragmática (Sullivan et al. 2003); por su parte, los sujetos con SD presentan una mayor adaptación social, aunque sus recursos gramaticales e incluso su inteligibilidad sean limitados. Se plantea así la exigencia de una intervención logopédica diferencial que atienda, en el caso particular del síndrome de Williams, a la construcción conjunta del discurso en contextos conversacionales mediante formatos bien definidos; por su parte, en el síndrome de Down, las habilidades pragmáticas pueden servir de base para intervenir en el nivel gramatical a través de secuencias narrativas repetidas y con significado para los sujetos.

Referencias

- BELLUGI, Ursula; BIHRLE, Amy; JERINGAN, Terry; TRAUNER, Doris; DOHERTY, Sally. Neuropsychological, neurological, and neuroanatomical profile of Williams Syndrome. *American Journal of Medical Genetics*. 1990, vol, 6, p. 115-125.
- BELLUGI, Ursula; LICHTENBERGER, Liz; JONES, Wendy; LAI, Zona; St. GEORGE, Marie. The neurocognitive profile of Williams syndrome: A complex pattern of strengths and weaknesses. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2000, vol, 12 (Supplement), p. 7-29.
- BELLUGI, Ursula; MARKS, Shelly; BIHRLE, Amy; SABO, Helene. Dissociation between language and cognitive functions in Williams syndrome. En BISHOP, Dorothy; MOGFORD, Kay. *Language development in exceptional circumstances*. 1ª edición. Edinburgh, UK: Churchill Livingstone, 1988. p. 177-189.
- BELLUGI, Ursula; St. GEORGE, Marie. *Journey from cognition to brain to gene. Perspectives from Williams syndrome*. 1ª edición. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.
- CHAPMAN, Robin S. Language development in children and adolescents with Down syndrome. En FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *The handbook of child language*. 1ª edición. Oxford: Blackwell, 1995. p.641-663.
- DIEZ-ITZA, Eliseo. Brain and language in Down syndrome and Williams syndrome children. *31st Annual Meeting of The Jean Piaget Society*. Berkeley, 2001.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; ANTÓN, Aránzazu; FERNÁNDEZ-TORAL, Joaquín; y GARCÍA-PÉREZ, Mª Luisa. Language development in Spanish children with Williams syndrome. En AKSU-KOÇ, Ayhan; ERGUVANLI-TAYLAN, K. Eser; ÖZSOY, A. Sumru; KÜNTAY, Aylin. *Perspectives on language acquisition. Selected papers from the VIIIth International Congress for the Study of Child Language*. 1ª edición. Estambul: Bogaziç University Press, 1998. p. 309-324.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; MARTÍNEZ, Verónica; ESPEJO, Davinia. La disociación gramático-pragmática y la intervención logopédica en el síndrome de Williams. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de Logopedia, Foniatría, Audiología y Psicología del Lenguaje*. Madrid: AELFA, 2004. p. 479-498.

- DIEZ-ITZA, Eliseo; PÉREZ TORAL, Marta. Categorización funcional de los marcadores discursivos en narraciones infantiles orales. En MORENO, Ana I.; COLWELL, Vera. *Recent perspectives on discourse*. 1ª edición. AESLA/Universidad de León. León, 2001. p. 181-190.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; PÉREZ TORAL, Marta; IGLESIAS, Ana. Desarrollo y funcionalidad de los marcadores discursivos en las primeras narraciones infantiles. *II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*. Barcelona, 1998.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; SNOW, Catherine; MACWHINNEY, Brian. La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: Breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*. 1999, vol, 11, p. 517-530.
- DIEZ-ITZA, Eliseo; SNOW, Catherine E.; SOLÉ, M^a Rosa. Scripts for Tom and Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, M^a José; IDIAZÁBAL, Itziar; MACWHINNEY, Brian. *Research on child language acquisition. Proceedings of the 8th conference of the International Association for the Study of Child Language*. 1ª edición. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. p. 399-408.
- FISCHER, Martin A. Mother-child interaction in preverbal children with Down syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1987, vol, 52, p. 179-90.
- FOWLER, Anne. Language abilities in children with Down syndrome: evidence for a specific syntactic delay. En CICCHETTI, Dante; BEEGHLY, Marjorie. *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. 1ª edición. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990. p. 302-328.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Science*. 1998, vol, 2, p. 389-398.
- KARMILOFF-SMITH, Annette; GRANT, Julia; BERTHOUD, Ioanna; DAVIES, Mark; Howlin, Patricia; UDWIN, Orlee. Language in Williams syndrome: How intact is 'intact?' *Child Development*. 1997, vol, 68, p. 246-262.
- LANDAU, Barbara; ZUKOWSKI, Andrea. Objects, motions, and paths: spatial language in children with Williams syndrome. *Developmental Neuropsychology*. 2003, vol, 23, p. 105-137.
- MACWHINNEY, Brian. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3ª edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

- MIRANDA, Manuela; DIEZ-ITZA, Eliseo; SOLÍS, Yolanda. Efectividad de la intervención en función de las tareas narrativas en sujetos con síndrome de Down. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de Logopedia, Foniatría, Audiología y Psicología del Lenguaje*. Madrid: AELFA, 2004. p. 465-477.
- MUNDY, Peter; SIGMAN, Marian; KASARI, Connie; YIRMIYA, Nurit. Nonverbal communication skills in Down syndrome children. *Child Development*. 1988, vol, 59, p. 235-249.
- NINIO, Anat; SNOW, Catherine E. *Pragmatic development*. 1ª edición. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- PATERSON, Sarah; BROWN, Janice H; GSÖDL, Marisa; JOHNSON, Mark; KARMILOFF-SIMTH, Annette. Cognitive modularity and genetic disorders. *Science*. 1999, vol, 286, p. 2355-2358.
- PEZZINI, Grazia; VICARI, Stefano; VOLTERRA, Virginia; MILANI, Luigia; OSSELLA; M^a Teresa. Children with Williams syndrome: is there a single neuropsychological profile? *Developmental Neuropsychology*. 1999, vol, 15, p. 141-155.
- RONDAL, Jean A. Cases of exceptional language in mental retardation and Down syndrome: explanatory perspectives. *Down Syndrome Research and Practice*. 1998, vol, 15, p. 1-15.
- RONDAL, Jean A.; LING, D. Especificidad sindrómica del lenguaje en el Retraso Mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 1995, vol, 15, 3-17.
- ROSENBERG, Sheldon. The language of the mentally retarded: development, processes, and intervention. En ROSENBERG, Sheldon. *Handbook of applied psycholinguistics: Major thrusts of research and theory*. 1ª edición. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1982. p. 329-392.
- SCHMITT, J. Eric. Williams syndrome: recent developments. *Current Opinion in Psychiatry*. 2001, vol, 14, p. 451-456.
- SINGER HARRIS, Naomi G. Singer; BELLUGI, Ursula; BATES, Elizabeth; JONES; Wendy; ROSSEN, Michael. Constrasting profiles of language development in children with Williams and Down syndromes. *Developmental Neuropsychology*. 1997, vol, 13, p. 345-370.
- STOJANOVIK, Vesna; PERKINS, Mick; HOWARD, Sara. Language and conversational abilities in individuals with Williams syndrome: how good is "good? *International Journal of Language and Communications Disorders*. 2001, vol, 36, p. 234-239.

- SULLIVAN, Kate; WINNER, Ellen; TAGER-FLUSBERG, Helen. Can adolescents with Williams syndrome tell the difference between lies and jokes? *Developmental Neuropsychology*. 2003, vol, 23, p. 85-103.
- VICARI, Stefano; CASELLI, Maria Cristina; GAGLIARDI, Chiara; TONUCCI, Francesca; VOLTERRA, Virginia. Language acquisition in special populations: a comparison between Down and Williams syndromes. *Neuropsychologia*. 2002, vol, 40, p. 2461-2470.
- VICARI, Stefano; CASELLI, Maria Cristina; TONUCCI, Francesca. Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down syndrome. *Neuropsychologia*. 2000, vol, 38, p. 634-644.
- VOLTERRA, Virginia; CAPIRCI, Olga; PEZZINI, Grazia; SABBADINI, Letizia; VICARI, Stefano. Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome. *Cortex*. 1996, vol, 32, p. 663-677.

**COMUNICACIÓN PRELINGÜÍSTICA
E INICIOS DEL LENGUAJE**

**LOS PATRONES INTERACTIVOS COMUNICATIVOS Y LINGÜÍSTICOS
MADRE-BEBÉ: BASES PARA EVALUAR LA CALIDAD
DE LA INTERACCIÓN**

María José Galván-Bovaira

Universidad de Castilla-La Mancha

Facultad de CC. Educación y Humanidades

E-mail: MaríaJose.Galvan@uclm.es

María José del Río

Universidad de Barcelona

Facultad de Psicología

E-mail: mjdelrio@ub.edu

Introducción

Como es bien sabido, hablar del desarrollo en general y más concretamente de la evolución de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva pragmática significa asumir que dicho desarrollo se produce, gracias a los intercambios comunicativos y lingüísticos de los adultos con los niños y las niñas. Estos intercambios estarán determinados a su vez, por las características del contexto general en el que las personas se encuentran inmersas, la cultura que define un sistema social determina los hábitos y habilidades que sus miembros deben adquirir (Bruner, 1977; Vygotsky, 1977; Kaye, 1982; Bornstein y Bruner, 1989; Cole, 1999; Rogoff, 1993; Bronfenbrenner, 1987). Una mención especial merecen las aportaciones de Tomasello (2003) que explica los hitos del desarrollo del lenguaje desde la emisión de las primeras palabras y las primeras construcciones sintácticas hasta la conversación y el discurso, desde la Psicología, en lo que él llama teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso (*A Usage-Based Theory of Language Acquisition*).

Esta premisa tiene repercusiones inmediatas tanto en la metodología específica utilizada para llevar a cabo los trabajos de investigación como en el estudio de los contextos donde las personas se desarrollan. Así, las y los especialistas han venido desarrollando en

los últimos años métodos adecuados que permiten analizar y evaluar la cotidianidad en el mismo escenario donde ésta se produce, es decir, en el contexto natural (Anguera, 1981, 1988, 1991, 1999a, 1999b; Bakeman y Quera, 1996). Por su parte, distintos autores se han centrado en el estudio sistemático de lo que ocurre cuando los adultos y los niños y niñas pequeños interactúan mientras realizan actividades conjuntas (Bornstein, 1989; Bornstein y Tamis-LeMonda, 1989). Por otro lado también se han realizado numerosos esfuerzos encaminados a evaluar la calidad de esa interacción dando lugar a la elaboración de distintos instrumentos (la escala PCERA de Clark, 1985; la MICS de Raak, 1989; la IRS de Fallon y Harris, 1991; la PCOG de Bernstein, Hans, y Percansky, 1992). Estas escalas evalúan la interacción en general, a excepción hecha de la MICS cuya subescala más importante tiene como objeto evaluar el lenguaje. No hemos podido localizar pruebas centradas única y exclusivamente en valorar el potencial para impulsar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje a partir de los intercambios comunicativos y lingüísticos adultos-niños/as. Un instrumento de estas características dotaría a los distintos profesionales de una mayor rigurosidad en el desarrollo de programas preventivos así como en el diagnóstico, evaluación e implementación de programas de intervención en primerísimas edades. Todo ello redundaría tanto en eficacia como en eficiencia optimizando así los recursos humanos y materiales de los servicios de Atención Temprana. Con vistas a sentar las bases de lo que en un futuro pueda ser un instrumento de evaluación de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística iniciamos un estudio cuyos objetivos y algunos resultados presentamos a lo largo de las páginas siguientes.

Los estudios de la interacción comunicativa y lingüística

La mayoría de los trabajos sobre la interacción comunicativa y lingüística se han centrado en el interlocutor adulto, normalmente la madre o cuidador principal, para analizar las características de su lenguaje cuando aquel se dirige al niño. En la década de los 80, las llamadas teorías del *input* aportaron las primeras conclusiones (Cross, 1977; Lock, 1980) que siguiendo a del Rio y Gràcia (1996) se pueden resumir en tres, en primer lugar, el adulto cuando se dirige al niño realiza adaptaciones formales en su lenguaje con el fin de asegurar la comprensión por parte de aquel; en segundo lugar y como consecuencia, esas adaptaciones contienen un potencial educativo indudable y, por último, el adulto organiza el espacio comunicativo a modo de conversación proporcionando al niño un marco adecuado en el cual poder participar.

Otras investigaciones abundaron en el tema y fue el término *motheres* el que fue ganando terreno, en este sentido, además de incidir en las adaptaciones del lenguaje adulto, se identificaron y definieron en ellas todo un cuerpo de estrategias que materializaban aquel potencial educativo, entre ellas destacaremos, la *sobreinterpretación*, las *expansiones* y el *feedback* evaluativo (Moerk, 1983, 1992). Casi al mismo tiempo fue otro el término que empezó a utilizarse y que, además de recoger como hizo el *motheres*, las aportaciones de los primeros estudios en relación al *input*, aportaron nuevos datos a las características que definen el lenguaje adulto en interacción con un niño, nos estamos refiriendo a la *responsiveness*. Se trata de un concepto multidimensional conformado fundamentalmente en primer lugar, por la actuación contingente por parte del adulto, en segundo lugar, por la disponibilidad emocional y, por último, por el establecimiento de la sincronía (Bornstein, 1989; Zimmerman y Fassler, 2003). Esta nomenclatura se ha extendido de tal manera que al no encontrar en nuestro entorno lingüístico un término que compendie su alcance, para nosotros *una madre –sensible–*, no tiene el mismo significado, se ha empezado a utilizar el anglicismo *madre responsiva* para aludir a las características mencionadas.

Ya se ha hecho mención en el marco teórico de referencia a la influencia determinante que el contexto cultural ejerce sobre la interacción entre las personas, es por ello que distintos autores han realizado estudios sobre cómo se desarrolla la interacción cuidador principal-niña/o en otras culturas (Chen y McCollum, 2000; McCollum y Chen, 2001) con el fin de tener en cuenta las diferencias que pueden producirse según los distintos tipos de crianza. Es más, se constatan diferencias significativas dentro de una misma cultura según las zonas geográficas, el medio donde se vive, si es urbano o rural y los recursos con los que se cuente (Camaioni, Longobardi, Venuti y Bornstein, 1998). Sin duda alguna éste constituye un dato relevante en los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención cuando ésta se requiera.

Por otro lado, diversos estudios han comprobado que, efectivamente, la *responsiveness* del cuidador principal cuando interactúa con las niñas y los niños predice ciertos aspectos de su desarrollo posterior. Así, la *responsiveness* de la madre está relacionada con la producción temprana de la comunicación intencional (Yoder y Warren, 1999); igualmente, los hijos cuyas madres hayan respondido de forma contingente a sus vocalizaciones y juegos emitirán las primeras palabras, realizarán construcciones sintácticas y usarán el lenguaje antes que los hijos de las madres que no se hayan conducido de la misma manera (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001; Barwick, Cohen, Horodezky y Lojkasek, 2004).

Centrándonos en el ámbito del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, en nuestro entorno inmediato se han realizado estudios con el objeto de analizar la interacción madre-niña/o y más concretamente la interacción comunicativa y lingüística en díadas cuyos niños o niñas presentaban distintas problemáticas, como síndrome de Down o deficiencias motoras, en contextos diversos como la familia, la escuela y la escuela especial (Basil, 1985; Vilaseca, 1991, 2004; Sánchez, 1994; del Río y Gràcia, 1996; del Río, 1997; Vilaseca y del Río, 1997; Gràcia, 1998; Gràcia y del Río, 1998; Urquía, 1998; Gràcia y Galván-Bovaira, 1999). La mayoría de estos trabajos se enmarcan en la llamada investigación-acción, en la que los autores implementaron programas de intervención con las familias cuyas actuaciones se sistematizaron dando forma a guías de intervención (Sánchez-Cano, 2001; Gràcia, 2002). Todos estos estudios pusieron de manifiesto la necesidad de disponer de un instrumento de evaluación normativo que evitara a los profesionales el diseño de sistemas *ad hoc*, facilitando así su tarea. A partir de aquí, se empiezan a dar los primeros pasos en ese sentido hasta llegar al punto en el que nos encontramos en este momento y del que damos cuenta a lo largo de estas páginas. Así pues, el trabajo que presentamos ha cubierto distintas fases que se han ido haciendo públicas en otros foros (del Río, Galván-Bovaira y Gràcia, 2001; Gràcia, Galván-Bovaira y del Río, 2000; Gràcia, Galván-Bovaira y del Río, 2001; Galván-Bovaira, Gràcia y del Río, 2002a, 2002b, 2002c; Galván-Bovaira y del Río, 2003; Galván-Bovaira, Gràcia y del Río, 2004).

Las conclusiones a las que han llegado los autores a los cuales hemos ido haciendo referencia en líneas anteriores y las nuestras propias, nos han ido proporcionando los elementos suficientes para identificar los que, a nuestro modo de ver, deben ser los criterios que definen las actuaciones de los interlocutores que mantienen una atención conjunta, como *promotores de la comunicación y el lenguaje*. Los detallamos a partir del esquema básico implícito en los procesos interactivos, es decir, la actuación por turnos.

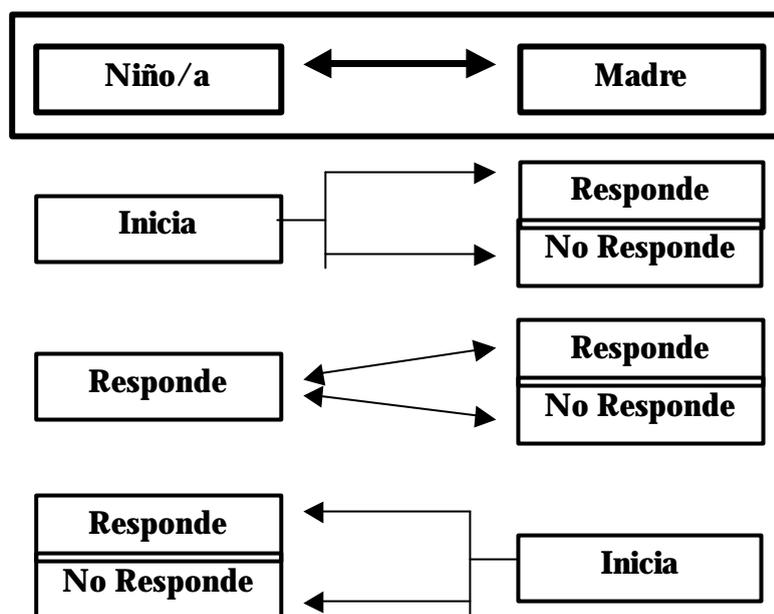


Figura 1. Estructura básica de actuación por turnos

Una situación comunicativa y lingüística óptima sería aquella que se ajustara a los binomios siguientes Niño Inicia / Madre Responde y Niño Responde / Madre Responde. De esta manera nos encontraríamos en primer lugar con un niño-a comunicador activo y a su vez una madre que sigue la iniciativa del niño-a de forma contingente. En segundo lugar veríamos que el niño mantiene la comunicación al dar respuesta al turno de la madre mientras que ésta haría lo propio. Sin embargo, con esta estructura básica no se agota el tema. Dicha situación óptima requiere actitudes y recursos que enumeramos a continuación:

- Disponibilidad emocional de ambos interlocutores.
- Mantenimiento por parte de ambos de la atención conjunta.
- Madre con recursos para gestionar el espacio comunicativo y crear la estructura de turnos mencionada.
- Madre con recursos comunicativos, es decir, en disposición de utilizar distintas estrategias con el fin de facilitar la comprensión y enriquecer, en todo caso, la comunicación. Nos referimos a las adaptaciones formales y pragmáticas del lenguaje pero también a movimientos corporales, gestos, contacto físico, canciones, exclamaciones, etc.

- Madre en disposición de utilizar estrategias comunicativas y lingüísticas, nos referimos aquí a todo un cúmulo de actuaciones que permiten iniciar y mantener una conversación con el niño-a, de modo que estimule desde el principio la comunicación. Entre otras cabe destacar la *Interpretación* de cualquier movimiento, señal, acción, sonido del bebé que el cuidador principal pueda aprovechar para darle significado; la *Imitación* de estas señales para que los niños y las niñas puedan ir aprendiendo que el entorno es susceptible de ser controlado con su propia actuación y, la *Expansión* de los enunciados que pueda realizar el bebé.
- Madre que cede el control de las actuaciones cuando observa que el niño puede desenvolverse de forma autónoma.
- Niño-a dispuesto a asumir el control de sus actuaciones a medida que la madre se lo cede.

Así pues, los resultados que se expondrán a continuación responden a los objetivos previstos en la fase en la cual nos encontramos que consisten, en primer lugar, en la identificación de posibles patrones interactivos comunicativos y lingüísticos, a partir de la aplicación del programa informático SDIS-GSEQ (Bakeman y Quera, 1996) en las díadas madre-bebé participantes en nuestro estudio; este primer análisis pretende alcanzar el nivel más molecular que nos permita la significación estadística. En segundo lugar, contrastaremos las conclusiones obtenidas con los criterios que previamente han sido definidos como impulsores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje y que hemos detallado en el párrafo anterior. Por último, pretendemos sentar algunas bases encaminadas a lo que pueda ser en un futuro más o menos inmediato un instrumento de evaluación de la interacción comunicativa y lingüística cuidador principal/niña-o.

Método

Se aplicó un diseño evaluativo de baja intensidad para lo cual fueron seleccionadas cuatro díadas madre-bebé cuyas edades se encontraran entre los 6 y los 9 meses de edad y cuyo desarrollo se ajustaba a criterios normativos; las madres debían tener al menos otro hijo mayor y no debían presentar trastorno psicológico alguno. Las fases del trabajo se resumen en la Figura 2, en sombreado aparecen aquellas cuyos resultados se muestran en este artículo, los obtenidos previamente están disponibles en un trabajo anterior (Galván-Bovaira, Gràcia y del Rio, 2004).

| | | |
|----------------------------------|-----------|--|
| F A S E S | 1 | Selección de participantes |
| | 2 | Evaluación |
| | 3 | Grabaciones en vídeo en contexto natural |
| | 4 | Elaboración del sistema de registro en formato de campo |
| | 5 | Codificación de las grabaciones |
| | 6 | Primer nivel de análisis. Análisis cualitativo |
| | 7 | Aplicación del programa SDIS-GSEQ. Segundo nivel de análisis. Análisis molecular |
| | 8 | Identificación de patrones interactivos comunicativos y lingüísticos |
| | 9 | Aplicación de los criterios de calidad de la interacción comunicativa y lingüística. |
| | 10 | Elaboración primeras conclusiones |
| | 11 | Reagrupamiento de categorías |
| | 12 | Aplicación del programa SDIS-GSEQ. Tercer nivel de análisis. Análisis molar |
| | 13 | Conclusiones finales |
| | 14 | Prospectiva |

Figura 2. Fases del trabajo (el sombreado corresponde a los resultados que se exponen en este artículo).

La codificación de las grabaciones de todas y cada una de las díadas se realizó a partir de un sistema de registro en formato de campo que reproducimos en la Figura 3, con el fin de poder interpretar las secuencias interactivas comunicativas y lingüísticas características de cada díada.

El SDIS-GSEQ es un programa informático de análisis secuencial de la interacción cuya aplicación nos ha permitido obtener los primeros resultados y contrastarlos así con los obtenidos en una primera aproximación cualitativa realizada previamente. En este segundo análisis se trató de identificar patrones interactivos comunicativos y lingüísticos al nivel más micro posible con el objeto de hacer emerger los pormenores de la interacción, es decir, aquellos que nos permitieran finalmente ajustar la valoración del posible patrón según los criterios definidos con anterioridad. Así, por ejemplo, no sólo queríamos establecer si la madre respondía o no a su bebé, sino que si daba respuesta, cómo era esa respuesta, ¿utilizaba una frase con las adaptaciones formales y pragmáticas correspondientes o bien su respuesta era un gesto o la manipulación de un objeto o el contacto físico o una coocurrencia de todas ellas?; en la misma línea, si el bebé iniciaba un tema, queríamos saber cómo lo hacía, ¿utilizaba la mirada, un gesto, una verbalización, una exclamación, señalaba...?. Los resultados se detallan a continuación.

Resultados

Análisis molecular

Díada 1

El esquema básico significativo hace referencia al binomio *Madre Responde – Niña Responde* y las secuencias que corresponden son: la madre responde demandando información para lo cual utiliza una frase y la niña responde a su vez realizando un movimiento, gesto o signo con la boca (ver Figura 3), o lo que es lo mismo, 71a112 73a4 84d 32b 43f.

Por su parte, en la segunda y última de las secuencias significativas se aprecia que la madre responde emitiendo una frase que habla de la acción que en ese momento está realizando la niña mientras que a su vez ésta responde girando la cabeza o el cuerpo mientras coge algún objeto al tiempo

| 1.Estado | 2.Postura | 3.Participación C. | 4. Producción C. | 5.Funciones L |
|--|--|--|---|--|
| 1.1.Despierto 1.2.Endorm 1.3.Dormido 1.4.Contento 1.5.Irritable 1.6.Retraído 1.7.Ausente | 2.1.Cara a cara 2.2.Vertical 2.3.Tumbado | 3.1.Toma turno 3.1.a.Inicia secuencia 3.2.Sigue turno 3.2.b.Responde 3.3.Espera 3.3.a.Activa 3.3.b.Pasiva 3.4.Finaliza secuencia 3.5.Cambia tema 3.6 Ignora | 4.1. Movimientos globales 4.1.a. Coge 4.1.b. Quiere coger 4.1.c. Toca 4.1.d. Lanza 4.1.e. Golpea 4.1.f. Mueve 4.1.g. Mete 4.2.Movimientos posturales 4.2.a..Gira 4.3.Gestos 4.3.a.Mano 4.3.b.Dedo 4.3.c.Cara 4.3.d.Cabeza 4.3.e.Mirada 4.3.f.Boca 4.3.g.Cuerpo 4.4 Vocalizaciones 4.4.a.Gorgeo 4.4.b.Sonidos aislados 4.4.c.Balbuceo 4.5.Onomatopeyas 4.6.Palabras | 5.1.Demanda 5.2.Nombra 5.3.Responde 5.4.Rechaza |

| 6. Emociones | 7. Estrategias gestión comunicación | 8. Recursos comunicativos | 9. Contenido Lenguaje |
|--|--|---|---|
| 6.1. Positiva 6.2. Negativa 6.3. Letárgica 6.4. Ausente | 7.1. Gestiona espacio comunicativo 7.1.a. Secuencia comunicación por turnos 7.1.a.1. Toma turno 7.1.a.1.1. Con éxito 7.1.a.1.1.1. Inicia 7.1.a.1.1.2. Mantiene / Responde 7.1.a.1.1.3. Acaba 7.1.a.1.2. Sin éxito 7.1.a.1.3. Sigue inicio niño/a 7.1.a.1.4. Pierde oportunidad seguirla 7.1.a.1.5. Espera 7.2. Facilita acceso entorno 7.3. Regula acción 7.3.a. Demanda 7.3.a.1. Atención 7.3.a.2. Acción 7.3.a.3. Objetos 7.3.a.4. Información 7.4. Cede control 7.5. Habla a otros | 8.1. Expresión facial 8.2. Contacto físico 8.3. Gestos 8.4. Verbalizaciones 8.4.a. Onomatopeyas 8.4.b. Canciones 8.4.c. Palabras 8.4.d. Frases 8.4.e. Sonidos 8.4.f. Exclamaciones 8.5. Juegos 8.6. Manipula 8.6.a. Objetos 8.7. Pone en boca del niño/a | 9.1. Ruidos 9.2. Partes del cuerpo humano 9.3. Objetos 9.4. Personas 9.5. Lugares 9.6. Acciones 9.7. Imágenes bidimensionales 9.8. Calificaciones 9.9. Relaciones 9.10. Animales |

| 10. Estrategias educativas | |
|--|---|
| 10.1. Imita 10.2. Interpreta 10.3. Expande 10.4. Corrige 10.5. Valora 10.6. Demanda 10.6.a. Cordialmente 10.6.b. Impone 10.7. Pregunta 10.7.a. Abierta 10.7.b. Cerrada 10.8. Encadena 10.9. Anticipa | 10.10. Adaptaciones formales 10.10.1. Suprasegmentales 10.10.2. Fonológicas/fonéticas 10.10.3. Morfológicas 10.10.4. Sintácticas 10.11. Adaptaciones pragmáticas 10.11.1. Regula 10.11.2. Representa 10.11.2.1. Describe 10.11.2.2. Narra 10.11.2.3. Comenta 10.11.2.4. Nombra |

Figura 3. Registro en formato de campo. Los cinco primeros ejes hacen referencia al niño-a y los cinco restante a la madre

que mueve su cuerpo, esta secuencia corresponde a la codificación que sigue,

71a112 84d 96

32b 42 41a 41f

Como se puede observar, los resultados obtenidos por esta día en el análisis molecular no nos permiten afirmar con rotundidad la existencia de un patrón interactivo comunicativo y lingüístico. Ambos interlocutores se responden de forma imprevisible a lo largo de los intercambios comunicativos por lo que centran su atención conjunta, interactúan pues, de forma esporádica. Sin embargo, tampoco esto nos permite afirmar que

el desarrollo comunicativo y lingüístico de la niña esté comprometido, por todo ello hemos calificado de *Neutro* su proceso de interacción ya que sin ser claramente negativo no potencia el desarrollo del área que nos ocupa.

Díada 2

En este caso el esquema básico nos aporta más datos aunque las conclusiones no sean definitivas, así resultaron significativos los binomios siguientes

| | | |
|----------------------|---|--------------------------|
| <i>Niña Responde</i> | - | <i>Madre No Responde</i> |
| <i>Niña Inicia</i> | - | <i>Madre No Responde</i> |
| <i>Niña Responde</i> | - | <i>Madre Responde</i> |

Las secuencias interactivas comunicativas y lingüísticas que contienen el primer binomio de este esquema se concretan en la codificación siguiente

| | |
|-----------------|--------------|
| 32b 43e 41b | 71a14 86a 75 |
| 32b 41f | 71a14 86a 75 |
| 32b 41f 43e 44b | 71a14 86a 75 |

Así, la niña responde con el movimiento, la mirada y/o la verbalización mientras que la madre manipula algún objeto y se dirige a la observadora no respondiendo al turno de la niña. Por su parte el siguiente binomio viene representado por la secuencia 32a 41f 43e 71a14 81 82 en la que la niña trata de iniciar el intercambio con el movimiento y la mirada y, a su vez, la madre realiza algún tipo de expresión facial acariciando o tocando a la niña sin que ello suponga una respuesta; es como si la madre la mirara, reconociera con la expresión facial lo que está haciendo, la acariciara al mismo tiempo y, sin embargo, permaneciera en una especie de contemplación en la que se mantiene ajena. El último de los binomios significativos, muestra que la niña responde con una verbalización mientras que la madre hace lo propio solicitando información a partir de enunciados de una palabra que hacen referencia a la interpretación de una acción que trata de confirmar a partir de pregunta abiertas, 32b 44b 71a112 73a4 84c 96 102 107a.

En este caso y en el nivel de análisis realizado, hemos calificado de *Inespecífico* el patrón interactivo por dividirse las secuencias significativas entre lo negativo, no hay interacción comunicativa y lingüística al no producirse respuesta en la madre y, lo positivo

ya que cuando responde lo hace utilizando recursos y estrategias con un alto poder impulsor, como son el uso del lenguaje, la interpretación y las preguntas de tipo abierto.

Díada 3

Los resultados obtenidos por esta díada suponen un cambio sustancial en relación a las otras tres. En primer lugar el esquema básico ya nos sitúa en una posición cuando menos óptima, en la que el niño es sabedor de su poder para controlar el entorno con sus actuaciones verbales y no verbales y, a su vez, la madre está pendiente de la evolución de la actividad de su hijo con el fin de seguir su iniciativa y/o dar respuesta contingente a sus turnos, los binomios no podrían ser otros que los siguientes:

| | |
|---------------|----------------|
| Niño Inicia | Madre Responde |
| Niño Responde | Madre Responde |

En esta ocasión las secuencias interactivas características que corresponden a estos binomios se resumen a continuación

| | |
|----------------|----------------------|
| 32a 43e 41c | 71a112 84d 93 107a |
| 32a 41f 44b 42 | 71a112 84d 93 107a |
| 32a 43f 43e | 71a112 84d 98 102 82 |
| 32a 41f | 71a112 101 |

Como puede apreciarse, el niño inicia de forma significativa utilizando diferentes producciones como la mirada, los movimientos, las verbalizaciones, el contacto físico..., a su vez, la madre responde continuamente de forma verbal, interpretando y realizando preguntas abiertas. Por su lado, las secuencias que corresponden al segundo de los binomios del esquema se detallan como sigue,

| | |
|-------------|-----------------|
| 32b 41b | 71a112 84b 96 |
| 32b 41b | 71a112 73a1 84d |
| 32b 41b | 71a112 84f 85 |
| 32b 41f | 71a112 73a4 84d |
| 32b 41a | 71a112 84f |
| 32b 41a 44b | 71a112 84f |
| 32b 41e | 71a112 84f |
| 32b 43e | 71a112 84b 83 |
| 32b 43e | 71a112 84b 82 |

32b 43e

71a112 73a2 84d

32b 43e

71a112 73a1 84d

así, el niño responde cogiendo objetos, queriéndolos coger, con movimientos, verbalizaciones, con acciones de golpear y miradas que la madre responde en la misma línea que apuntábamos en el apartado de las respuestas a los inicios de su hijo, es decir, de forma verbal y contextualizada siguiendo de forma sistemática los intereses que muestra o parece mostrar el niño. Contrastando estos resultados con los criterios que definen una interacción comunicativa y lingüística de calidad creemos que en este caso, sí podemos concluir que existe un patrón interactivo al que hemos calificado de *Promotor de la comunicación y el lenguaje*.

Díada 4

Los resultados obtenidos nos muestran un esquema básico que corresponde a los binomios *Niño Responde – Madre Responde* y *Madre Responde – Niño Responde*, cuyas secuencias significativas aparecen a continuación

32b 43e

71a112 84d 93

32b 41h 43f

71a112 84d 93

71a112 84d

32b 42a

71a112 84d

32b 43e 43f 44b

Así pues, vemos que las respuestas del niño en ambos binomios contienen miradas, verbalizaciones, acciones producidas con la boca mientras que en el caso de la madre sus respuestas contienen sistemáticamente una verbalización en forma de frase que hace referencia a algún objeto del entorno. Creemos que la información obtenida contiene un número escaso de secuencias significativas que nos permitan contrastarlas de forma ajustada con los criterios de valoración para así concluir en la identificación y calificación de un patrón interactivo comunicativo y lingüístico. Es por ello que, como en el caso de la díada 2, hemos calificado de *Inespecífica* la interacción comunicativa y lingüística de esta díada.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos podemos establecer algunas conclusiones que no serán definitivas porque, como ya indicamos en su momento, todavía no se han cubierto todas las fases de que consta este estudio. Por lo tanto hablaremos de las conclusiones que se entresacan del análisis molecular al que hemos procedido y de las consecuencias inmediatas que se derivan.

En primer lugar, estamos en disposición de afirmar que es posible identificar y definir patrones interactivos comunicativos y lingüísticos y que éstos pueden constituir unidades de evaluación de la calidad de la interacción cuidador principal-bebé en el área de la comunicación y el lenguaje. Un claro ejemplo de ello lo representa la díada 3 en la que las secuencias interactivas significativas nos han permitido detectar un patrón de actuación sólido que al ser contrastado con los criterios establecidos previamente como indicadores de calidad se ha calificado de *Promotor de la comunicación y el lenguaje*. Somos conscientes de que el número de participantes de nuestro estudio es ciertamente limitado si pensamos en el alcance de las conclusiones. No obstante, nuestro objetivo era probar si era posible o no identificar y definir esos patrones; el nivel de profundización en el registro y posterior codificación hubiera resultado inviable realizarlo con un número significativamente mayor. En todo caso creemos haber cubierto esos objetivos.

Sin embargo, lo ocurrido en las díadas restantes nos obliga a considerar la necesidad de contemplar distintos niveles de análisis con el fin de establecer aquel que, siendo mínimo, nos proporcione los elementos suficientes para ser definido y posteriormente evaluado. Así, en este momento estamos trabajando en las Fases 11 y 12 del proyecto, es decir, en el reagrupamiento de las categorías en el registro de formato de campo para proceder posteriormente a una nueva aplicación del programa SDIS-GSEQ cuyo análisis, esta vez, sería molar. La hipótesis de trabajo es que este tipo de análisis nos permitirá detectar patrones en esas díadas; ello nos proporcionará datos relevantes que redundarán en la simplificación del proceso y así, podríamos definir los elementos fundamentales que deberá contener el primer borrador de un instrumento de evaluación susceptible de ser utilizado por los profesionales de los distintos ámbitos.

En todo caso serán necesarios nuevos estudios y análisis de díadas cuidador principal – bebé en los que se tenga en cuenta las diferencias culturales en lo que a marcos de crianza se refiere, con el fin de que ese futuro instrumento contenga las adaptaciones precisas según las características de las díadas que se pretenda evaluar. No obstante, este es

un tema de enorme calado que sin lugar a dudas se extiende a todos los ámbitos sociales, precisando respuestas que van mucho más allá del estudio de la interacción comunicativa y lingüística y su influencia posterior en el desarrollo de esa área.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, María Teresa. La observación (I): Problemas metodológicos. En BALLESTEROS, Rocío y CARROBLES, José Antonio (Eds), *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide. 1981.
- ANGUERA, María Teresa. *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas. 1988.
- ANGUERA, María Teresa. Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*. 1991, 18 (6), 277-287.
- ANGUERA, María Teresa. (coord.). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. 1999a.
- ANGUERA, María Teresa.. *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?*. Discurso de ingreso como académica numeraria electa. Barcelona: Reial Acadèmia de Doctors. 1999b.
- BAKEMAN, Roger y QUERA, Vicenç. *Análisis de la interacción: análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma. 1996.
- BARWICK, Melanie A. , COHEN, Nancy J. ,HORODEZKY, Naomi B. y LOJKASEK, Mirek. Infant communication and the mother-infant relationship: The importance of level of risk and construct measurement. *Infant Mental Health Journal*, 2004, vol, 25, 240-266.
- BASIL, Carme. *Processos d'interacció i comunicació no vocal en infants amb greus afectacions motòriques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1985.
- BERNSTEIN, V.J., HANS, S.L., y PERCANSKY, C. *Parent-child observation guide (PCOG)*, 1992. (Disponible en el Department of Psychiatry, Box 411, University of Chicago, IL 60637).
- BORNSTEIN, Marc H. y BRUNER, Jerome.S. (Eds.). *Interaction in Human Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989
- BORNSTEIN, Marc H. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey Bass. 1989.

- BORNSTEIN, Marc H. y TAMIS-LEMONDA, Catherine S. Maternal responsiveness and cognitive development in children. En BORNSTEIN, Marc H. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey Bass. 1989.
- BRONFENBRENNER, Uri. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piados, 1987.
- BRUNER, Jerome. Early social interaction and language acquisition. En SCHAFFER, H.R. (Ed.). *Studies in mother infant interaction*. London: Academic Press. 1977.
- CAMAIONI, Luigia; LONGOBARDI, Emiddia; VENUTI, Paola y BORNSTEIN, Marc H. Maternal speech to 1-year-old children in two italian cultural contexts. *Early Development and Parenting*. 1998, vol, 7, p. 9-17.
- CLARK, Roseanne. *Parent-child early relational assessment (PCERA)*, 1985. (Manual disponible en el Department of Psychiatry, University of Wisconsin Medical School, 600 Highland Ave., Madison, WI 53792).
- COLE, Michael. *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999.
- CONTI-RAMSDEN, Gina. Language interaction with atypical language learners. En GALLAWAY, Clare y RICHARDS, Brian J. (Eds): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- CROSS, T. Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. En SNOW, Catherine E. y FERGUSON, Charles A. (Eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1977.
- CHEN, Yu-Jun y McCOLLUM, Jeanette A. Taiwanese mothers' perceptions of the relationship between interactions with their the infants and the development of social competence. *Early Child Development and Care*. 2000, vol, 162, p.25-40.
- DEL RIO, María José. (Ed). *Comunicación y Lenguaje en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca, 1997.
- DEL RIO, María José y GRÀCIA, Marta. Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 1996, 75, 3-20.
- DEL RIO, María José, GALVÁN-BOVAIRA, María José y GRÀCIA, Marta. Contrasting interaction that specifically promotes Communication and Language development with early social and affective interaction. En ALMGREM, A. M.; BARREÑA, A.; EZEIZABARRENA, M.J.; IDIAZABAL, I. y MAC WHINNEY, B. (Eds) *Research on Child Language Acquisition* (375-386). Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001.

- FALLON, M. y HARRIS, M. *Interaction rating scale (IRS)*, 1991. (Disponible en College of Education, Department of Special Education, Murria State University, Murria, KY 42071-3310).
- GALVÁN-BOVAIRA, María José, GRÀCIA, Marta y DEL RIO, María José. Una propuesta de evaluación de las interacciones comunicativas madre-hijo: La prueba *Mother-Infant Communication Screening (MICS)*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2002, vol, 22 (1), 15-23.
- GALVÁN-BOVAIRA, María José, GRÀCIA, Marta y DEL RIO, María José. *Analysis of the interactive communication patterns identified in mother-baby dyads: Application of a field format record*. Poster presentado en la Joint conference of the IX International Congress for the study of child language and the Symposium on Research in Child Language Disorders. University of Wisconsin-Madison (USA), 2002.
- GALVÁN-BOVAIRA, María José, GRÀCIA, Marta y DEL RIO, María José. *La identificación de patrones interactivos de comunicación: una aproximación a la evaluación de los intercambios comunicativos madre-bebé*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Atención Temprana. Murcia, 2002
- GALVÁN-BOVAIRA, María José y DEL RIO, María José. *Towards an Assessment of Communicative and Linguistic Interaction between Mother and Baby*. Comunicación presentada en el MH MR European Association for Mental Health in Mental Retardation; 4th European Congress "Mental Health and Mental Retardation. A Lifespan Multidisciplinary Approach". Roma, 2003.
- GALVÁN-BOVAIRA, María José y DEL RIO, María José. Identificación de patrones interactivos: una aproximación a la evaluación de los intercambios comunicativos madre-bebé. *Revista de Atención Temprana*, (en prensa).
- GRÀCIA, Marta. *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down*, tesis doctoral microfichada, Universitat de Barcelona, 1998.
- GRÀCIA, Marta, GALVÁN-BOVAIRA, María José y DEL RIO, María José L'avaluació de les primeres interaccions i el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge. *Suports*, 2000, vol, 4 (1), 76-86.

- GRÀCIA, Marta, GALVÁN-BOVAIRA, María José y DEL RIO, María José. La identificación de patrones interactivos madre-hijo/a y la determinación de su consistencia: repercusiones y aplicabilidad en el ámbito de la atención temprana. Comunicación presentada en el III Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado. Málaga, 2001.
- GRÀCIA, Marta. *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Lleida: Milenio, 2002.
- GRÀCIA, Marta y DEL RIO, María José. Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1998, 18 (1), 19-30.
- GRÀCIA, Marta y GALVÁN-BOVAIRA, María José. Naturalistic Intervention in the development of children's communicative and linguistic skills. *Pragmatics*, 1999, vol, 9 (4), 567-584.
- KAYE, Kenneth. *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós, 1986.
- McCOLLUM, Jeanette A. y CHEN, Yu-Jun. Maternal roles and social competence: Parent-Infant interactions in two cultures. *Early Child Development and Care*. 2001, vol, 166, p.119-134.
- LOCK, Andrew. *The guided reinvention of language*. New York: Academic Press, 1980.
- MOERK, Ernst. L. *The mother of Eve as a first language teacher*. Norwood, NJ:Ablex, 1983
- MOERK, Ernst. L. *A first language taught and learned*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 1992.
- RAAK, Catherine B. Mother-Infant Communication Screening (MICS), 1989. (Disponible en Community Therapy Services, PO. Box. 68484, 975 E. Nerge Road, Suite S-130, Schaumburg, IL 60168-0484, USA).
- ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SÁNCHEZ-CANO, Manel. *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, al marc escolar. Un estudi interactiu*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1994.
- SÁNCHEZ-CANO, Manel. *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Milenio, 2001.
- TAMIS-LEMONDA, Catherine S., BORNSTEIN, Marc H. y BAUMWELL, Lisa. Maternal Responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 2001, vol, 72, p. 748-767.

- TOMASELLO, Michael. *Constructing a language*. London: Harvard University Press, 2003.
- URQUÍA, Begoña. Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en la escuela especial. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1999.
- VILASECA, Rosa. *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1991.
- VILASECA, Rosa. La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños pequeños con síndrome de Down. *Anuario de Psicología*, 2004, vol, 35, p. 87-106.
- VILASECA, Rosa y DEL RIO, María José. La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista. *Infancia y Aprendizaje*, 1997, 77, 3-17.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- YODER, Paul J. y WARREN, Steven F. Maternal Responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 1999, vol, 22, 126-136.
- ZIMMERMAN, Libby y FASSLER, Irene. The Dynamics of Emotional Availability in Childcare. How infants involve and respond to their teen mothers and childcare teachers. *Infants and Young Children*. 2003, 16 (3), 258-269.

**LAS VOCALIZACIONES TEMPRANAS (8-30 MESES) Y SU
RELACIÓN CON EL VOCABULARIO Y LA GRAMÁTICA.
SU MEDIDA EN EL “CDI ESPAÑOL”:
RESULTADOS PRELIMINARES¹**

Susana LÓPEZ ORNAT & Alexandra KAROUSOU*

***Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología**

EQUIAL (Equipo de Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje):

www.ucm.es/info/equial

RESUMEN:

El CDI español (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal, 2003) es una versión revisada, ampliada y adaptada al Español-Europeo de las Escalas MacArthur-Bates originales (CDI: *MacArthur-Bates Communication Development Inventories*: Fenson, et al., 1993) que presenta varias novedades sobre la evaluación del desarrollo lingüístico temprano. Entre ellas, se incluye una medida completamente nueva: la evaluación de las vocalizaciones tempranas, entre 8 y 30 meses de edad. Las vocalizaciones son producciones tempranas interpretables por los padres, con o sin contenido segmental, en las que el niño produce grupos prosódicos de duración variable. Se entienden desde una perspectiva de continuidad evolutiva, como ensayos lingüísticos de distinta naturaleza: articulatorios, prosódicos, comunicativos. Las vocalizaciones, constreñidas por la lengua ambiental, adquieren gradualmente cada vez más propiedades de su estructura fonoprosódica y contribuyen a que el niño genere sistemas de procesamiento del lenguaje capaces de abordar la adquisición de la lengua modelo. Se presentan resultados preliminares de la baremación del CDI español (n=413), actualmente en curso: en primer lugar, sobre el patrón evolutivo de cada categoría de vocalizaciones incluida en el registro. También, sobre la correlación entre vocalizaciones y los demás componentes del CDI: Vocabulario, Gramática y Gestos. Por último, se presentan resultados sobre la fiabilidad de la medida elaborada. El conjunto de los datos preliminares apoya la noción de continuidad evolutiva entre vocalizaciones tempranas y desarrollo del lenguaje, y confirma el interés de este objeto de estudio, tanto por su probable valor explicativo en el proceso de adquisición del lenguaje, como por su posible valor predictivo de la normalidad de ese proceso.

¹ Esta investigación ha sido financiada por los proyectos R-PETRI: PTR1995-0412-OP y Complutense: PR3/04-12469, de los que A.Karousou es investigadora y S.López Ornat investigadora principal.

INTRODUCCION

La actividad vocal de los niños pequeños, antes de la producción de lenguaje convencional, es muy abundante. Esas producciones aún-no-convencionales, aunque desde muy temprano tienen valor comunicativo, carecen frecuentemente de formas fonológicas adultas (por ejemplo, de contenido segmental). Por eso, las vocalizaciones resultan muy difíciles de explicar – y aún más de transcribir y codificar-, pero también, son muy importantes a la hora de dar cuenta del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano de los niños.

Este trabajo se centra en la actividad vocalizadora del periodo entre 8 y 30 meses. Ese es el intervalo de aplicación del instrumento CDI que presentamos, el cual pregunta a los padres sobre la actividad lingüístico-comunicativa de su hijo/a en esas edades.

Los componentes de “forma” y “función” que caracterizan al lenguaje en general se hallan también en las vocalizaciones. Más aún, según resultados de investigación evolutiva, esos componentes de las vocalizaciones evolucionan hasta converger en los valores convencionales de la lengua ambiental. Así:

Aspecto Funcional

La función lingüístico-evolutiva de las vocalizaciones destaca porque los padres las interpretan como intentos comunicativos del bebé o niño pequeño -al igual que hacen con los gestos- y contribuyen con eso a generar paulatinamente su valor comunicativo y su emisión intencional (Halliday, 1975; D’Odorico & Franco, 1989, 1991; Marcos, 1987; Montgomery, 1979; Karousou 2003).

Hoy es conocido que el primer *léxico* del niño se apoya en el conocimiento fonológico y prosódico temprano, expresado, también tempranamente, en la actividad vocalizadora (McCune & Vihman 1987; 2001), y parece que también, la actividad vocalizadora contiene los conocimientos pragmático y referencial que caracterizan al lenguaje desarrollado (Karousou 2003).

Pensando en precedentes funcionales -la comunicación- y simbólicos del lenguaje, la actividad que primero viene a la mente es, sin duda, la gestual, v.gr: Miguel Siguán, *del gesto a la palabra*. Los gestos, durante muchos años, y aún hoy en día, se entienden como indicadores de un futuro desarrollo lingüístico normal. Además, para teorías no-innatistas, los gestos –al igual que las vocalizaciones- constituyen, evidencia de una ontogénesis *continua* del lenguaje (Bates et al 1979; Corballis 2003; Jensen et al 1988).

Sin embargo, también es verdad que hoy se considera que, a la hora de la evaluación del desarrollo lingüístico, las relaciones entre lenguaje y gesto, y la utilidad de los MacArthur CDIs para establecerlas, deben ser *exploradas más a fondo*, tal como enuncian Thal et al. (1999).

Por ejemplo, los resultados recientes sobre la relación de continuidad entre los gestos prelingüísticos y la adquisición del léxico y de la gramática no son concluyentes (Capirci et al 1996; Rowan et al 1983; Snyder 1978; Wetherby et al 1998). También, en niños disfásicos, el desarrollo comunicativo y gestual temprano no parece estar afectado y, sin embargo, sí se altera el desarrollo léxico y gramatical posterior (Aguado, 1999; Mendoza, 2001). Y por otro lado, en el Síndrome de Williams aparecen severos trastornos de los gestos deícticos, que, sin embargo, no afectan al desarrollo léxico de esos niños. Por el contrario, éste llega a superar al desarrollo léxico de los niños normales (Karmiloff-Smith 2002).

A la hora de la evaluación del desarrollo lingüístico, quizá esté influyendo el hecho de que, a fin de cuentas, las vocalizaciones –pero no los gestos- presentan *también* continuidad de forma con el habla futura. Es decir: tanto la función comunicativa como la convencionalización progresiva (simbolización), pueden desarrollarse de modo continuo desde gestos y vocalizaciones hasta el lenguaje organizado. Pero en esta evolución sólo las vocalizaciones presentan, *además*, continuidad *formal* con el habla.

Aspecto Formal

Son bien conocidas en este campo, las exploraciones sobre relaciones de *continuidad* entre la forma de las vocalizaciones y las formas convencionales posteriores. El supuesto es que la actividad vocal temprana, anterior al lenguaje convencional, no es ajena al posterior desarrollo lingüístico, como supuso el lingüista Jakobson (1941; 1949) hace sesenta años.

Por ejemplo, el balbuceo, la forma de vocalización más estudiada, presenta continuidad fonológica y articulatoria con el posterior desarrollo del lenguaje (de Boysson-Bardies & Vihman, 1991; Elbers, 1982; Karousou, 2003; MacCune & Vihman, 2003; Oller, 2000; López Ornat et al 2003). Pero además, resultados recientes (Karousou 2003) de una investigación longitudinal densa del periodo entre 7 y 18 meses de edad, han mostrado la presencia estable de componentes *suprasegmentales*, y la escasez relativa de los *segmentales*, lo que incluye al balbuceo, que aparece escaso y, además, entonado.

Por otro lado, las teorías actuales sobre adquisición del lenguaje, en general, suponen que en el 2º año de vida el conocimiento fono-prosódico adquirido por el bebé, le

ayuda a obtener sus primeros conocimientos gramaticales y léxicos. Por ejemplo, el conocimiento de los *ritmos* característicos de la/s lengua/s modelo, le ayuda a extraer unidades gramaticales de la señal-input e incorporarlas a su producción. Ese conocimiento prosódico ha aparecido gradualmente en su actividad vocalizadora previa. Aunque uno de los primeros trabajos en este campo fue el de Peters & Menn en 1983, pueden consultarse referencias más recientes en Demuth 2001; Lleó 2001; López Ornat, 1997, 2001 Mariscal 1998, 2001; Morgan & Demuth 1996; Peters 1997, 2001; Veneziano & Sinclair 2000.

En resumen, la continuidad del crecimiento lingüístico se establece a partir de investigaciones detalladas que muestran cómo las formas vocalizadas por los bebés, y sus funciones, acercan la producción del aprendiz de lengua *cada vez más a las formas y funciones de su/s lengua/s ambiental/es*. Múltiples estudios detallan cómo los componentes prosódico, articulatorio, segmental y comunicativo de las vocalizaciones se acercan lenta y progresivamente a esos mismos valores de la/s lengua/s modelo (de Boysson-Bardies et al 1981; D'Odorico & Franco, 1989, 1991; Elbers, 1982; Halliday, 1975; Koopmans-van Beinum & van der Stelt, 1986; Locke, 1980; Marcos, 1987; Montgomery, 1979; Oller, 2000; Oller & Lynch, 1992; Oller et al 1976; Stark, 1980). Complementariamente, niños de diferentes ambientes lingüísticos producen vocalizaciones diferentes (de Boysson-Bardies et al 1984, 1986; Vihman et al., 1985).

Vocalizaciones y evaluación del desarrollo lingüístico

Al igual que sucede con las producciones lingüísticas de niños algo más mayores (mayores de unos 30 meses), las vocalizaciones de los menores de 30 meses son también índices del estado del conocimiento lingüístico del niño-productor.

Pero, también, al igual que sucede con toda *actividad* psicológica, la actividad vocalizadora temprana contribuye, a su vez, a obtener el propio conocimiento lingüístico. Por ejemplo, el posterior conocimiento fonológico parece resultar de la presión simultánea de representaciones acústicas, semánticas y articulatorias, que son las que ha estado utilizando el bebé/niño para su comprensión y producción muy tempranas (Plaut & Kello 1999).

Desde el punto de vista evaluador, hoy comienza a establecerse que una actividad vocalizadora normal es índice de un futuro desarrollo lingüístico normal (MacCune & Vihman 2001; Stoel-Gammon 1992; Vihman 1986). El balbuceo canónico, en general, y/o la producción de consonantes en él, preceden a desarrollos fonológicos y léxicos normales. También, por ejemplo, Eilers & Oller (1994) y Oller & Eilers (1988), mostraron que los

niños sordos no llegan a la etapa de articulación canónica de la sílaba antes de los 11 a 25 meses, y que su “balbuceo” es muy diferente del balbuceo de los niños oyentes (Oller et al 1999). En niños con retraso del desarrollo, McCathren et al 1999 encontraron correlación positiva entre la tasa de vocalizaciones -interactivas o no- y la proporción de vocalizaciones con consonantes-, y el desarrollo del vocabulario expresivo, medido 12 meses después.

Asimismo, es sabido que en bebés/niños autistas aparecen escasas vocalizaciones, pero no sucede así con los gestos (Rowan et al 1983; Snyder 1978; Wetherby et al 1998).

El estudio de las Vocalizaciones

El infrecuente contenido segmental de las vocalizaciones que comentábamos antes y su complejidad prosódica, las hacen difíciles de transcribir, codificar y medir. Actualmente diversos investigadores (Karousou, 2003; Oller 2000, Vihman 1996) se afanan en desarrollar sistemas de codificación fiables que puedan simplificar y agilizar el registro y análisis de datos de la actividad vocal anterior a las primeras palabras.

La difícil transcripción de las vocalizaciones seguramente constituye una razón del -relativamente- escaso estudio que han recibido. En frase de Oller et al 1976, entre 0 y 10 meses, los bebés producen sonidos a los que los adultos no están condicionados. Pero probablemente a ese escaso estudio han contribuido también razones teóricas. Una de ellas podría ser la influencia de las teorías innatistas, cuya posición frente a los datos de producción ha sido siempre muy escéptica. Otra, probablemente haya sido que tanto la neuropsicología clásica como la actual, evolutiva o no, han desarrollado mucho más trabajo sobre la relación del hemisferio izquierdo con los procesos lingüísticos, que sobre su relación con el hemisferio derecho. Así el componente “derecho” de las vocalizaciones (entonación; comprensión, por ejemplo) las ha podido alejar de la mirada neurocientífica.

El trabajo que se presenta (López Ornat et al. 2003) propone utilizar de modo sistemático las vocalizaciones como índices muy tempranos del desarrollo lingüístico. Considerando que los resultados obtenidos durante los 10 años de investigación posteriores a la elaboración primera versión de las escalas MacArthur-Bates CDIs (Fenson et al., 1993) justifican su revisión, se optó por la ampliación de dichas escalas con un *nuevo apartado* que incorpora *por primera vez* la evaluación de las vocalizaciones como medida del desarrollo lingüístico temprano.

Para la elaboración de este nuevo apartado de vocalizaciones tempranas se realizaron una serie de estudios preliminares dirigidos, sobretodo, a evaluar la capacidad de los padres de informar de manera fiable sobre las conductas vocales tempranas de sus hijos. Aunque no cabe entrar aquí en ellos en detalle, mencionaremos en breve algunos datos, puesto que constituyen antecedentes importantes del trabajo presentado.

METODOLOGÍA

1. ELABORACIÓN DE LA MEDIDA:

(i) Estudio Observacional: Un conjunto significativo de vocalizaciones de 50 sujetos de entre 8 y 30 meses registrados en vídeo con metodología observacional, se analizaron con un nuevo sistema de codificación (Karousou, 2001) que permite la transcripción y categorización, no sólo de las propiedades segmentales, sino también de las suprasegmentales y de su función comunicativa. Este estudio permitió definir las conductas vocales que son más representativas de las edades incluidas en el instrumento y seleccionar las que se pueden detectar y recordar fácilmente por los padres. Finalmente, se estudió la manera más eficaz de preguntar a los padres por cada una de estas conductas. Se optó por elaborar preguntas fáciles que integrasen las producciones vocales en un contexto cotidiano frecuente para facilitar la tarea de recordarlas y detectarlas. (Gallo, Mariscal, 2001). A partir de estos resultados se construyó la primera versión piloto del apartado de Vocalizaciones del CDI español.

(ii) Estudio Piloto: La versión preliminar del cuestionario se aplicó a los padres de 96 niños de entre 8 y 30 meses. A partir de los resultados obtenidos se procedió a la depuración del cuestionario, suprimiendo los items que resultaron no discriminatorios.

(iii) Estudio de validez: Un conjunto significativo de producciones espontáneas de 60 niños cuyos padres habían rellenado el cuestionario anteriormente (en el mismo día) se grabaron en vídeo (45 minutos, en tres contextos diferentes) y, a partir de estas grabaciones, se obtuvo una medida directa de las emisiones vocales por observadores expertos. Con la excepción de un solo item que se tuvo que suprimir ya que los padres resultaron poco fiables a la hora de informar sobre él, el porcentaje de acuerdo entre la puntuación otorgada por los observadores y la puntuación proporcionada por los padres mediante el CDI para cada conducta observada resultó ser muy alto (media de acuerdo: 89,8%).

2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO:

Una vez elaborada la medida definitiva y avalada su validez, se procedió a la aplicación del CDI para su posterior baremación (muestra total n=1200 aprox.).

Sujetos:

Se presentan los resultados preliminares que derivan del análisis de los primeros cuestionarios rellenados por los padres de 413 sujetos de 8 a 30 meses (n por mes de edad: media 18,18; desv. típica: 6,75), de los cuales 57,9% son niños y el restante 42,1% son niñas. La mayoría de los sujetos no han tenido enfermedades o problemas de audición (99,5%). El 81,4% de los sujetos son de familias monolingües de castellano, mientras que el restante 19,6% además del castellano, tienen contacto con alguna otra lengua, sea ésta alguna de las lenguas españolas (Catalán, Euskera, Gallego: 8%) u otra (11,6%). La mitad de los cuestionarios proceden de familias de Madrid (51%), mientras que la procedencia del resto de las familias que participaron cubre una amplia parte del territorio español. Finalmente, cabe mencionar que el cuestionario ha sido rellenado mayoritariamente (89,1%) por las madres de los sujetos, cuyo nivel educativo en general es medio-alto: el 47,5% tienen estudios universitarios, el 28,6% tienen bachillerato o equivalente y el resto han cursado solo primaria o no tienen escolarización.

Procedimiento y materiales:

A diferencia del procedimiento seguido para la recopilación de datos por otros instrumentos de la misma índole, la mayoría de los cuadernillos del CDI-español (el CDI-1 o el CDI-2 según la edad de los niños) se entregaron personalmente a los padres de los sujetos dándoles instrucciones sobre la manera de rellenarlo. Además, la mayor parte de las veces los padres rellenaron el cuestionario en presencia de un observador entrenado comentando con él sus posibles dudas, dificultades o impresiones en general. En cuanto al Apartado de Vocalizaciones que presentamos aquí, no ha habido dudas o dificultades dignas de mencionar. En general, los padres se encontraron muy cómodos rellenando este apartado y, en particular, los de los niños pequeños que todavía no hablan mostraron agrado ante esta parte del inventario.

3. PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO:

Las vocalizaciones, frente a otras conductas y habilidades lingüísticas, tienen una particularidad que se tuvo en cuenta a la hora de puntuar los cuestionarios. Entre las vocalizaciones se incluyen conductas cuya adquisición es muy importante para el desarrollo del lenguaje, pero igual de importante puede ser su disminución y su gradual sustitución

por conductas más avanzadas. Por ejemplo, como comentábamos antes, el balbuceo se considera un índice predictivo muy importante: niños que no balbuceen a los 10 meses de edad, probablemente presenten alguna anomalía en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, dos o tres meses después de la aparición del balbuceo, se adquieren las primeras palabras y la proporción del balbuceo disminuye significativamente hasta desaparecer (Oller, 2000).

Reflejando este patrón evolutivo “aumento-disminución” de algunas vocalizaciones, en el cuestionario se ofrecen a los padres tres posibles respuestas a cada pregunta: “*Todavía no*” para vocalizaciones cuya producción nunca han observado en su hijo, “*Sí*” para las que su hijo está produciendo actualmente, y “*Ya no*” para conductas observadas en el pasado pero que su hijo ya dejó de producir.

Aunque, salvo la respuesta “*Sí*”, las otras dos opciones reflejan la *ausencia* de la conducta, las respuestas se puntúan en el cuestionario según el nivel evolutivo implicado en cada una. Es decir: “*Todavía no*” = 0, “*Sí*” = 1 y “*Ya no*” = 2

RESULTADOS y DISCUSION

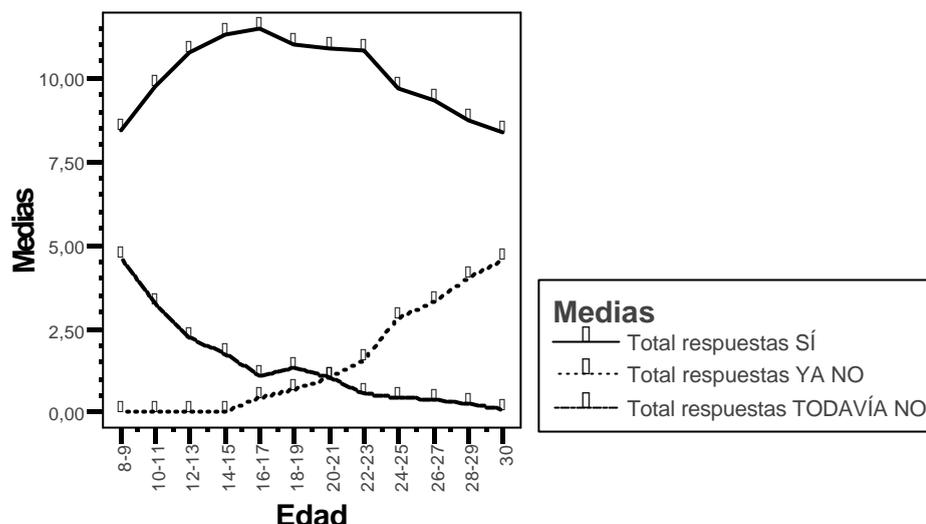
A continuación presentamos los primeros resultados del nuevo Apartado de Vocalizaciones a partir de la aplicación de los cuadrenillos a los padres de 413 sujetos (8-30 meses).

I. Fiabilidad de la medida:

En un primer análisis se obtuvo el coeficiente α de Cronbach para determinar la fiabilidad de la escala en su globalidad. Los resultados ($\alpha = 0,873$) indican que se trata de una escala con alta consistencia interna.

II. Distribución de las respuestas: Observando, primero, la distribución de las respuestas “*Todavía no*”, “*Sí*” o “*Ya no*” (Gráfico 1) es interesante destacar que, en un total de 13 items diferentes, la opción más abundantemente elegida a todas las edades es la respuesta “*Sí*” (presencia de las conductas), aunque se observa claramente el patrón evolutivo “aumento-disminución” que comentábamos anteriormente. Cabe destacar, también, el aumento inversamente proporcional de las respuestas “*Ya no*” y la gradual desaparición de respuestas “*Todavía no*”. Es decir, según los padres, a los 30 meses los niños producen o han producido anteriormente casi todas las conductas vocales por las que se pregunta.

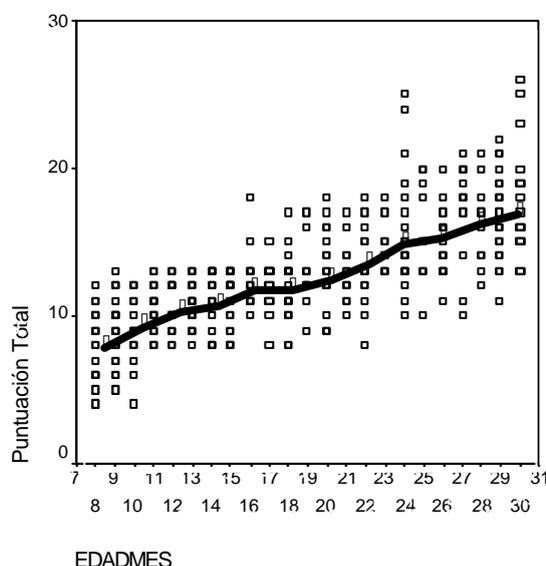
Gráfico 1. Medias del total de items por respuesta [Todavía no, Sí, Ya no] por edad



III. Puntuación total del apartado: Veamos, ahora, la curva que resulta de la puntuación de las respuestas según su nivel evolutivo: “*Todavía no*”=0; “*Sí*”=1; “*Ya no*”=2 (Puntuación máxima posible = 26)

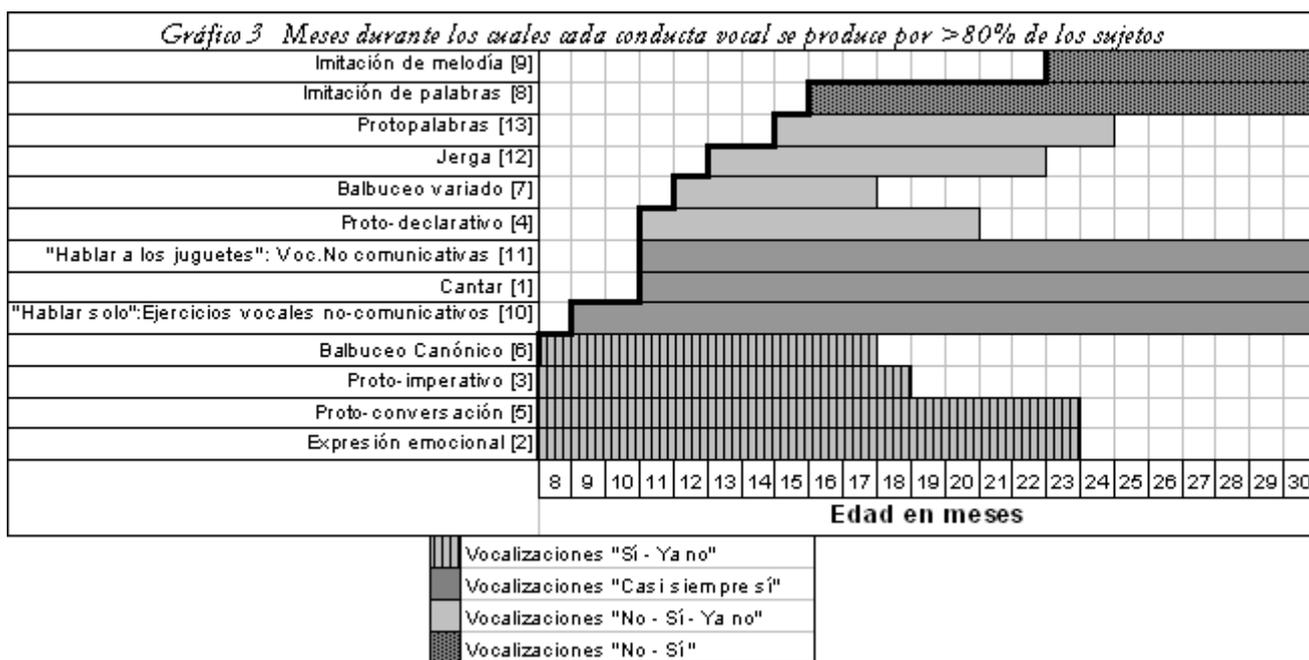
Cómo podemos observar en el Gráfico 2, el patrón “aumento-disminución” característico de muchas vocalizaciones no afecta a la continuidad de la medida. Se trata de una medida continua y lineal del desarrollo vocal de los niños, de mes a mes y del CDI-1 al CDI-2. Su desviación típica media es 2,49 (puntuación máxima 26) y la dispersión de la puntuación total en este apartado aparece adecuada dadas las diferencias individuales esperables a edades tan tempranas.

Gráfico 2. Media de la puntuación total y dispersión



Adicionalmente, el análisis de varianza (ANOVA de un factor) de la puntuación total en Vocalizaciones, tomando como variable independiente la edad, resultó significativo ($F=48,264$; $p=0.00$) al igual que su coeficiente estandarizado de regresión Beta ($\hat{\alpha}=0,733$; $p=0.00$).

IV. Edad de adquisición y desarrollo de cada conducta vocal: En un siguiente análisis, obtuvimos las edades durante las cuales cada conducta vocal se produce masivamente por los sujetos (respuesta "Si" por más del 80% de la muestra). Así, en el Gráfico 3 se puede ver el orden en el que el uso de cada conducta se generaliza, pero también, la edad en la que cada una deja de ser abundantemente producida. Vemos, por ejemplo, que el balbuceo variado no se convierte en una conducta generalizada hasta los 12 meses, eso es, cuatro meses después de, por ejemplo, el balbuceo canónico y 3 meses antes de las protopalabras. A partir de los 18 meses la proporción de sujetos que lo producen disminuye.



Estos resultados agrupan las vocalizaciones en cuatro grupos según su patrón de respuestas. Presentamos los cuatro grupos a continuación, por su indudable interés evolutivo:

1. *Vocalizaciones "Sí - Ya no"*: Se trata de vocalizaciones con una presencia muy abundante desde el primer mes de la aplicación del cuestionario (8 meses), por ello cabe esperar que algunas se hayan desarrollado previamente. Después, entre los 18 y los 24

meses, comienza su disminución. Estas preguntas buscan saber si el niño *se sirve del sonido* para comunicarse (Expresar emociones [2], Pedir un objeto [3] o Conversar sin lenguaje [5])², pero también, incluyen el Balbuceo Canónico [6], la *forma* lingüística más temprana para la que se pregunta. Se trata, pues, de preguntas sobre *función* comunicativa y sobre desarrollo fono-articulatorio temprano. Estas habilidades son conocidas como muy tempranas (7-10 meses), por lo que aparece coherencia entre las preguntas/respuestas y la teoría conocida.

Gráfico 4. Ejemplo "Función": Protodeclarativo [3]

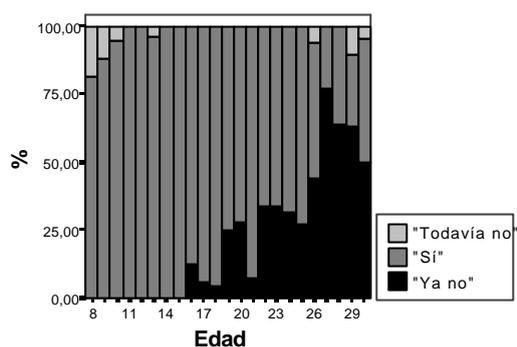
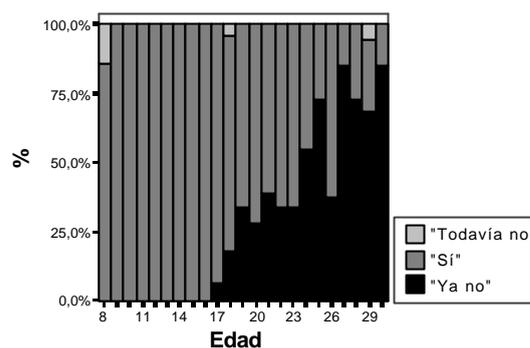
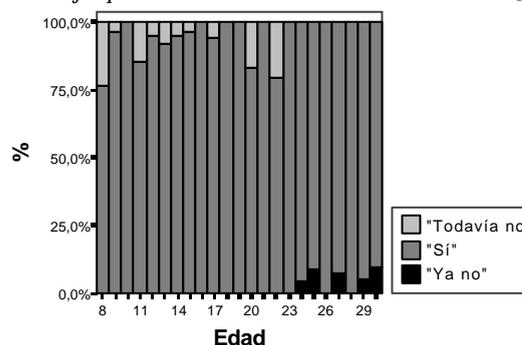


Gráfico 5. Ejemplo "Forma". Balbuceo [6]



2. Vocalizaciones "Casi siempre sí": A lo largo del periodo de 8 a 30 meses y a través de toda la muestra, algunas preguntas se responden como "Casi siempre sí", es decir, se adquieren durante los primeros meses de aplicación del cuestionario (9-11 meses) y tienen presencia abundante hasta el final. Las preguntas que presentan este patrón de respuestas son todas ellas sobre vocalizaciones no-dirigidas-a-otros-seres-humanos. Se trata de que los niños "hablan" solos [10], o a sus juguetes [11], o cantan sin que se lo pida [1].

Gráfico 6. Ejemplo "Hablar solo": Voc.No comunicativa [10]

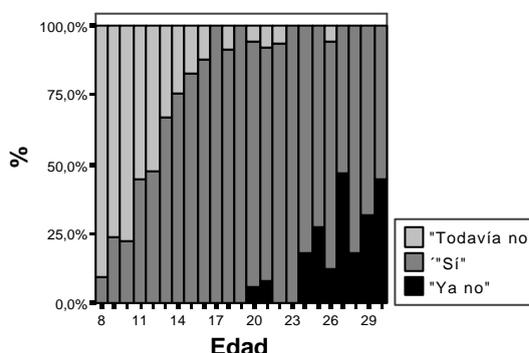


² Véanse Apéndice: Conductas vocales y sus respectivas preguntas en el CDI español.

Es tentador relacionar la constancia de este patrón con ejercicios de habla funcionales al posterior desarrollo lingüístico. Esas actividades vocalizadoras, dada la ausencia de función comunicativa y la generalización de su presencia, podrían interpretarse como índices del “esfuerzo”, el trabajo atencional y cognitivo del niño dirigido a la adquisición del lenguaje (López Ornat 2003; Pérez Pereira 2003).

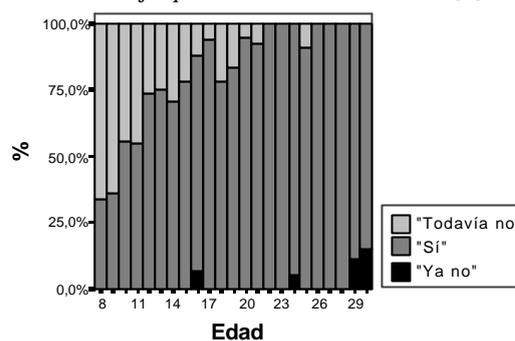
3. *Vocalizaciones “No – Sí - Ya no”*: Se trata de algunas preguntas que a los largo de los meses se responden como “No-Sí-Ya no”, es decir, son conductas vocalizadoras escasas al principio, producidas masivamente en edades medias, y escasas de nuevo después de los 24 meses. Las preguntas que presentaron este patrón de respuestas versan sobre “hablar” sin lenguaje organizado, pero con rudimentos fonéticos y prosódicos ya incorporados (Balbuceo Variado [7] y Jerga[12]), pero también sobre el uso declarativo/simbólico de las formas tempranas (Protodeclarativos [4] y Protopalabras [13]). Estas habilidades son conocidas como no-tan-tempranas como 8-10 meses, y también como anteriores a los 30 meses, por lo que aparece coherencia de los resultados del i-LC con la evolución estudiada. Suponemos que su disminución final captura el hecho de que el lenguaje organizado y convencional sustituye esas vocalizaciones.

Gráfico 7. Ejemplo "Protopalabras" [13]



4. *Vocalizaciones “No – Sí”*: Finalmente, esta categoría incluye las preguntas que a lo largo de los meses se respondieron como “No - Sí”, es decir, se trata de conductas vocales que, mientras durante muchos meses se estiman escasas, a partir de cierta edad su proporción aumenta y no disminuye hasta el final del estudio. Las preguntas que presentaron este patrón versan sobre la imitación, por un lado de palabras ya convencionales (Imitación de palabras [8]), y por otro, de las propiedades suprasegmentales del lenguaje (Imitación de la melodía [9]).

Gráfico 8. Ejemplo "Imitación de Palabras" [8]



V. Relación de las Vocalizaciones con los Gestos, el Vocabulario y la Gramática

Los siguientes análisis están dirigidos a examinar la relación del nuevo apartado de Vocalizaciones con las demás partes del CDI (*CDI-1*: Gestos y rutinas, Vocabulario Receptivo, Vocabulario Expresivo; *CDI-2*: Vocabulario Expresivo y Gramática).

Como se puede observar en los Gráficos 9 y 10, en los que se pueden ver los patrones evolutivos de las medias de la puntuación total en cada apartado, en ambos cuestionarios, las vocalizaciones son las conductas comunicativas que se desarrollan más tempranamente.

En el CDI-1 (Gráfico 9) vemos que aunque tanto las vocalizaciones como los gestos se desarrollan muy pronto, muestran un patrón evolutivo diferente. Por un lado, las vocalizaciones parecen crecer en modo paralelo al del vocabulario expresivo, mientras que los gestos lo hacen con un patrón parecido al del vocabulario receptivo.

En el CDI-2 (Gráfico 10) las vocalizaciones aparecen con un patrón evolutivo totalmente distinto de los patrones de crecimiento del léxico y de la gramática. Frente a un curso de aumento suave, constante y lineal de la actividad vocalizadora, las evoluciones tanto del léxico productivo como de la gramática aparecen muy aceleradas y solapándose entre sí.

Gráfico 9.

8-15 m.:

Medias de puntuación total en cada apartado (expresada en %)

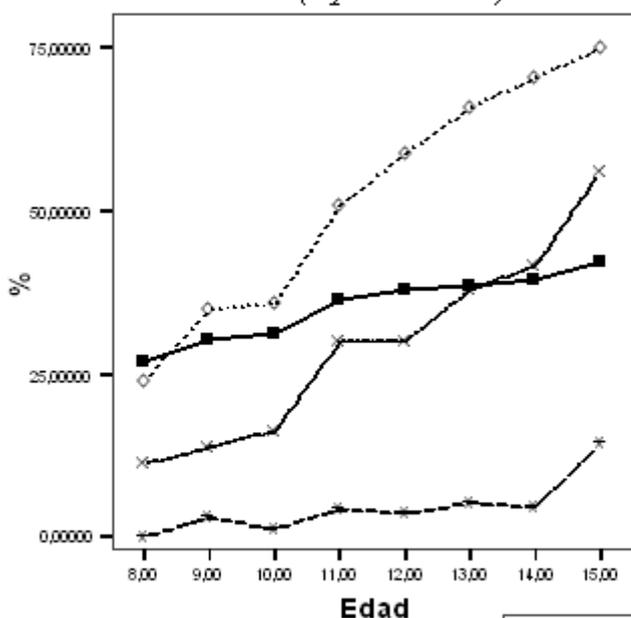
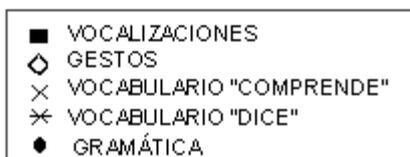
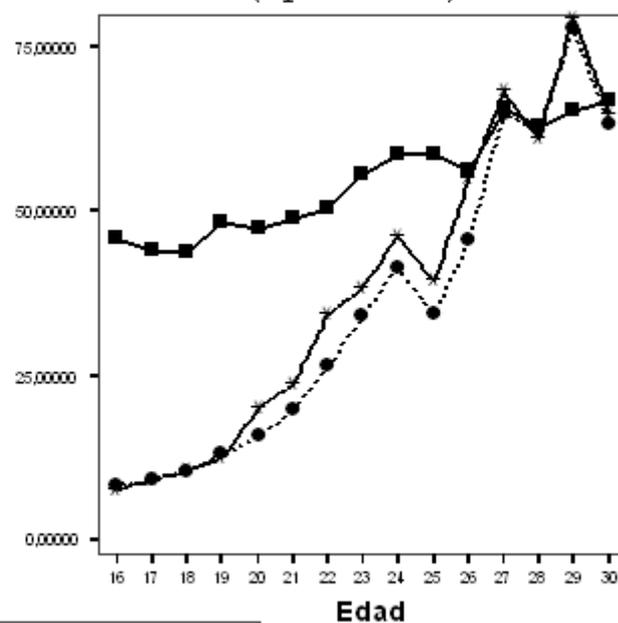


Gráfico 10.

16 - 30m.:

Medias de puntuación total en cada apartado (expresada en %)



Finalmente, como se puede ver en las Tablas 1 y 2, los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos para ambos cuestionarios (CDI-1 e CDI-2) muestran una relación muy significativa ($p=0.00$) entre la puntuación total del apartado de Vocalizaciones y las de los otros componentes, aunque dichas correlaciones son más altas para el CDI-2.

Tabla 1. Correlaciones 8-15 meses.

| | | VOCALIZA- CIONES | GESTOS/ RUTINAS | VOCABULARIO (DICE) | VOCABULARIO (COMPRENDE) |
|--------------------------------|-----------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|
| VOCALIZACIONES | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,613** | ,677** | ,580** |
| | Sig. (bilateral) | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| GESTOS/RUTINAS | Coefficiente de correlación | ,613** | 1,000 | ,683** | ,771** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| VOCABULARIO (DICE) | Coefficiente de correlación | ,677** | ,683** | 1,000 | ,717** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| VOCABULARIO (COMPRENDE) | Coefficiente de correlación | ,580** | ,771** | ,717** | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | . |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones 16-30 meses

| | | VOCALIZACIONES | VOCABULARIO | GRAMÁTICA |
|-----------------------|-----------------------------|----------------|-------------|-----------|
| VOCALIZACIONES | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,767** | ,756** |
| | Sig. (bilateral) | . | ,000 | ,000 |
| VOCABULARIO | Coefficiente de correlación | ,767** | 1,000 | ,941** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | . | ,000 |
| GRAMÁTICA | Coefficiente de correlación | ,756** | ,941** | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | . |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CONCLUSIONES:

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que la nueva medida sobre la evaluación de las vocalizaciones tempranas es fiable. Como sugieren los resultados del análisis de fiabilidad realizado, se trata de una escala capaz de medir el desarrollo vocal de niños de manera consistente y precisa. Adicionalmente, se trata de una medida continua con diferencias significativas a través de las edades incluidas en ambos cuestionarios (8 a 30 meses). Este rasgo resulta particularmente interesante, ya que hasta hoy los CDIs no muestran continuidad entre la evaluación del desarrollo lingüístico de niños muy pequeños (8-15 meses) y la de niños algo mayores (16-30 meses) (Feldman et al. 2000). La evaluación de las vocalizaciones aparece como un sistema de evaluación bueno para todas las edades porque varía de modo constante y significativo con ellas (Recuérdese Gráfico 2). Todo eso se avala también por su alta correlación con medidas de desarrollo lingüístico temprano ya reconocidas, como las del desarrollo léxico y gramatical.

Por otro lado, a partir de los resultados pudimos apreciar que la edad de generalización de cada una de las conductas vocales incluidas en el cuestionario coinciden con resultados de investigaciones previas sobre desarrollo lingüístico temprano. Así, por ejemplo, conductas muy tempranas como las fonaciones expresivas, la alternancia de turnos –protoconversación- entre bebé y adulto, el balbuceo canónico y los protoimperativos (Bates et al. 1979, Collins 1985, Kaye & Fogel 1980, Oller 2000, Stark et al. 1993, Vihman 1996) aparecen de modo abundante ya desde los 8 meses en los que empieza nuestro registro. Sin embargo, la generalización de las vocalizaciones protodeclarativas es un poco posterior, coincidiendo con datos sobre los gestos protodeclarativos (Bates et al., 1979). También, el balbuceo variado, la jerga y las protopalabras se generalizan más tarde, en las edades sugeridas por otros investigadores (véanse, Oller 2000 y Vihman 1996).

La generalización de la *imitación* a partir de los 15 meses, es también un resultado coherente con toda la información evolutiva previa. Se trata de un resultado que, además se inserta en corrientes investigadoras recientes como son la relación de la actividad vocalizadora humana con el sistema cortical especular (MNS) (Decety & Sommerville 2003) descubierto hace 10 años, y la relación entre la mimesis vocal y la filogénesis del lenguaje (Fitch 2000; Corballis 2003; MacWhinney 2002).

Finalmente, en cuanto a la actividad vocalizadora de los niños en general, pudimos observar que es muy abundante y generalizada a todas las edades. Además, en este estudio con 413 sujetos, no se obtuvo ningún caso que, según sus padres, no haya producido nunca ninguna vocalización. Es más, estos resultados indican que a los 30 meses todos los sujetos han producido casi todas las conductas. Esta notable generalización de la actividad vocalizadora a través de los sujetos las convierte una vez más en un potente instrumento de evaluación del desarrollo lingüístico y comunicativo normal. Pero también, estos datos sugieren que probablemente la existencia de actividad vocalizadora en general no resultaría predictiva del desarrollo lingüístico, por lo que es necesario analizar el valor indicador de las diferentes conductas vocales concretas.

Para eso será necesaria la realización de análisis adicionales, a partir de datos longitudinales ya recopilados por nuestro equipo de investigación. Se trata de 20 niños seguidos longitudinalmente con la aplicación consecutiva de la versión española de los cuestionarios CDI a sus padres en intervalos de 3 o 4 meses. Estos nos permitirán proponer un modelo de la función evolutiva de las vocalizaciones y detallar la existencia de posibles índices predictivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1979) *The Emergence of Symbols: Cognitions and Communication in Infancy*. NY: Academic Press.
- COLLINS, G.M. (1985) On the origins of turn-taking: Alternation and meaning. En: M.Barrett (ed.) *Children's Single-Word Speech*. Chichester: Willey.
- CORBALLIS, M.C. (2003) From mouth to hand: gesture, speech, and the evolution of right-handedness. *Brain & Behav. Sciences*, 26,2, 199-208
- DECETY, J. & SOMMERVILLE, J.A. (2003) Shared representations between self and other: a social cognitive neuroscience view. *Trends in Cog. Sciences*, 7, 12, 527-533

- DEMUTH, Katherine (2001) A prosodic approach to filler syllables. *Journal of Child Language*, 28, 246-249.
- GALLO, Pilar & MARISCAL, Sonia (2001) Hablar sin gramática: continuidad entre el balbuceo y el lenguaje. Comunicación en *III Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*, 24-26 setiembre Universidad de Málaga.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (2002) Atypical development of language and social communication in toddlers with Williams syndrome. *Developmental Science*, 5(2): 233-246
- KAROUSOU, Alexandra (2001) ¿Cómo son las vocalizaciones anteriores a la primera palabra? Comunicación en *III Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*, 24-26 septiembre Universidad de Málaga.
- KAROUSOU, Alexandra (2003) *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Tesis Doctoral. UCM; Fac.Psicología.
- KAYE, K. & FOGEL, A. (1980) The temporal structure of face to face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16, 454-464.
- FELDMAN, H.M., DOLLAGHAN, C.A., CAMPBELL, T.F., KURS-LASKY, M., JANOSKY, J.E. & PARADISE, J.L. (2000) Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one to two years. *Child Development*, 71, 310-322.
- FENSON, L., DALE, P.H.S., REZNICK, J.S., THAL, D., BATES, E., HARTUNG, J.P., PETHICK, S., & REILLY, J.S. (1993) *MacArthur Communicative Developmental Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, Singular Publishing Group.
- FITCH, Tecumseh (2000) The evolution of speech: a comparative review. *Trends in Cog Sciences*, 4, 7, 258-267
- LLEÓ, Conxita. (2001) Early fillers: undoubtedly more than phonological stuffing. *Journal of Child Language*, 28 (1), 262-265.
- LÓPEZ-ORNAT, Susana. (1997) What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? En William GLASS and Ana Teresa PÉREZ-LEROUX, (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- LÓPEZ-ORNAT, Susana. (2001) Fillers: how much do they generalise?. *Journal of Child Language*, 28, 266-268.

- LÓPEZ ORNAT, Susana (2003) Problemas ficticios y problemas reales sobre el desarrollo gramatical. Comentario. *Cognitiva*, 15 (2). Debate sobre desarrollo del lenguaje, 177-185.
- LÓPEZ ORNAT, Susana; GALLEGO Carlos; GALLO Pilar; KAROUSOU Alexandra; MARISCAL Sonia; NIEVA Silvia (2003)
- MARISCAL, Sonia. (1998) *El proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- MARISCAL, Sonia. (2001) ¿Es "a pé" equivalente a DET+N?: Sobre el conocimiento temprano de las categorías gramaticales. *Cognitiva*, 13,1, 35-59.
- MacWHINNEY, Brian (2002) The gradual emergence of language. En GIVÓN, T. & MALLE, B. (Eds) (2002) *The evolution of language from Pre-language*. Amsterdam, Benjamins, 1-28
- McCUNE, L. & VIHMAN, M. M. (2001). Early phonetic and lexical development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 670-684.
- MORGAN, James. & DEMUTH, Katherine (Eds.) (1996). *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OLLER, D.K. (2000) *The Emergence of the Speech Capacity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- OLLER, D.K. & EILERS, R.E. (1988) The role of audition in infant babbling. *Child Development*, 59, 441-449.
- OLLER, D.K. & LYNCH, M.P. (1992) Infant vocalizations and innovations in infraphonology: Toward a broader theory of development and disorders. En C.A.Ferguson, L.Menn & C.Stoel-Gammon (eds.), *Phonological Development: Models, research and implications*. Timonium, MD: York Press.
- OLLER, D.K., WIEMAN, L.A, DOYLE, W.J.& ROSS, C (1976) Infant babbling and speech. *Journal of Child Language*, 3, 1-11.
- PÉREZ PEREIRA, Miguel (2003) Desarrollo gramatical inicial: algunas cuestiones metodológicas e interdisciplinarias. *Cognitiva*, 15 (2). Debate sobre desarrollo del lenguaje, 197-206.
- PETERS, Ann (1997). Language typology, prosody and the acquisition of grammatical morphemes. In Dan SLOBIN (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 5*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PETERS, Ann. (2001) Filler syllables: what is their status in emerging grammar?. *Journal of Child Language*, 28, 229-242.

- PETERS, Ann & MENN, Lise (1993) False starts and filler syllables: ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69,4, 742-777
- STOEL-GAMMON, C. & OTOMO, K. (1986) Babbling development of hearing-impaired and normally hearing subjects. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 33-41.
- PLAUT, D.C & KELLO, Ch.T (1999) The emergence of phonology from the interplay of speech comprehension and production: a distributed connectionist approach. En MacWHINNEY, Brian (Ed), *The emergence of language*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 381-415
- ROWAN L., LEONARD L., CHAPMAN K., & WEISS, A. (1983) Performative and presuppositional skills in language-disordered and normal children. *Journal of speech and hearing Research*, 26, 97-106
- SNYDER L.(1978) Communicative and cognitive abilities and disabilities in the sensorimotor period, *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 161-180.
- STARK, R.E., BERNSTEIN, L.E. & DEMOREST, M.E. (1993) Vocal communication in the first 18 months of life. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 548-558.
- THAL, Donna, O'HANLON, L., CLEMMONS, M. & FRALIN, L.S. (1999) Validity of a parental report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment. *Journal of Speech, Lang. and Hearing Res.*, 42, 482-496
- VENEZIANO, Edy & SINCLAIR, Hermine (2000) The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 3, 461-500.
- VIHMAN, Marylin (1996) *Phonological Development: The origins of language in the child*. Oxford, England, Blackwell
- VIHMAN, Marylin (1986) Individual differences in babbling and early speech: predicting to age three. En (Eds) LINDBLOM, B. & ZETTERSTRÖM, R., *Precursors of early speech*. UK, MacMillan Press, 95-109.
- WETHERBY, A.; PRIZANT, B. & HUTCHINSON, T. (1998) Communicative, social-affective and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 79-91.
- YODER, P.J., & WARREN, S. F., McCATHREN, R. (1998). Determining the spoken language prognosis in children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 77-87.

APÉNDICE

Conductas vocales y sus respectivas preguntas en el CDI ESPAÑOL

| CONDUCTA | PREGUNTA CDI |
|---|---|
| Cantar | [1] A veces los niños cantan por su cuenta, por ejemplo tras oír cantar a un adulto o algún muñeco suyo. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Fonación expresiva / emocional (agrado, desagrado) | [2] Sin usar palabras, los niños producen sonidos para expresar que algo les gusta o disgusta, además de sonreír, llorar o gritar. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Proto-imperativo | [3] Los niños tienen muchas maneras diferentes de pedir las cosas. A veces señalan y miran lo que quieren y entonces dicen algo como "a-a-a"; hacen que oigamos su petición. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Proto-declarativo | [4] Para llamar su atención sobre algo que les atrae, como por ejemplo la luz, o un coche que pasa, los niños a veces acompañan sus gestos con sonidos. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Proto-conversación | [5] Algunas veces, cuando se habla a los niños, da la impresión de que responden y establecen un diálogo. Aunque no siempre utilizan palabras, parece que están conversando. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Baluceo canónico | [6] A veces los niños repiten una sílaba varias o muchas veces. Son sílabas que usted oye bien y que usted puede repetir, como "pa-pa-pa" o "ma-ma-ma" o "ba-ba-ba". ¿Hace eso su hijo/a? |
| Baluceo variado | [7] Otras veces dicen sílabas que usted también oye bien y que puede repetir, pero no son todas iguales como, por ejemplo: "bá-ba-má-má-ntá", o "pa-pa-pap-pe-pe". ¿Hace eso su hijo/a? |
| Imitación de palabras | [8] A veces los niños inmediatamente después de oír una palabra intentan repetirla. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Imitación de melodía | [9] Muchas veces los niños inmediatamente después de oír una frase (p.e una pregunta) repiten su entonación, es decir, reproducen la melodía de la frase. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Ejercicios vocales no-comunicativos | [10] Algunas veces los niños hablan solos o para sí mismos haciendo ejercicios con algunos sonidos, palabras o frases del lenguaje. ¿Ha descubierto usted alguna vez a su hijo/a haciendo algo parecido en su cuna /cama /parque etc.? |
| Voc. No comunicativas (hablar a objetos) | [11] A veces los niños juegan callados pero otras veces "hablan en su lenguaje" a los juguetes. ¿Ha descubierto usted alguna vez a su hijo/a "hablando en su lenguaje" a los juguetes? |
| Jerga | [12] Algunos niños "hablan sin usar palabras" y parece que han hecho una pregunta, o que han regañado a alguien, o que se han asombrado de algo... Incluso algunas veces pueden incluir alguna palabra que usted reconoce. ¿Hace eso su hijo/a? |
| Proto-palabras | [13] Otras veces los niños dicen palabras que se parecen un poco a las de verdad, pero que sólo los padres entienden a la primera. Como "aba" por "agua", "ota" por "pelota", "etata" por "las gafas". ¿Hace eso su hijo/a? |

**DESARROLLO DE LOS DIFERENTES
GÉNEROS DISCURSIVOS**

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO: UNA PROPUESTA PARA EVALUAR SU PRODUCCIÓN ESCRITA

Gemma Santa Olalla

Universidad de Burgos

M^a Angeles Mayor

Begoña Zubiauz

Universidad de Salamanca

Justificación

Este trabajo es el resultado de un esfuerzo de reflexión por conocer cuales son las habilidades más significativas que se ponen en juego cuando se realiza una conducta argumentativa y cómo a través de las mismas se puede ayudar a alumnos de Educación Secundaria a desarrollar su madurez cognitiva, personal y social.

Con el discurso argumentativo se persigue, generalmente, compartir con otras personas el propio punto de vista sobre una parcela de la realidad para convencerles de que esa forma de interpretar dicho asunto es la más razonable y coherente posible. Esta actividad supone, pues “*la existencia de un contacto intelectual*” entre las personas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) que se asemeja “*a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones*” (Dolz, 1993). Es decir, cuando alguien emprende una conducta argumentativa levanta un discurso frente a otro discurso, en función de lo que “crea” que puede opinar la audiencia sobre ese mismo tema. Esta creencia se elabora a partir de lo que hayan manifestado anteriormente los interlocutores o de lo que se prevea que puedan pensar o decir (Grize, 1982). Como consecuencia, de la intervención del locutor pueden desprenderse, de modo más o menos explícito, otros discursos como son la opinión del locutor, un razonamiento de la audiencia, la voz de una autoridad, etc. Esto es lo que vamos a llamar *espacio de negociación* o *argumentación*.

Teniendo en cuenta estas características de la argumentación, para lograr influir en una audiencia se deben tener en cuenta tres tipos de operaciones: la primera, por tratarse de un juicio sobre un tema, dentro del texto debe haber espacio para poder introducir otras opiniones o razonamientos distintos a los del autor; la segunda, la toma de posición debe justificarse con argumentos que sean admisibles para esa audiencia, los cuales pueden

coincidir o no con los del locutor; y la tercera, el conjunto del texto debe presentarse del modo más coherente posible, como un todo bien articulado. En resumen, dentro de la argumentación podemos encontrar un componente comunicativo, un componente cognitivo y un componente lingüístico.

Evolutivamente, algunas de estas habilidades comunicativo- cognitivo- lingüísticas no se desarrollan hasta la adolescencia. Así por ejemplo, según Caroline Golder (1996) hacia los 10-11 años se es capaz de realizar justificaciones; entre los 13-14 años se empieza a crear distancia entre el emisor y su texto; hacia los 16 años se usan argumentos y estrategias de negociación de la propia posición con la del contrario. Parte de estas habilidades pueden aprenderse a partir de la interacción con familiares y amigos, pero según A. Camps, 1995 y U. Ruiz Bikandi, 2002 para poder dominar la argumentación en contextos formales, en los que se exige tener en cuenta antecedentes, a la audiencia, usar la regla de justicia, etc., estas habilidades deben ser objeto de instrucción en las escuelas.

Si nos atenemos a los contenidos curriculares de nuestro Sistema Educativo observamos que, en Primaria los alumnos se acercan a los textos de opinión y en Secundaria Obligatoria profundizan en su intención, organización y práctica. No obstante, sólo en casos excepcionales se abordan de un modo planificado en sus tres modalidades: los debates orales, la comprensión de textos argumentativos y su producción escrita.

Considerando que un buen uso de la argumentación incrementa la madurez de la persona en todas las áreas de desarrollo: relaciones sociales, visión más amplia del mundo, toma de decisiones más reflexionadas, etc. (Camps y Dolz, 1995), los objetivos que nos proponemos en este estudio son:

1. Elaborar un instrumento que refleje con sus indicadores algunos de los elementos comunicativos, cognitivo-sociales y lingüísticos más relevantes de la argumentación
2. Analizar textos argumentativos escritos con el instrumento elaborado con el fin de establecer el nivel de actuación de los alumnos y programar objetivos con los cuales involucrar al profesorado en la enseñanza de este tipo de habilidades.

El instrumento de evaluación

La herramienta elaborada para valorar la producción argumentativa escrita recoge los siguientes indicadores:

Indicadores de la capacidad comunicativa, que analizan si dentro del propio discurso se hace referencia a otros posibles discursos que sobre ese mismo asunto puede tener la audiencia.

1. *Toma de posición subjetiva*: marca una distancia entre el autor y su texto. Con su presencia se reconoce que las otras personas también tienen mundo subjetivo y tienen sus propias opiniones.

2. *Subjetividad de los argumentos*: cuando se expresa certidumbre, relatividad o condicionalidad en los argumentos expuestos. También dejan entrever que son posibles otras opiniones diferentes a la propia.

3. *Referencia a la audiencia*: cuando se apela a la misma de diferentes formas: dirigiéndose a ella, haciéndola tomar protagonismo a través de los tiempos verbales de los razonamientos... En estos casos su contenido suele llegar mejor a los interlocutores.

4. *Inclusión de la voz de la audiencia*: es la forma más elaborada de crear el espacio de negociación. Consiste en construir un texto dialógico en el que las voces de la audiencia (su opinión o su razonamiento) son integradas en el mismo texto para luego matizar lo que se comparte, lo que no se comparte y el porqué.

Indicadores de la capacidad cognitiva-social, que hacen referencia a la complejidad y madurez de la opinión y de los juicios aportados.

1. *Complejidad de la opinión*: o toma de posición sobre el tema que se debate.

a) *Una sola dirección*: cuando se manifiesta una única postura respecto al tema objeto de debate. Esta puede ser a favor o en contra.

b) *Diferenciación de opiniones*: cuando se especifica en qué condiciones uno tiene un punto de vista sobre un asunto y en qué momentos se puede posicionar en la otra dirección. Ambas posiciones se presentan con igual peso.

c) *Concesión*: cuando se aporta primero una postura y luego se le quita su fuerza argumentativa. Aquí una de las posturas aparece como prioritaria.

2. *Estructura de los argumentos*: cada una de las razones aportadas pueden tener diferente grado de complejidad. Nosotros vamos a categorizarlas en cuatro apartados:

a) *Argumento implícito o incompleto*, aquí pueden tenerse en cuenta dos posibilidades: cuando se explicita una situación y queda implícito el razonamiento que

subyace al mismo; o cuando en un razonamiento se explicita una situación y se deja entrever que si no se diese esa condición la postura sería la contraria.

b) Argumento simple, cuando comenta el motivo o el para qué de su toma de posición. En este razonamiento aparece sólo un tópico como justificante de la opinión.

c) Argumento con matizaciones, cuando el razonamiento es limitado por alguna condición.

d) Argumento extendido, cuando dentro de un mismo razonamiento aparecen dos tópicos diferentes. Uno deriva de otro, parece ser consecuencia o estar motivado por el anterior.

e) Argumento extendido con matizaciones, cuando se combinan en un solo argumento las dos últimas categorías mencionadas.

3. *Relación entre los argumentos*: los argumentos pueden mantener entre sí dos tipos de conexiones:

a) Apilados, cuando entre ellos no hay una relación o no se vinculan entre sí explícitamente.

b) Encadenados, cuando un argumento deriva de otro, bien porque lo complementa, lo explica, lo causa o lo motiva.

4. *Naturaleza de los argumentos*: valora el tipo de razonamiento que justifica la toma de posición. En función de esta variable encontramos seis categorías básicas:

a) De ejemplos, relatan la experiencia de una persona concreta para sostener una posición.

b) De hechos, que consideran pruebas más generales.

c) Prescriptivos, se sustentan en una norma u obligación.

d) Axiológicos, que apelan a valores o juicios

e) De autoridad, cuando se acude a lo que pueda pensar o decir otra persona con cierta ascendencia sobre el locutor y/o la audiencia.

f) Pseudoargumentos, que apuntan a los sentimientos del destinatario para conseguir su adhesión.

5. *Valor de los argumentos*: hace referencia a la madurez o grado de abstracción de los argumentos o topoi.

- a) Pragmático-concreto: cuando se valora el beneficio/perjuicio de una acción o acontecimiento.
- b) Valores sociales abstractos: aluden a principios como libertad, seguridad, amistad, derecho a la vida, derecho a una vida digna...
- c) Jerarquía entre entes: cuando se comparan dos valores aceptados socialmente y se prioriza uno de ellos frente al otro.

Cuando las personas los utilizan, se suele considerar que los argumentos son aceptables o asumibles por la audiencia.

6. *Resolución de conflictos*: seleccionamos tres categorías dirigidas a la resolución de conflictos o problemas interpersonales.

- a) Unilateral: puede suponer un esfuerzo para solucionar un conflicto, pero sin considerar simultáneamente los dos puntos de vista, de tal forma que no se intenta llegar a acercar posturas.
- b) Negociación, cuando se hace un esfuerzo por acercar ambos puntos de vista.
- c) Colaboración, cuando se integran dos posturas y se encuentra una solución nueva con la que todos salen beneficiados.

7. *Número de perspectivas*: hace referencia a los puntos de vista que se pueden tener en cuenta durante la argumentación en función de los sujetos y/o elementos implicados. En función de ello, podemos encontrar dos categorías:

- a) Una perspectiva: cuando sólo analiza una dimensión de ese asunto o cómo le afecta éste a uno de los personajes involucrados en la situación de argumentación.
- b) Dos perspectivas: cuando analiza dos o más dimensiones de un asunto o cómo afecta éste a dos o más personajes con roles distintos involucrados explícitamente en las situaciones de argumentación.

Indicadores de la capacidad lingüística, hacen referencia a elementos lingüísticos propios de la producción escrita (código empleado) y nexos o enlaces utilizados.

1. *Introducción del tema de debate*: se refiere a si se inicia el texto explicando cuál es el tema objeto de debate y las posiciones que se pueden tener al respecto.

- a) Ausencia de la introducción, cuando se elabora el texto escrito como si estuviese en una situación de diálogo oral. Se introduce el discurso con un “sí”, “no”, “depende”.
- b) Presencia, cuando sí se explica el tema objeto de debate.

2. *Marcadores de enganche*: son términos que crean un distanciamiento entre locutor y enunciador. Pueden adoptar diversas formas: una toma de carga enunciativa (opinión) “yo creo” o “yo pienso”; una toma de posición “yo estoy de acuerdo..”; o con carga de subjetividad “yo prefiero”.

3. *Marca prescriptiva*: con valor de obligación “es necesario” o “se debe”.

4. *Marca axiológica*: expresa con frecuencia un juicio moral del locutor “está bien, es injusto,…”

5. *Conectores de una sola dirección*: hacen referencia a nexos explicativos “es decir, por ejemplo...”; causales “porque, ya que, como consecuencia...” y finales “para, con el objetivo...”.

6. *Conectores de restricción*: son nexos que contrastan dos opiniones que indican una posición diferente, como por ejemplo “pero; aunque; si...si;...”.

7. *Organizadores textuales*: permiten distribuir las ideas dentro del discurso “en primer lugar, en segundo lugar...”

8. *Modalizadores*: son expresiones que convierten un enunciado neutro en un enunciado orientado a una conclusión, como son algunos adverbios “casi, aun, incluso, hasta...”.

9. *Introducción de conclusión*: “por lo tanto, por ende, así, de ahí que, en consecuencia, por consiguiente, se desprende que, como resultado, llegamos a la conclusión, ...” y otros términos sinónimos.

Metodología

En este estudio preliminar sobre la argumentación han participado 6 alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, tomados al azar. El procedimiento lo dividimos en dos pasos. En primer lugar, les pedimos que leyesen dos textos que trataban sobre los secretos (en uno parecía que sí era conveniente contar un secreto que previamente le había contado un amigo para ayudarle y en otro no porque parecía que se le traicionaba) y a continuación se abrió un pequeño intercambio de opiniones entre ellos con la finalidad de asegurarnos que cognitivamente podían tener ideas diferentes sobre ese mismo asunto. En segundo lugar se les planteó la siguiente situación “*imaginaos que vosotros sois profesores* (para

motivarles más a elaborar un texto complejo) y un alumno os pregunta, profesor, se deben contar los secretos?. ¿Qué le contaríais vosotros por escrito para convencerle de vuestra opinión?”.

Resultados

Al analizar los seis textos con el instrumento elaborado para evaluar las producciones argumentativas escritas, hemos encontrado los siguientes resultados:

Respecto a la capacidad comunicativa

| | Sj.1 | Sj.2 | Sj.3 | Sj.4 | Sj.5 | Sj.6 |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Toma de postura subjetiva | X | X | | | X | |
| Subjetividad de los argumentos | | X | X | X | X | X |
| Referencia a la audiencia | X | X | X | X | X | X |
| Voz de la audiencia | | | | | | |

1-Toma de posición subjetiva: se aportan juicios sobre los secretos utilizando expresiones como: “yo creo que, a mi me parece...” en tres casos (3/6).

2- Subjetividad de los argumentos: casi todos los sujetos (5/6) expresan relativismo o certidumbre en sus justificaciones. Por ejemplo “si tu crees que le puedes ayudar; si ves que puedes ayudar; según la importancia; si son secretos que para el son importantes...”.

3- Referencia a la audiencia: casi todos los participantes (5/6) parecen dirigirse directamente a una persona (2º persona, porque la instrucción era como convencer a alguien de...) o hacen un juego de pronombres yo/él (1/6).

4- Inclusión de la voz de la audiencia: no se elabora ningún texto en el que se haga referencia a la posible opinión que puedan tener los interlocutores respecto a ese tema (0/6). Un ejemplo del mismo podía haber sido “Es posible que muchos de vosotros penséis que ningún secreto se puede contar porque... pero pueden existir situaciones como... en las que puede ser mejor contarlos...”.

Respecto a la capacidad cognitivo-social

1- Estructura de las opiniones:

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Un sentido | | | | | | |
| Diferenciación de opiniones | | X | | X | X | X |
| Concesión | X | | X | | | |

Ninguno mantiene una posición fija respecto a este asunto. Todo lo contrario, opinan que depende de las circunstancias. Un tercio (2/6) manifiestan que ellos tienen en general una postura que pesa más, pero que luego la matizan (parecen mantener un diálogo consigo mismo), como por ejemplo *“yo creo que un secreto no se debe contar pero también hay que tener en cuenta como sea el secreto..”* o *“Los secretos no hay que contarlos porque puedes perjudicar a las personas, pero en casos extremos...”*; mientras que dos tercios (4/6) no especifican que una postura sea más importante que otra, sino que explican en qué condiciones mantienen una opinión y en cuáles otra. Por ejemplo en *“Depende, porque si tiene mucha importancia y te han perdido que no lo cuentes no se debe contar, pero si ves que puedes ayudar...”*.

2- Estructura de los argumentos:

| | | | | | | |
|---|---|---|-----|---|---|---|
| Implícito o incompleto | X | | | X | | X |
| Razonamiento simple | | X | X X | | X | |
| Razonamiento con matizaciones | | X | X | | X | |
| Razonamiento extendido | | | | | | X |
| Razonamiento extendido con matizaciones | X | | | X | | |
| Nº total de argumentos aportados | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Podemos observar como todos los sujetos aportan como mínimo dos argumentos (6/6) aunque en un caso uno de ellos está omitido y se desprende de la justificación que argumenta. Hay ocasiones en los que los motivos que sustenta la toma de postura les parecen tan obvios que no explican el porqué (3/6), por ejemplo *“si te cuentan una cosa que han hecho o algo que han visto no se debe contar...”*. Puede ser fortuito pero, justamente quienes aportan argumentos implícitos (3/6) posteriormente elaboran argumentos extendidos con o sin matizaciones (3/6). Por ejemplo *“si te dicen que le están pegando o problemas más serios, pues si se deben contar a alguien, pero no como de chismorreo, sino a alguien que le pueda ayudar”*;

La otra mitad sólo aporta argumentos simples con o sin matizaciones (3/6) como por ejemplo: *“porque puedes perjudicar a las personas”* o *“es mejor contárselo a un adulto para que a esa persona no le puedan hacer más daño”*.

3- Relación entre los argumentos:

| | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|
| Apilados | | | | | | |
| Encadenados | X | X | X | X | X | X |

Todos los argumentos aportados se encuentran encadenados, lo cual dota a los textos de una unidad bastante coherente.

4- Naturaleza de los argumentos:

| | | | | | | |
|------------------|---|-----|----|----|----|---|
| Ejemplos | X | | X | XX | XX | X |
| Hechos | X | XXX | XX | | | |
| Prescriptivos | | | | | | |
| Axiológicos | | | | | | |
| Autoridad | | | | | | |
| Pseudoargumentos | | | | | | |

Todos los argumentos que aportan están basados en ejemplos o hechos. No obstante, bajo esos hechos o ejemplos subyacen valores que vamos a analizar en el siguiente apartado. Por ejemplo, *“pero en casos extremos, como por ejemplo si alguien pega a alguien, es mejor contárselo a un adulto para que a esa persona no le puedan hacer más daño”*. Este argumento lo consideramos como un hecho. Para considerarlo un argumento axiológico tendría que haber puesto *“porque la integridad de una persona es más importante...”*; o para considerarlo prescriptivos *“porque los secretos no se cuentan”*.

5- Los topoi o valores que subyacen a los argumentos o topoi.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pragmático-concreto: beneficio /perjuicio | X | X | X | | X | X |
| Otros valores abstractos (confianza, enfado-agradecimiento) | | | X | | | X |
| Jerarquía entre entes: ayuda/amistad | | | | X | | |

A casi todos los argumentos subyace un valor pragmático (5/6) del tipo “si le va a perjudicar no lo cuento y si le beneficia si”. A 2/6 subyace el valor de la amistad, como *“pierdo la confianza que esa persona ha puesto en mí”*; y otro parece establecer una relación entre el valor pragmático y el de amistad *“lo contaría aunque se enfade, porque buscas lo mejor para ella, luego te lo agradecerá”*.

6- Resolución de conflictos interpersonales

| | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
| Unilateral | | | | | | |
| Negociación | X | X | X | X | X | |
| Colaboración | | | | | X | X |

El conflicto surge entre contárselo a alguien y traicionar a la persona. Para solucionarlo la mayoría adopta una posición negociadora (5/6), bien diciéndoselo sólo a una persona mayor que realmente pueda ayudar o por lo menos lo intente (4/6), bien haciendo notar que hay que valorar las intenciones de otros: *"porque buscas lo mejor para ella, luego te lo agradecerá"*. Por otra parte, en dos momentos se busca una postura colaborativa o soluciones nuevas: *"convencerle tu de que se lo cuente (él) a alguien más mayor"* o *"intentar ayudarle (yo) sin buscar intermediarios que puedan quitarle la confianza..."*.

7- Número de perspectivas

| | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Una perspectiva | X | X | | | X | |
| Dos o más perspectivas | | | X | X | | X |

Respeto a los puntos de vista que se consideran en este tema de debate, se observa que la mitad (3/6) sólo tienen en cuenta la perspectiva de una persona, la que pide que por favor no cuenten su secreto; y la otra mitad (3/6) también hacen referencia a las consecuencias que puede tener "contar un secreto" para la persona que lo cuenta, como por ejemplo se observa en *"pueden quitarme la confianza que han puesto en mí"*.

Respecto a la capacidad lingüística

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Introducción del tema | X | | X | | X | |
| Fórmula de enganche | X | X | | | X | |
| Prescriptivas | X | X | X | X | X | X |
| Axiológicas | | | X | | | |
| Sólo conectores de una dirección | | | | | | |
| Conectores de restricción | X | X | X | X | X | X |
| Organizadores textuales | | | | | | |
| Moralizadores | | X | X | | | X |
| Introducción de conclusión | | | X | | | |

1- Introducción del tema: sólo en 3/6 casos se especifica el tema del cual se habla y la frase se encuentra bien articulada

2- Fórmula de enganche: la mitad de las personas utilizan la fórmula “creo” o “yo creo”.

3- Marcas prescriptivas: todos utilizan en un momento u otro expresiones imperativas como “*hay que, no hay que, no se debe, se debería...*”.

4- Marcas axiológicas: sólo la utiliza una persona, “*es mejor*”, aunque también utiliza la fórmula prescriptiva.

5- Conectores de una sola dirección: aunque todos los participantes utilizan este tipo de conectores, todos también utilizan conectores de restricción.

6- Conectores de restricción: “*pero, sino, si...si...*”

7- Organizadores textuales: aunque si se utilizan organizadores propios de la argumentación, opinión (yo creo), razones (porque...), no se emplean organizadores que indiquen el orden de los razonamientos “*en primer lugar...*”.

8- Modalizadores: una persona utiliza “*a nadie*” y “*casi*”, otra “*es mejor*”, “*nada*” y “*en casos extremos...*” y otra “*y de verdad...*”.

9- Introdutores de conclusión: sólo lo utiliza una persona y para ello no escoge una fórmula tradicional: “*a parte de estas excepciones...*”.

Conclusiones

Actuación de los alumnos:

Al elaborar estos textos argumentativos, todos los alumnos toman distancia respecto al tema que debaten y permiten entrever que otras opiniones sobre esos temas u otras formas de actuar son posibles. Por otra parte, si tienen en cuenta al interlocutor al que le dirigen su argumentación, pero todavía no introducen dentro de su discurso la posible opinión o los probables argumentos que podrían utilizar. Aunque si se paran a pensar en ello pueden anticipar una opinión de la audiencia, no lo utilizan en una situación monologal, como es la escrita, hasta los 16-17 años, y eso solo si ha sido objeto de instrucción previa.

Todos aportan varias justificaciones (el 90% de los alumnos mayores de 13-14 años introducen dos argumentos que apoyan su toma de postura). Aunque estos argumentos tengan la naturaleza de ejemplos o hechos, a ellos subyacen valores sociales. Una explicación puede ser que la situación comunicativa creada podría no ser la idónea para crear argumentos axiológicos. De todas formas, en todos los textos se observa que aceptan

las reglas como principios flexibles que pueden ser revisados según las circunstancias. Por otra parte, tienen que aprender a analizar las situaciones con mayor amplitud, es decir, considerando la repercusión o el punto de vista de más personajes involucrados en dicho contexto argumentativo.

Finalmente, aunque generalmente utilicen bien los nexos, algunos todavía no utilizan expresiones propias de la argumentación como son los introductores de opinión y de conclusión. Por otra parte, sólo la mitad tienen en cuenta que están en una situación de comunicación escrita, los demás escriben como si estuviesen dialogando directamente con su interlocutor.

Programación de objetivos para favorecer en los alumnos la habilidad argumentativa

Los objetivos que nos parecen más convenientes que tenga en cuenta el profesorado de Secundaria para promover en sus alumnos el aprendizaje de las habilidades comunicativo-cognitivo-lingüísticas que subyacen a la argumentación son los siguientes:

- Reparar en la opinión que pueda tener una audiencia respecto a un tema e incluirlo dentro del texto escrito.
- Reflexionar sobre argumentos abstractos que tengan en cuenta principios, valores, derechos... aceptados en nuestra cultura.
- Aportar argumentos desde una mayor diversidad de puntos de vista (personas que puedan verse involucradas en ese asunto).
- Practicar una resolución de conflictos interpersonales colaborativa.
- Familiarizarles con ciertos conectores lingüísticos muy utilizados en la argumentación y que sirven para introducir categorías (opinión, conclusión) u organizar los razonamientos (organizadores previos).
- Diferenciar entre código escrito y código oral.

Para conseguir estos objetivos se aconseja, en primer lugar, proponer debates orales a través de los cuales los alumnos, con la mediación del profesor, se planteen nuevos interrogantes, escuchen diferentes perspectivas y amplíen con ello su conocimiento sobre el tema objeto de debate, expongan y defiendan su propio punto de vista respetando las opiniones de los demás, definan discrepancias entre los diferentes interlocutores y establezcan una jerarquía de valores sociales aplicada a diferentes situaciones. En segundo lugar, que lean textos argumentativos para tener contacto con modelos de escritura bien elaborados y puedan posteriormente analizar sus elementos constituyentes: modo de

introducir diferentes puntos de vista, naturaleza de los argumentos aportados, conectores textuales, etc.. Finalmente, se les debe poner en situación de tener que elaborar ellos mismos un texto argumentativo, y para ayudarles a realizar esta actividad se les puede ofrecer apoyos tanto antes, como durante y después de realizarla. Antes, a través de un debate oral entre todos; durante la actividad, bien realizándola entre parejas, bien con el apoyo de un esquema con expresiones que introduzcan todos los aspectos que hay que contemplar en la argumentación; y después de su realización, revisando con ellos sus producciones, haciendo resaltar los aspectos positivos y orientándoles sobre cómo reparar aquello que puede mejorar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. Tipos de escrito II: exposición y argumentación. Madrid: Arco/Libros, S.L. 1997.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. La Argumentación en la Lengua. Madrid. Editorial Gredos. 1988
- Bassols, M. y Torrent, A. Modelos textuales: teoría y práctica. Barcelona. Eumo-Octaedro. 1997.
- Camps, A. Y Dolz, J. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, nº 25, p. 5-8.
- Candela, M^a A. Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*.. 1991, nº 55, p. 13-28.
- Cotteron, J. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, nº 25, p. 79-94.
- Cros Alavedra, A. y Vilà Santasusana, M. La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 1995, nº 3, p 52-58.
- Dolz, J. La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y Escribir*. 1993, nº 216, p. 68-70.
- Grize, J.B. Reflexiones para una investigación sobre la argumentación. En *De la logique á la argumentation*. Droz, Genève-Paris. 1982, p. 133-142 (traducido Roberto Marafioti).
- Golder, C. Le développement des discours argumentatifs. Lausanne. Delachaux el Niestlé. 1996.
- Martínez R.. Conectando Texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en Castellano. Barcelona. Octaedro. 1997.

- Pasquier, A. y Dolz, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. 1996. nº 2 p. 31-41
- Perelma, Ch; Olbrechts-Tyteca, L. Tratado de la argumentación: la nueva retórica. Madrid: Editorial Gredos. 1989 (trad en 1994).
- Pouit, D. y Golder, C. Peut-on faciliter l'argumentation écrite? Effets d'un schéma de texte, d'idées et d'un thème familier. *Archives de Psychologie*. 1996, nº 64 p. 176-199.
- Ribas, M. De la Explicación a la argumentación. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 2002, nº 29, p. 11-20.
- Ruiz Bikandi, U. Y Tusón, A. Explicar y argumentar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 2002, nº 29, p. 5-10.
- Ruiz Pérez, T.; Pérez Gómez, M. Fernández, A.; Martínez Ikaza, S.; López Villamor, C. Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto propio o cómo escribir un texto argumentativo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 2002, nº 29, p. 55-73.

LAS AYUDAS DIALÓGICAS: BUSCANDO RECURSOS CONVERSACIONALES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE CON HIPERMEDIA.

Santiago R. Acuña y Emilio Sánchez Miguel (Universidad de Salamanca)

Abstract:

En este trabajo se presenta y describe un conjunto de ayudas dirigidas a apoyar el aprendizaje de contenidos científicos complejos cuando se utiliza un material hipermedia. Estas ayudas dialógicas, inspiradas en recursos propios de las explicaciones verbales, intentan propiciar que el aprendiz: a) reflexione acerca de sus conocimientos previos (ayuda SACP); b) relacione de manera coherente representaciones textuales externas con representaciones pictóricas animadas, estableciendo un diálogo en el que se examinan y redesciben mutuamente dichas representaciones (ayuda ITI); y, c) inspeccione el modelo mental que pudiera estar construyendo con la nueva información dada, a partir de la presentación de una indagación o un problema nuevo que active la revisión del modelo que hubiera alcanzado (ayuda EE). Los resultados muestran que la combinación de las tres ayudas dialógicas posibilita que los estudiantes alcancen un mejor rendimiento en su aprendizaje de la tectónica de placas, cuando utilizan un material didáctico hipermedia.

Palabras clave: *Aprendizaje con hipermedia, Recursos comunicativos, Procesamiento multimedia, Diafonía.*

Los nuevos materiales hipermedia, al igual que los textos y las explicaciones de los profesores representan, desde una perspectiva sociocultural, herramientas simbólicas que nos permiten “ir más allá de nosotros mismos” (Wells, 2004). Sin embargo, este ir más allá no constituye un camino sencillo, ya que implica, al menos, “poner en contacto dos mentes”, que intentan avanzar conjuntamente en la construcción de representaciones que resulten mutuamente satisfactorias. Algo que representa todo un reto y que engloba, al menos, dos dimensiones.

- a) Una primera dimensión es de tipo comunicativo. Y tiene que ver con la adquisición de conocimientos a partir de palabras de otros (Sánchez, 1999), que en el caso de los hipermedia no es sólo a través de palabras (orales y/o escritas),

sino también por medio de representaciones pictóricas de diferentes características (por ejemplo, estáticas o animadas).

- b) En tanto que la segunda dimensión se vincula al pensamiento y la comprensión. Aprender y adquirir conocimientos implica una comprensión profunda. Y para que se alcance esta comprensión es preciso elaborar o construir un “modelo” o una representación mental del mundo referido por las palabras de otros, en la cual se integre la nueva información con los conocimientos existentes. A su vez, este modelo o representación va a ser puesta a prueba, a través del diálogo, ya sea interno, o bien con los demás. De esta manera este proceso va siguiendo un “movimiento en espiral” (Wells, 2004).

En el caso concreto de los hipermedia, la articulación de estas dos dimensiones, comunicativa y comprensiva, resulta mucho más complicada. Por un lado, en potencia los hipermedia ofrecen variadas ventajas asociadas con la flexibilidad, la interactividad y el empleo de múltiples representaciones externas. Sin embargo, por otro lado, estas mismas ventajas pueden imponer restricciones a la hora de tratar de contactar con la mente del aprendiz. Por ejemplo, al tratarse de herramientas flexibles e interactivas resulta mucho más fácil activar y hacer presente la mente de quien aprende, en comparación a otras herramientas instruccionales como los textos tradicionales; pero, a su vez, dada esta misma flexibilidad, resulta mucho más complejo anticipar los caminos que puede seguir el aprendiz. De igual modo, para ajustar adecuadamente las ayudas y los soportes que permitan a los aprendices “ir más allá” en su comprensión es preciso tener en cuenta un entramado de factores, vinculados con las variables personales de estos aprendices, el tipo de tareas que se llevan a cabo y las características específicas que posean estos materiales hipermedia. De ahí que uno de los desafíos del aprendizaje y la comprensión con hipermedia se relaciona con el desarrollo de andamiajes y sistemas de ayudas que permitan promover una mayor actividad cognitiva del aprendiz, a la par que posibiliten afrontar con éxito las demandas cognitivas que requiere este tipo de aprendizaje.

Así, por ejemplo, la investigación reciente ha señalado que el procesamiento integrado de múltiples representaciones y la autorregulación de los procesos cognitivos imponen a los estudiantes fuertes demandas cognitivas cuando aprenden contenidos científicos complejos con hipermedia (Rouet, 2000; Schnotz, 2002). Por un lado, los aprendices pueden llegar a tener dificultades para procesar e integrar múltiples

representaciones con suficiente profundidad y también para relacionar la correspondiente información con sus propias representaciones internas (Ainsworth, 1999). Por ejemplo, se ha visto que a los aprendices les resulta complicado establecer las conexiones referenciales entre los elementos y las estructuras de diferentes representaciones (Seufert, 2003). Pero también, por otro lado, la comprensión de un hipermedia requiere de una serie de procesos vinculados con la navegación, la búsqueda y la evaluación de la información. Por tanto, exige que el aprendiz disponga de recursos cognitivos y metacognitivos suficientes para planificar, controlar y regular sus acciones, en función de metas orientadas hacia la tarea (Schnotz, 2002).

Ante, estos datos, no resulta extraño que se hayan propuesto algunas ayudas para reducir el esfuerzo cognitivo que supone, tanto el procesamiento de diferentes representaciones externas, como la regulación del aprendizaje con hipermedia.

Respecto al procesamiento multimedia, se han sugerido y puesto a prueba diferentes tipos de ayudas. Algunas de ellas tratan de favorecer este procesamiento haciendo más “transparentes” estos materiales hipermedia, teniendo en cuenta para su diseño una serie de principios, basados en una teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer, 2001). Así, por ejemplo, se ha intentado favorecer el aprendizaje multimedia, por medio de la presentación de textos e imágenes en proximidad espacial y temporal, distribuyendo la información en distintas modalidades sensoriales y evitando la redundancia y la inclusión de información irrelevante (Mayer, 2002; Mayer y Moreno, 2002). Otras clases de ayudas, en cambio, han procurado brindar soporte a la actividad que lleva a cabo el aprendiz, durante el procesamiento multimedia. Para ello proponen una serie de indicaciones y orientaciones que redirijan la mente del aprendiz hacia aspectos relevantes que en necesario considerar en el procesamiento de información multimedia. Tal es el caso del trabajo de Seufert (2003) quien plantea ayudas para orientar y apoyar el proceso de construcción e inspección de la coherencia estructural, que demanda la integración de varias representaciones externas.

De igual modo, para posibilitar que los estudiantes afronten con éxito los requerimientos que implican los procesos regulatorios y metacognitivos en el aprendizaje con hipermedia, se han propuesto diferentes tipos de ayudas. Algunas se dirigen a inducir la formulación y el mantenimiento de metas orientadas hacia la tarea (Zumbach y Reimann, 2002); otras, a desarrollar un andamiaje metacognitivo (Azevedo, Cromley y Seibert, en prensa), o bien a guiar la autorregulación del aprendizaje (van den Bom, Pass, van Merriënboer y van Gog, en prensa).

Por nuestra parte, consideramos que una de las vías para el desarrollo de recursos específicos, que permitan al aprendiz ir más allá en el aprendizaje y la comprensión con hipertexto, pasa por rescatar recursos propios del lenguaje oral y del escrito, que se hayan mostrado efectivos y adaptarlos a las posibilidades que ofrece estos materiales didácticos multimedia, más difíciles de encontrar en otros materiales instruccionales.

La característica central de estos recursos es que tratan de propiciar un “diálogo” entre las representaciones externas que provee el hipertexto y las representaciones internas que va construyendo el aprendiz. Lo que supone el examen y la redescipción mutua de las representaciones externas presentadas en el hipertexto; y, por otro lado, la puesta en contacto de estas representaciones externas con las propias representaciones internas del aprendiz. De esta manera se trata de propiciar un procesamiento cognitivo activo.

Así hemos denominado ayudas “dialógicas”, a estos recursos retóricos y comunicativos, que presentan las siguientes particularidades:

a) *Son conversacionales*: están estructurados siguiendo una secuencia propia de las conversaciones orales o IRE (Sinclair y Culthard, 1975). Se presenta una indagación (I), a la que se busca dar respuesta (R), para finalmente evaluarla (E) y reformularla posteriormente.

b) *Son diafónicas*: tratan de recuperar la voz del aprendiz, pues en ellas se introduce su propia voz, haciendo transparente la mente del aprendiz y permitiendo que las representaciones externas aparezcan como una respuesta a sus intereses y pensamientos.

c) *Son co-constructivas*: pretenden comprometer al aprendiz intentando que ponga lo mejor de sí mismo y que asuma una participación activa desde el punto de vista cognitivo.

d) *Son redescipivas*: buscan promover un cambio representacional, a través de sucesivas explicitaciones y clarificaciones de las representaciones internas que se van elaborando.

e) *Son cálidas*: se trata de construir la mejor versión posible del aprendiz, generando las condiciones motivacionales y afectivas para que el aprendiz se implique afectivamente y se reconozca de manera positiva y asertiva (Leal y Sánchez, 2000).

Siguiendo este enfoque, hemos diseñado las siguientes ayudas:

a) “Sentido y Activación de Conocimientos Previos” (SACP), trata de propiciar la toma de conciencia por parte del aprendiz, acerca de sus conocimientos previos y del valor que podría atribuir a los nuevos conocimientos que se le van a presentar.

b) “Integración Texto e Imagen” (ITI), intenta que el aprendiz relacione de manera coherente representaciones textuales externas con representaciones pictóricas animadas, estableciendo un diálogo en el que se examinan y describen mutuamente dichas representaciones; y,

c) “Evaluación Encubierta” (EE), trata de favorecer la regulación metacognitiva, planteando una indagación que suscite en el aprendiz la revisión del modelo mental que pudiera estar construyendo. Estos modelos mentales (Johnson-Laird, 1983) o situacionales (Kinstch, 1994) son representaciones internas que un aprendiz construye cuando integra nueva información, extraída de representaciones externas, con sus conocimientos anteriores, a fin resolver una determinada tarea o a adquirir competencia en un dominio específico. Es decir, se trata de estructuras cognitivas dinámicas y contextuales que pueden ser enriquecidas y modificadas, pero que, a la par, permiten también pensar y generar inferencias sobre un determinado tópico (Gyselinck y Tardieu, 1999). El aprendizaje de contenidos científicos complejos como, por ejemplo, la teoría tectónica de las placas requiere la construcción de modelos mentales bastante sofisticados. Para lo cual es preciso que el aprendiz ponga en juego una serie de procesos que le permitan inspeccionar, reformular y controlar los modelos mentales provisionales que va elaborando a partir de la información que se le presenta.

A continuación describiremos de forma más detalladas estas tres ayudas dialógicas:

a) La ayuda dialógica “Sentido y Activación de Conocimientos Previos” – SACP

Con esta ayuda intentamos clarificar dos cuestiones básicas para establecer el punto de partida de los aprendices. Por un lado, se pretende detectar cuáles son sus conocimientos previos, haciendo consciente el contexto inicial de conocimientos compartidos. Por otro lado, intentamos ayudar a que el aprendiz haga consciente y clarifique qué es lo que tiene que comprender o tener claro cuando interactúe con el hipermedia. Por lo que se explicita y anticipa qué es lo que quisiéramos que el alumno aprenda tras la lectura y el recorrido por el programa.

Esta ayuda subraya la importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de los contenidos científicos y parte de la idea de que el aprendizaje de la ciencia es un proceso gradual en el que las estructuras conceptuales iniciales, basadas en las interpretaciones de la experiencia cotidiana, son continuamente enriquecidas y reestructuradas. Asimismo, explicita lo que el estudiante podría estar interesado en

conocer, atendiendo a lo que ya sabe. Esta ayuda intenta promover la toma de conciencia respecto de la importancia de lo “nuevo” para el enriquecimiento y la redescrición de los conocimientos que ya dispone.

b) La ayuda dialógica “Integración Texto e Imagen” - ITI

Como hemos visto anteriormente, los estudios sobre el procesamiento de la información multimedia han señalado que el aprendizaje con hipermedia requiere de un procesamiento de mayor complejidad, que va más allá de la proyección uno a uno y del establecimiento de conexiones referenciales entre diferentes las representaciones externas que se ponen en juego en el sistema hipermedia. Por tanto se hace indispensable proporcionar ayudas que permitan a los sujetos llevar a cabo las operaciones perceptuales y cognitivas necesarias para construir modelos mentales integrados, en consonancia con los contenidos científicos que se presentan. Se plantea, por tanto, la conveniencia de construir andamiajes que permitan decodificar las imágenes, para lo cual se puede recurrir a ayudas textuales. A su vez, este mejor procesamiento de la imagen puede beneficiar a una mejor comprensión de la información presentada en el texto.

Esta ayuda pretende facilitar la integración cognitiva de textos e imágenes animadas, en la que se establezca un diálogo entre lo que dice el texto y lo que muestra la animación. En otras palabras, se trata de desarrollar una estrategia que favorezca, siguiendo planteamientos próximos al modelo de procesamiento de Schnotz (2001), la *construcción, inspección y reconstrucción* del modelo mental y de las representaciones mentales que se construyan a partir de las informaciones suministradas por el texto y las imágenes, para que resulten acordes con los modelos científicos que se presentan. Para ello es preciso favorecer una visión global del proceso que refiere la animación, a la par que se hagan patentes los aspectos relevantes que pueden ser dejadas de lado por el aprendiz en el procesamiento conjunto de textos y animaciones, como así también que se evalúe la comprensión, animando al aprendiz a enfrentarse a un nuevo problema con la información suministrada por el texto y las imágenes.

c) La ayuda dialógica “Evaluación Encubierta” - EE

Esta ayuda busca propiciar una mayor actividad cognitiva en el aprendiz, favoreciendo la articulación e integración de dos tipos de información: *lo dado*, aquello que representa un punto de partida común pues se supone compartido, y *lo nuevo*, es decir lo que se considera relevante para adicionar a lo que ya se sabe (Clark y Haviland, 1977). Con

esta estrategia se pretende promover la construcción de un modelo situacional, ofreciendo un contacto permanente entre lo que ya sabemos y lo nuevo que el documento nos puede ofrecer. Para ello se busca indicar al aprendiz qué es lo que le falta ver, o bien, explicitar que se van a fortalecer aquellos eslabones de la cadena causal que se encuentran más débiles y que se necesitan redescubrir para construir un modelo situacional más adecuado.

De manera específica, con esta estrategia se advierte al aprendiz sobre la necesidad de revisar lo que está leyendo, como forma de contrastar las representaciones que pudiera estar construyendo a partir de las representaciones propuestas por el documento. Sintéticamente, consiste en proponer una pregunta o un problema que afecta las ideas relevantes presentadas hasta entonces, se “reflejan” algunos de los modelos que pudieran estar construyendo los aprendices y, finalmente, se contrasta estos modelos con el modelo que se quiere alcanzar, proporcionando elementos que faciliten su ajuste respectivo.

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| EVALUACIÓN ENCUBIERTA | Plantea un problema nuevo que obliga a reconsiderar la interpretación que se hubiera alcanzado. | Obliga a interconectar representaciones externas/conocimientos. |
| | | Sirve de modelo sobre cómo crear esa interconexión. |
| | | Supervisa la interconexión creada. |

Figura 1. *El recurso dialógico de la Evaluación encubierta (tomado de Sánchez y Leal, 2002).*

En nuestro estudio experimental, estas tres ayudas se incluyeron en un hipermedia sobre los movimientos de las placas tectónicas para que puedan ser consultadas de manera opcional. Cada una fue incluida, respectivamente, en una instancia que se consideró relevante para el establecimiento de las complejas relaciones causales que implica el modelo científico de las placas tectónicas. Se construyeron las tres siguientes versiones del hipermedia: a) Versión 1: con ayudas SACP + EE + ayuda ITI; b) Versión 2: con ayudas SACP + EE; y, d) Versión 3: sin ayudas dialógicas, como versión control.

Estudio Empírico

Participaron en la experiencia 48 estudiantes universitarios que fueron asignados al azar a una de las tres condiciones del hipermedia sobre el movimiento de las placas tectónicas. Se controló el nivel de conocimientos previos sobre el dominio específico, las

estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de los participantes y no se encontraron diferencias significativas entre las tres condiciones. Por lo que se acepta que estas tres condiciones son equivalentes respecto a las variables mencionadas. Se valoró el rendimiento de los sujetos empleando las siguientes tareas: a) preguntas sobre texto base, b) preguntas sobre modelo de la situación, c) resolución de un problema con consulta al hipertexto. También se analizaron variables de proceso referidas a la utilización que los aprendices hacen del hipertexto (tiempo de consulta, número de páginas visitadas, número de consultas a las ayudas). El estudio se llevó a cabo en una sesión de aproximadamente 2 horas de duración. Primero se administraron las pruebas pretest y luego tuvo lugar la sesión de aprendizaje hipertexto con las versiones diseñadas (cada estudiante reguló el tiempo de la sesión de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades). Posteriormente, se valoró el rendimiento (preguntas de texto-base y modelo de la situación). Finalmente, los participantes resolvieron la tarea que podía ser contestada consultando el hipertexto

Resultados

El examen de los resultados que alcanzan los aprendices en las medidas que examinan su rendimiento en el aprendizaje (texto base y modelo de la situación), a través del test de Kruskal Wallis, revela diferencias significativas sólo en el total las tareas que permiten valorar el modelo de la situación que construyen los sujetos con las diferentes versiones del programa ($H(2, N=49)=8.16, p=0.017$). No se observan resultados significativos en las tareas de comprensión del texto base ($H(2, N=49)=5.26, p=0.72$).

En tanto que el análisis no paramétrico (test U de Mann Whitney) llevado a cabo para comparar entre sí cada una las tres condiciones del programa hipertexto, indica la existencia de efectos significativos en las medidas de modelo de la situación ($Z=-2.52, p=0.012$) y texto base ($Z=-2.01, p=0.048$), a favor del grupo que aprende con el hipertexto dialógico con todas las ayudas, respecto del grupo que trabaja con el hipertexto sin ayudas. Mientras que las diferencias entre la condición “andamiaje dialógico completo” y la versión que presenta sólo las ayudas SACP y EE, llegan a ser significativas sólo para los resultados referidos al modelo de la situación ($Z=-2.10, p=0.039$).

Por otra parte, no se ha obtenido evidencia suficiente para confirmar la existencia de diferencias significativas al comparar entre sí las condiciones con las ayudas SACP y EE y sin ayudas dialógicas. No obstante, los resultados son levemente superiores en la primera de estas dos condiciones.

Asimismo, se han encontrado efectos significativos para la condición con las tres ayudas en la tarea de resolución de un problema con consulta al hipermedia, respecto a la condición que incluye las ayudas SACP y EE. También los estudiantes que aprendieron con un hipermedia que incluye las tres ayudas alcanzaron un rendimiento superior, en comparación con los estudiantes de la condición sin ayudas, aunque en este caso las diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. El rendimiento de los estudiantes que utilizaron un hipermedia dialógico con las ayudas SACP y EE mostraron un rendimiento muy parecido al alcanzado por los aprendices de la condición sin ayudas en esta clase de tarea.

Tabla 1.

Medias de los resultados obtenidos en las diferentes tareas para valorar rendimiento de los aprendices en las distintas condiciones – Experimento 1.

| | | <i>Hipermedia dialógico</i> | | | | <i>Hipermedia básico</i> | |
|----------------------------------|------------------------|---|-----------|---|-----------|-------------------------------------|-----------|
| | | <i>Completo (ayudas SACP + EE + ITI) (n=18)</i> | | <i>Con dos ayudas (ayudas SACP + EE) (n=16)</i> | | <i>Sin ayudas dialógicas (n=15)</i> | |
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| | Texto Base | 4.33 | 1.71 | 3.38 | 1.63 | 3.07 | 2.09 |
| Comprensión | Modelo de la Situación | 3.22 | 1.77 | 2.00 | 1.26 | 1.60 | 1.76 |
| Tarea con consulta al hipermedia | Total | 3.28 | 1.45 | 2.13 | 1.54 | 2.20 | 1.90 |

Nota: Los puntajes pueden ir de 0 a 10 en Texto Base; de 0 a 8 en Modelo de la Situación, y de 0 a 6 en la Tarea con consulta.

Respecto de la utilización que hacen los sujetos de las diferentes versiones del hipermedia se han encontrado diferencias significativas, a favor de la condición dialógica completa y en comparación a los dos condiciones restantes, para el tiempo total de consulta de la ayuda ITI, tanto en la primera revisión que llevan a cabo los aprendices, como durante

la resolución de la tarea problemática. En el resto de las medidas referidas a la utilización del hipermedia (tiempo total, número de páginas consultadas) no se han encontrado diferencias significativas, ni en la primera consulta, ni en la siguiente consulta al tratar de resolver la tarea propuesta.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran en buena medida la importancia de incluir ayudas que promuevan una mayor actividad cognitiva de los aprendices. Estas ayudas apoyan algunos procesos complejos que requiere el aprendizaje con hipermedia de un tema científico, como es el caso de los movimientos de las placas tectónicas. Las ayudas elegidas, en este caso, apuntan a favorecer en los aprendices: a) la reflexión sobre los propios conocimientos previos (ayuda SACP); b) la integración coherente de múltiples representaciones externas (ayuda ITI); y, c) la revisión de los modelos mentales que se va construyendo (ayuda EE). Los resultados globales obtenidos subrayan la conveniencia de combinar estas tres ayudas para propiciar el aprendizaje de un modelo científico alejado de la experiencia cotidiana. En tal sentido, la inclusión en un hipermedia de estas ayudas dialógicas, ha permitido que los aprendices logren una mayor comprensión, tanto superficial, como profunda, de la información presentada en el hipermedia, en comparación a la condición control, que no incluye ninguna ayuda dialógica.

Asimismo, es llamativa la débil incidencia que alcanza la condición dialógica con las ayudas SACP y EE. . En el caso de la ayuda SACP, y teniendo en cuenta también los resultados obtenidos en el estudio piloto, cabría considerar que el hecho de activar y reflexionar sobre los conocimientos previos no resulta condición suficiente para provocar una redescipción de estos conocimientos, en términos de Karmiloff-Smith (1992). También habría que proporcionar las herramientas adecuadas para apoyar ese trabajo de redescipción representacional (Pozo, 2000). En tal caso cabría plantear la posibilidad de que con la ayuda Evaluación Encubierta no se haya “comprometido” lo suficiente al aprendiz, para propiciar que reconsidere la información que estaba revisando y reflexione sobre su propio pensamiento, desde la perspectiva del modelo representacional que pretendemos que asuma. Junto a ello tendríamos que considerar la posibilidad de que no hayamos “reflejado”, de manera apropiada, las ideas que los estudiantes van activando al tratar de comprender la nueva información presentada. Hay que tener en cuenta que con la ayuda EE no sólo se trata de proponer una indagación que “haga pensar” a los estudiantes, sino que además, se procura “reflejar” o hacer explícito con exactitud los modelos que los

aprendices puedan ir construyendo. Para, posteriormente, proporcionarles referencias y apoyos que promuevan los sucesivos ajustes o “redescripciones” de sus representaciones internas (Sánchez, 1999).

Además, resulta necesario revisar el efecto de algunas variables individuales, como el nivel de conocimientos previos de dominio específico, en la utilización y el aprovechamiento, no sólo de esta ayuda instruccional EE, sino también de la ayuda ITI. Finalmente se destaca la importancia de encontrar recursos específicos que permitan a los aprendices aprovechar de manera adecuada las posibilidades que ofrecen estos materiales instruccionales y, a la par, afrontar apropiadamente los requerimientos cognitivos y metacognitivos que demanda su utilización.

Bibliographical References:

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers and Education*, 33, 131-152.
- Azevedo, R., Cromley, J. G. y Seibert, D. (en prensa). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*.
- Clark, H. H. y Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. En R. O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gyselinck, V. y Tardieu, H. (1999). The role of illustration in text comprehension: What, when, for whom, and why? En S. R. Glodman y H. Van Oostendorp (Eds.), *The construction of mental representation during reading*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Kinstch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49 (4), 294-303.
- Leal, F. y Sánchez, E. (2000). La diafonía en una explicación magistral: más que una simple voz, una mediación. *Cultura y Educación*, 19, 47-66
- Mayer, R.E (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 55-71.

- Mayer, R.E y Moreno, R (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.
- Pozo, J. I. (2000). ¿Por qué los alumnos no aprenden la ciencia que le enseñamos?: El caso de las Ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 8 (1), 13-19.
- Rouet, J. F. (2000). Hypermedia on Education (Special Issue). *Journal of computer assisted learning*, 16.
- Sánchez Miguel, E. (1999). Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. y Leal, F. (2002). La explicación verbal: Problemas y recursos. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, E. y Suárez S. (1999). Pautas para conversacionalizar un texto. En M. Peralbo (ed.), *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Schnotz, W. (2001). Sign systems, technologies, and the acquisition of knowledge. En J. F. Rouet, J. L. Levonen y A. Biardeau (eds.), *Multimedia learning. Cognitive and instructional issues*. Oxford: Elsevier Science.
- Schnotz, W. (2002). Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva. *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2).
- Schnotz, W., Bannert, W., y Seufert, T. (2002). Towards an integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models. En Graesser, J. Otero y J. A. Leon (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seufert, T. (2003). Supporting coherence formation in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13 (2), 227-237.
- Sinclair, J. y Culthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- van den Bom, G. ; F. Pass, van Merriënboer, J. y van Gog, T. (en prensa). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 165-178.
- Zumbach, J. y Reimann, P. (2002). Enhancing learning from hypertext by inducing a goal orientation: Comparing different approaches. *Instructional Science*, 30, 243-267.

LA NARRACIÓN INFANTIL: ESTRUCTURA NARRATIVA Y VERBOS DE ESTADOS MENTAL Y EMOCIONAL EN UNA TAREA DE RECUERDO¹

Maria Rosa Solé y Olga Soler

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

1.INTRODUCCIÓN

Bruner (1986) considera que en toda narración hay dos panoramas que se construyen simultáneamente: el *panorama de la acción*, donde los constituyentes son los argumentos de la acción, agente, intuición o meta, situación, instrumento: algo equivalente a una gramática del relato; y el *panorama de la conciencia*: lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Bruner reconoce que ambos panoramas son esenciales, y, a la vez, distintos.

¿Cuándo empiezan los niños a producir narraciones con los dos panoramas propuestos por Bruner? Diferentes estudios han puesto de manifiesto que los niños pequeños cuando empiezan a producir narraciones suelen limitarse a relatar las acciones y actividades desarrolladas por los protagonistas de la narración, sin mencionar sus estados afectivos o cognoscitivos. Y esto es así, a pesar de que hay algunos trabajos (Bretherton y Beeghly, 1982) que señalan que, poco después de los 2 años, los niños hacen uso de estos términos para referirse a la expresión de estados internos (fisiológicos o emocionales), deseos y percepciones que les conciernen personalmente y a las personas de su entorno en situaciones naturales, mientras que los términos cognoscitivos (saber, pensar, recordar y olvidar) suelen aparecer alrededor de los 3 años.

La mayoría de estudios sobre la narración coinciden en señalar el desfase entre la capacidad de expresar las actividades desarrolladas por los personajes de una narración, y la dificultad para evaluar el estado mental o afectivo de los personajes ante un evento inesperado y las consecuencias del mismo.

¹ Este trabajo ha contado para su realización con una subvención del Ministerio de Ciencia y Tecnología, BSO 2001-1997 y con la inestimable colaboración de C. Vila, D. Gurri, E. Sanjuan, V. del Valle y A. Vivas.

Las dificultades para que los niños y las niñas atribuyan estados mentales y emocionales a los personajes de la narración aparecen recogidas en los trabajos de Leondar (1977), que afirma que los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones están ausentes en las primeras narraciones infantiles, y no aparecen antes de 5-7 años. Reilly (1992) observa, por su parte, que los niños de 3 y 4 años de edad utilizan recursos paralingüísticos, especialmente la prosodia vocal, para expresar las emociones y la afectividad del protagonista. Para esta autora las producciones lingüísticas referidas a las emociones no aparecen hasta los 10-11 años de edad. En un estudio posterior Bamberg y Reilly (1996) constatan que los niños de 5 a 9 años de edad se refieren a los estados mentales para evaluar los acontecimientos particulares, mientras que los sujetos de más edad los utilizan para indicar la organización jerárquica de los acontecimientos de la narración. Señalan, asimismo, que tanto los niños de 5 años como los de 9 años producen escasas referencias a los estados mentales y afectivos de los personajes de la narración en comparación con los adultos.

Stein y Albro (1997) en un estudio realizado con niños de edades comprendidas entre los 5 años y medio y 10 años y siete meses constatan que la cantidad de producciones de verbos cognoscitivos para expresar objetivos y propósitos de los personajes es escasa. En la misma línea de trabajo Solé y Soler (2003) señalan la escasez de verbos de estados mentales y emocionales en la producción de historias narrativas, incluso en niños de 11-12 años. Shiro (2002) introduce una nueva variable, además de la edad en el uso de verbos de estados mentales y emocionales: el estatus socioeconómico de los niños, siendo la producción de verbos de estados mentales y emocionales más frecuentes en las narraciones de los niños que pertenecen a un medio socioeconómico más alto.

El objetivo de este estudio es analizar la producción de verbos de estados mentales y emocionales en una población infantil a partir de la narración de una historia presentada en un formato audiovisual. Los personajes de esta historia hablan una lengua inventada con lo cual los participantes deben producir una narración oral sin contar con una narración verbal previa.

Para proceder a la evaluación de la producción de los verbos de estados mentales y emocionales hemos tenido en cuenta además los siguientes factores: la propia estructura de la narración, y el intervalo de tiempo en la producción de narraciones (inmediatamente después de la visión del video y al cabo de una semana). En lo que respecta a la estructura de la narración, una serie de estudios agrupados en torno a las gramáticas de las historias consideran que las narraciones están integradas por distintas categorías. Según la propuesta

de Stein y Glenn (1979) las categorías que estructuran la narración son las siguientes: el *Suceso Inicial*, que describe lo que sucede al protagonista o a los protagonistas de la narración; la *Respuesta Interna*, que describe el estado psicológico del protagonista ante un suceso imprevisto; la *Elaboración del Plan*, que expone el plan proyectado por el protagonista para resolver el problema; la *Ejecución del Plan*, en la que el protagonista lleva a cabo el plan previamente elaborado; la *Consecuencia Directa*, donde se describe si el protagonista resuelve el problema o fracasa en el empeño, y la *Reacción de los Personajes*, donde se describen los pensamientos o sentimientos del protagonista o de los protagonistas con respecto al resultado de su acción.

Con respecto al intervalo de tiempo (recuerdo inmediato y demorado), estudios anteriores han constatado que influye en la capacidad de los sujetos para retener información, siendo el recuerdo inmediato superior al demorado en todas las edades y trabajos realizados (Paniagua, 1983; Marchesi, 1983). En uno de nuestros estudios anteriores (Solé y Soler, 2001) sobre la capacidad de recuerdo en una población infantil, adulta y de edad avanzada, observamos, sin embargo, que ni los grupos de niños más pequeños (5 y 7 años) ni las persona de edad avanzada experimentaban pérdida alguna en la información recordada en los dos intervalos de tiempo, a diferencia de los adultos universitarios y los niños de 9, 11 y 13 años.

Las predicciones del trabajo son las siguientes.

1. La producción de verbos de estados mentales y emocionales es mayor en los participantes de más edad.
2. Las categorías narrativas que estructuran la narración influyen en la producción de los distintos tipos de verbos analizados, siendo los verbos emocionales más frecuentes en las categorías Respuesta Interna y Reacción de los Personajes, y los verbos cognitivos en la categoría Elaboración del Plan.
3. El intervalo de recuerdo influye en la información proporcionada por los participantes, siendo las narraciones inmediatas superiores a las demoradas en cuanto a la cantidad de verbos utilizada.

En esta investigación nos hemos centrado en el estudio de estas tres variables: edad, la categoría narrativa e intervalo de recuerdo en la producción de distintos tipos de verbos por parte de una población infantil.

Los indicadores utilizados para llevar a cabo la investigación que presentamos son los verbos que se utilizan para describir verbos de estados mentales y emociones. Los tipos de verbos que se han contabilizado en las narraciones producidas por los participantes son:

verbos de acción (*ir, jugar,...*) verbos que expresan emociones (*estar triste, estar alegre...*), verbos cognitivos (*saber, pensar, creer...*), verbos modales (*poder + verbo, poder alcanzar*) y de distanciamiento con respecto a la narración (*me parece, opino*). Se ha estudiado su producción con respecto a las categorías que estructuran una narración según la gramática de las historias (Stein y Glenn, 1979, 1982) y también en relación con el intervalo de recuerdo. Asimismo se han comparado las producciones de los sujetos infantiles entre sí.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En el estudio han participado 50 niños, catalanohablantes de 5, 7, 9 11 y 13 años de edad (5 niños y 5 niñas por cada grupo de edad) escolarizados en el CEIP Jungfrau de Badalona (Barcelona).

2.2. Materiales

La historia que se presentó a los participantes pertenece a la serie de animación hecha con muñecos de plastilina Pingu. El video dura unos cinco minutos. La familia de pingüinos protagonista habla una lengua inventada. El argumento es el siguiente: el pequeño pingüino Pingu y su hermana están jugando con una cometa. Casualmente la cometa cae y queda atrapada en el tejado de su casa. Los niños intentan recuperar la cometa pero no lo consiguen, en vista de lo cual piden ayuda a sus padres. Los padres están demasiado atareados en sus quehaceres y se niegan a colaborar. Entonces los pequeños acuden a otro adulto para que les haga otra cometa.

2.3. Procedimiento

La prueba se pasó en un aula tranquila de la escuela. Los niños y las niñas fueron entrevistados individualmente. El experimentador utilizó la misma consigna para todos los participantes: "Ahora vas a ver un video sobre una familia de pingüinos. Tienes que fijarte bien porque luego te pediré que me la cuentes". Al cabo de una semana los participantes volvieron a contar la misma narración.

2.4. Codificación y análisis

Las dos sesiones, tanto la de producción del recuerdo inmediato como la de diferido, fueron grabadas en video. Los datos fueron transcritos y codificados con el formato CHAT (CHILDES Project, Mc Whinney, 2000).

Se contabilizaron todos los verbos producidos por categoría narrativa y para cada uno de los episodios de la narración tanto para el recuerdo inmediato como para el recuerdo diferido. Desde un punto de vista estructural la narración consta de cuatro episodios cada uno de los cuales está integrado por las categorías narrativas que se han descrito previamente.

3. RESULTADOS

1. Producción de verbos y edad

Si comparamos la producción de los distintos tipos de verbos con respecto a la edad, encontramos que el grupo de 5 años produce menos verbos en sus narraciones (recuerdo inmediato). Concretamente, comparando con los otros grupos de edad mediante pruebas t de Student, observamos que los niños de 5 años producen menos verbos de acción en relación al resto de grupos; menos verbos emocionales con respecto al grupo de 9 y 13 años; menos verbos cognitivos en relación con los de 13; y menos verbos modales en relación con los de 7 y 13.

Entre los otros grupos de edad no aparecen diferencias significativas.

2. Producción de verbos e intervalo de recuerdo

En lo que respecta a la influencia del intervalo de recuerdo en la producción de información, los resultados indican, (ver gráfico 1) que sólo hay dos grupos de edad, los niños de 5 y de 9 años que producen una cantidad inferior de verbos en el recuerdo demorado en comparación con el recuerdo inmediato (para el grupo de 5 años: $t_{(9)}=2,73$; $p<0.05$; para el grupo de 9 años: $t_{(9)}=2,49$; $p<0.05$). Para el resto de los grupos de edad examinados las diferencias no son significativas. Por consiguiente, podemos decir que no se produce una pérdida de información, en cuanto a los verbos utilizados, en la producción de la narración al cabo de una semana. Nuestras predicciones de pérdida de información se cumplen solamente para los grupos de 5 y 9 años.

3. Verbos producidos por categoría narrativa e intervalo de recuerdo

Si analizamos la cantidad de verbos producidos en cada una de las categorías narrativas en relación con el intervalo de recuerdo, se observa (ver gráfico 2) que no hay diferencias, exceptuando los grupos de edad de 5 y de 13 años. Las pruebas t realizadas indican que los niños de 5 años de edad producen menos verbos en la Ejecución del Plan, la Consecuencia Directa y la Reacción de los Personajes. En cuanto a los niños de 13 años,

se constata que la cantidad de verbos en la categoría Elaboración del Plan disminuye significativamente en el recuerdo demorado.

4. Intervalo de recuerdo y tipos de verbos

Como se puede observar en el gráfico 3, los verbos de acción son los más utilizados por todos los grupos de edad tanto en el recuerdo inmediato como en el diferido. Todos los grupos emplean una cantidad similar de verbos en ambos intervalos de recuerdo, exceptuando los niños de 5 y 9 años que producen menos verbos de acción en el recuerdo demorado (para el grupo de 5 años: $t_{(9)}=2,7$; $p<0.05$; para el grupo de 9 años: $t_{(9)}=2,45$; $p<.05$).

5. Tipos de verbos y categoría narrativa

Los verbos de acción predominan en todas las categorías narrativas (ver gráfico 4). Mientras que los verbos que expresan emociones aparecen, especialmente, en la Respuesta Interna (20,7%) y en la Reacción de los Personajes (14%). Los verbos cognitivos aparecen preferentemente en la Elaboración del Plan (15,8%) y en la Respuesta Interna (8,5%). Los verbos modales se hallan representados en todas las categorías, siendo su presencia más elevada en la Respuesta Interna y en la Elaboración del Plan. Finalmente, los verbos de distanciamiento no aparecen en las producciones de la muestra infantil estudiada

4. CONCLUSIONES

Al comparar la producción de verbos en cada grupo de edad se observa que los niños de 5 años son los que producen una cantidad inferior de verbos de cada uno de los tipos estudiados. Los verbos de Acción son los más utilizados, siendo las diferencias muy significativas con respecto a los otros tipos de verbos. Y esto es así para todos los grupos de edad sin excepción. En este sentido se cumple lo que ya han señalado otros autores, que consideran que la narración es básicamente la descripción de acciones que ejecuta alguien o bien los eventos que alguien protagoniza.

Como se ha visto en el apartado Resultados, el recuerdo de la narración permanece estable en todos los participantes exceptuando los niños de 5 y los de 9 años, que producen una cantidad inferior de verbos en el recuerdo demorado, que afecta especialmente a los verbos de acción. Así pues, no se produce una progresión de la cantidad de información recordada en el intervalo de una semana en función de la edad, como cabía esperar, y como han señalado otros estudios (Paniagua, 1983; Marchesi, 1983) puesto que los niños de 9

años recuerdan menos que los de 7 años de edad. Una explicación plausible reside en las características del grupo de niños de 7 años, que resultó ser superior en cuanto a la cantidad de información proporcionada con respecto a los grupos de más edad.

Sin duda, los resultados más interesantes son los que se refieren al tipo de verbos utilizados según las categorías narrativas. Como acabamos de señalar, existe un predominio de los verbos de acción en todas las categorías, mientras que el resto de verbos estudiados tiene poca presencia. Los verbos de acción predominan en todas las categorías, aunque son menos abundantes en la categoría Respuesta Interna y Elaboración del Plan.

Por otro lado, hemos observado que los verbos de emoción aparecen casi exclusivamente en dos categorías: Respuesta Interna y Reacción de los Personajes. Este resultado es previsible puesto que, en estas categorías, el protagonista de la narración expresa alguna emoción en relación con el acontecimiento vivido.

Los verbos modales, que expresan la posibilidad de realizar algo, aparecen sobre todo en la Respuesta Interna y en la Elaboración del Plan. Es precisamente en estas categorías en las el protagonista de la narración evalúa en las consecuencias del obstáculo surgido en el Suceso Inicial para el desarrollo de la actividad en curso. Por lo tanto, es lógico el uso de verbos modales para evaluar las posibilidades reales de superar dicho obstáculo.

Por último, señalar que los verbos cognitivos aparecen de forma relevante en la Elaboración del Plan, cuya categoría corresponde a la planificación de las estrategias a seguir para superar el obstáculo.

Otro aspecto interesante a señalar es la conducta observada en el grupo de edad de 13 años con respecto a la categoría Elaboración del Plan. Mientras que en el recuerdo inmediato es el único grupo infantil que proporciona información sobre dicha categoría, en el recuerdo demorado esta categoría prácticamente desaparece. Estos resultados coinciden con los obtenidos en una muestra de adultos jóvenes y ancianos en la ejecución de la misma tarea (Solé y Soler, 2004) En este sentido podemos afirmar que el grupo de edad de 13 años representa una transición entre la edad infantil y los adultos jóvenes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BAMBERG, Michael; REILLY, Judith. Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. En SLOBIN, Dan; GERHARDT, Jerome; KYRATZIS, Albert; GUO, Jean. *Social interaction, social context, and language*. New Jersey: LEA., 1996. p. 328-341.
- BEEGHLY, Marjorie; BRETHERTON, Inge. Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*. 1982, vol. 18, p. 906-921.
- BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- LEONDAR, Bernard. Hatching plots: Genesis of storymaking. En PERKINS, David; LEONDAR, Bernard (Eds.) *The arts and cognition*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1977. p. 172-191.
- MARCHESI, Alvaro. El recuerdo de cuentos en niños escolares. *Infancia y Aprendizaje*. 1983, vol. 22, p. 57-64.
- PANIAGUA, Gemma. El recuerdo de cuentos en niños preescolares. *Infancia y Aprendizaje*. 1983, vol. 22, p.7-56.
- REILLY, Judith S. How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life Story*. 1992, vol. 2, p. 355-377.
- SHIRO, Marta. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*. 2002, vol. 30, p. 165-195.
- SOLÉ, M. Rosa; SOLER, Olga. "Narrative structure and memory in childhood and adulthood". Póster presentado en el 10th European Conference on Developmental Psychology. Uppsala (Suecia). 2001, 25-28 August.
- SOLÉ, M. Rosa; SOLER, Olga. Estructura narrativa y recuerdo en la infancia. En SÁIZ, Dolores; DE LA FUENTE, Javier; BAQUÉS, Josep; POUSADA, Modesta; SÁIZ, Milagros. *Psicología de la Memoria*.. Barcelona: Avesta. 2002. p. 167-178.
- SOLÉ, Maria Rosa; SOLER, Olga. "Mental state verbs and emotional verbs in the production of narratives". Póster presentado en la 11th European Conference on Developmental Psychology, Milano (Italia), 2003. 27-31 Agosto.
- SOLÉ, M.Rosa; SOLER, Olga; ROC, Mercè; SERRANO, Carrasumada. La narración adulta; estructura narrativa y verbos de estados mentales y emocionales en una tarea de recuerdo. XXII Reunión de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Valencia. 2004 Abril (en prensa).

STEIN, Nancy; GLENN, Christine. An analysis of story comprehension in elementary school children. En FREEDLE, Robert V. *New directions in discourse processing*, Norwood: N. J. Ablex. 1979. Vol. 2, p. 53-119.

STEIN, Nancy ; GLENN, Christine. Children's concept of time. The development of a story schema. En FRIEDMAN, William. *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press. 1982. p. 255-282

STEIN, Nancy.; ALBRO, Elizabeth. Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En BAMBERG, Michael (ed.) *Narrative development: six approaches*. Mahwah, N.J: Erlbaum, 1997. p.5-44.

Gráficos

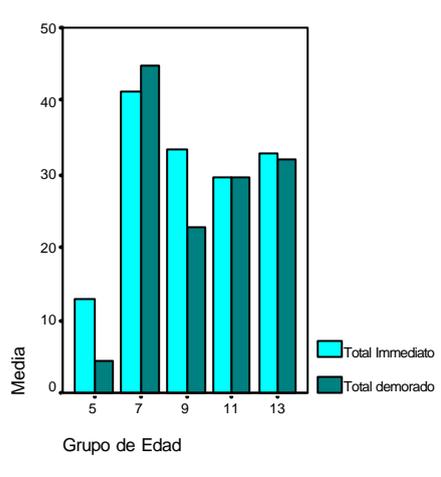
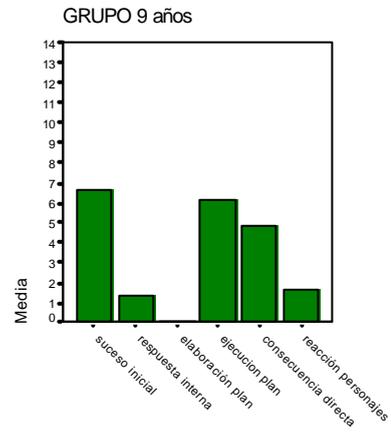
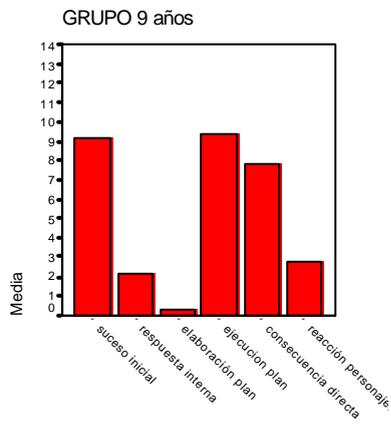
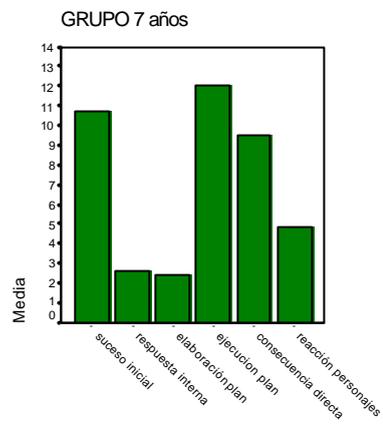
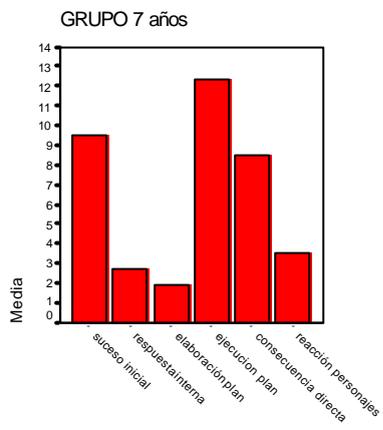
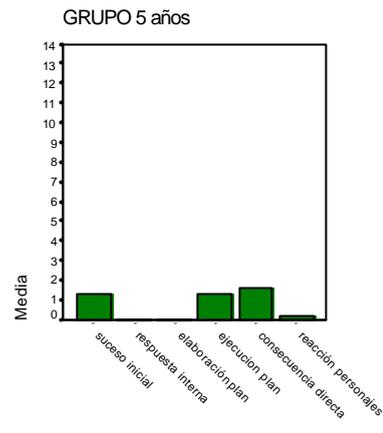
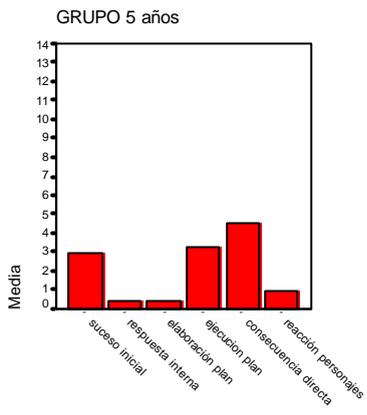


Gráfico 1. Total de verbos producidos según edad e intervalo de recuerdo



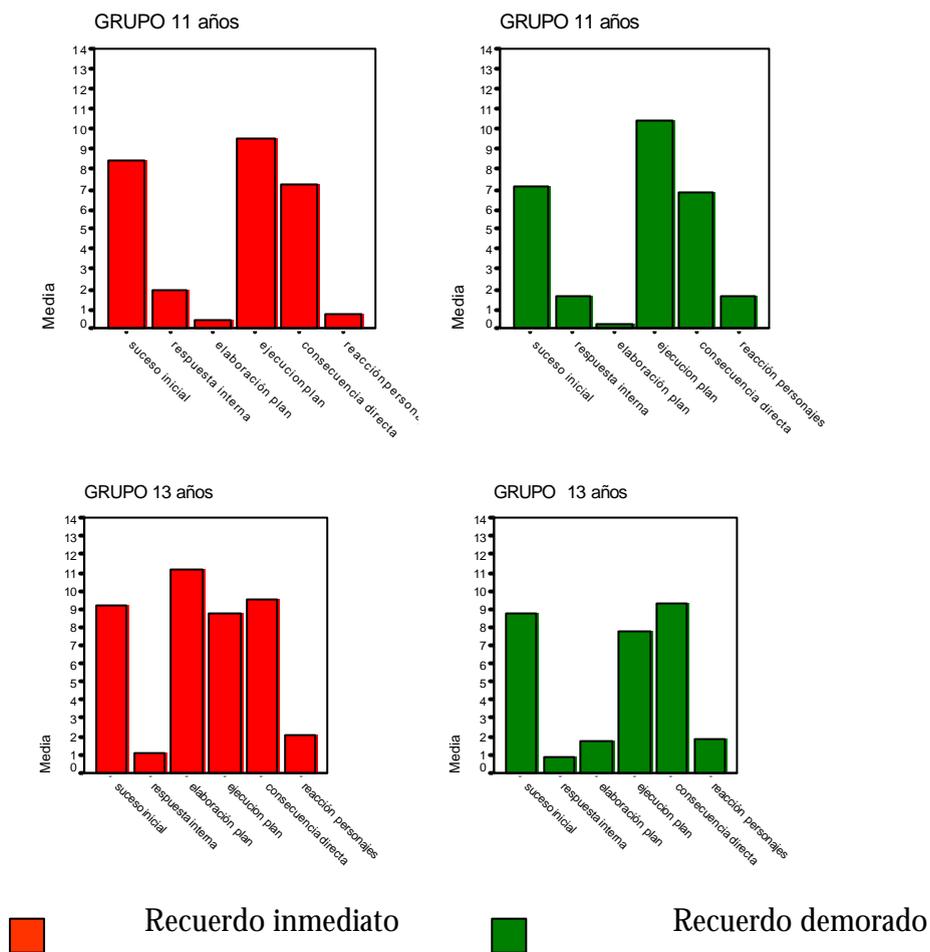
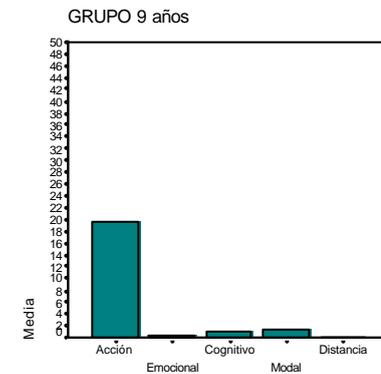
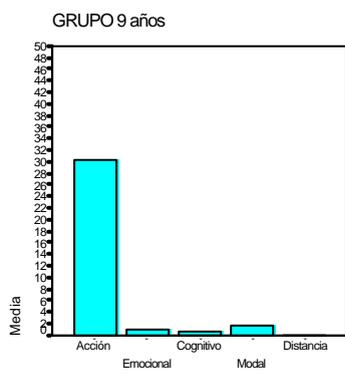
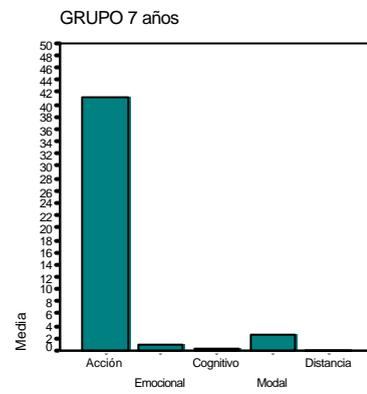
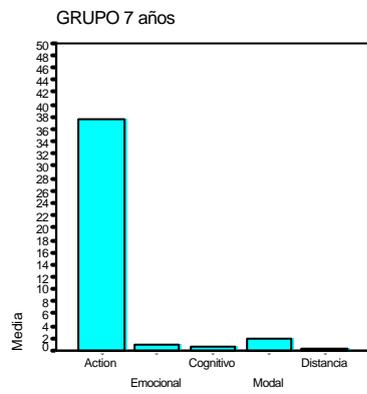
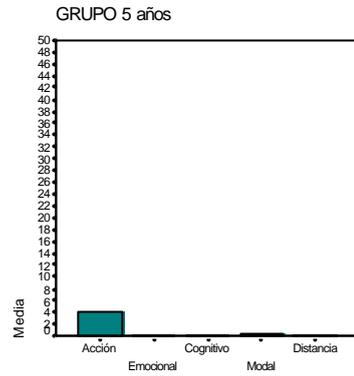
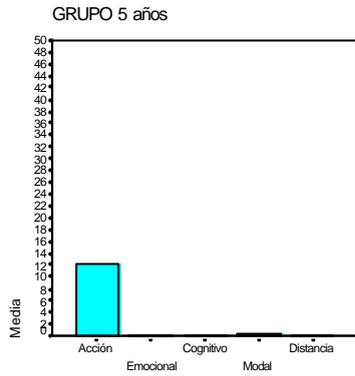


Gráfico 2. Total de verbos producidos por todos los grupos para las distintas categorías narrativas, en el recuerdo inmediato y en el demorado



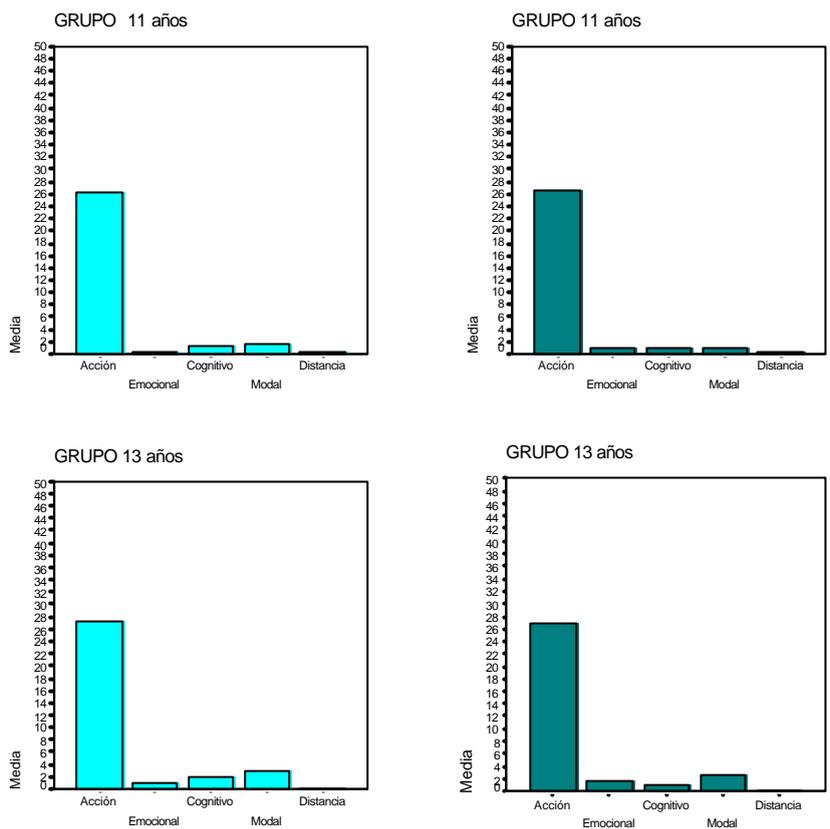


Gráfico 3. Total de verbos producidos por los grupos de 9, 11 y 13 años para las distintas categorías narrativas, en el recuerdo inmediato y en el demorado

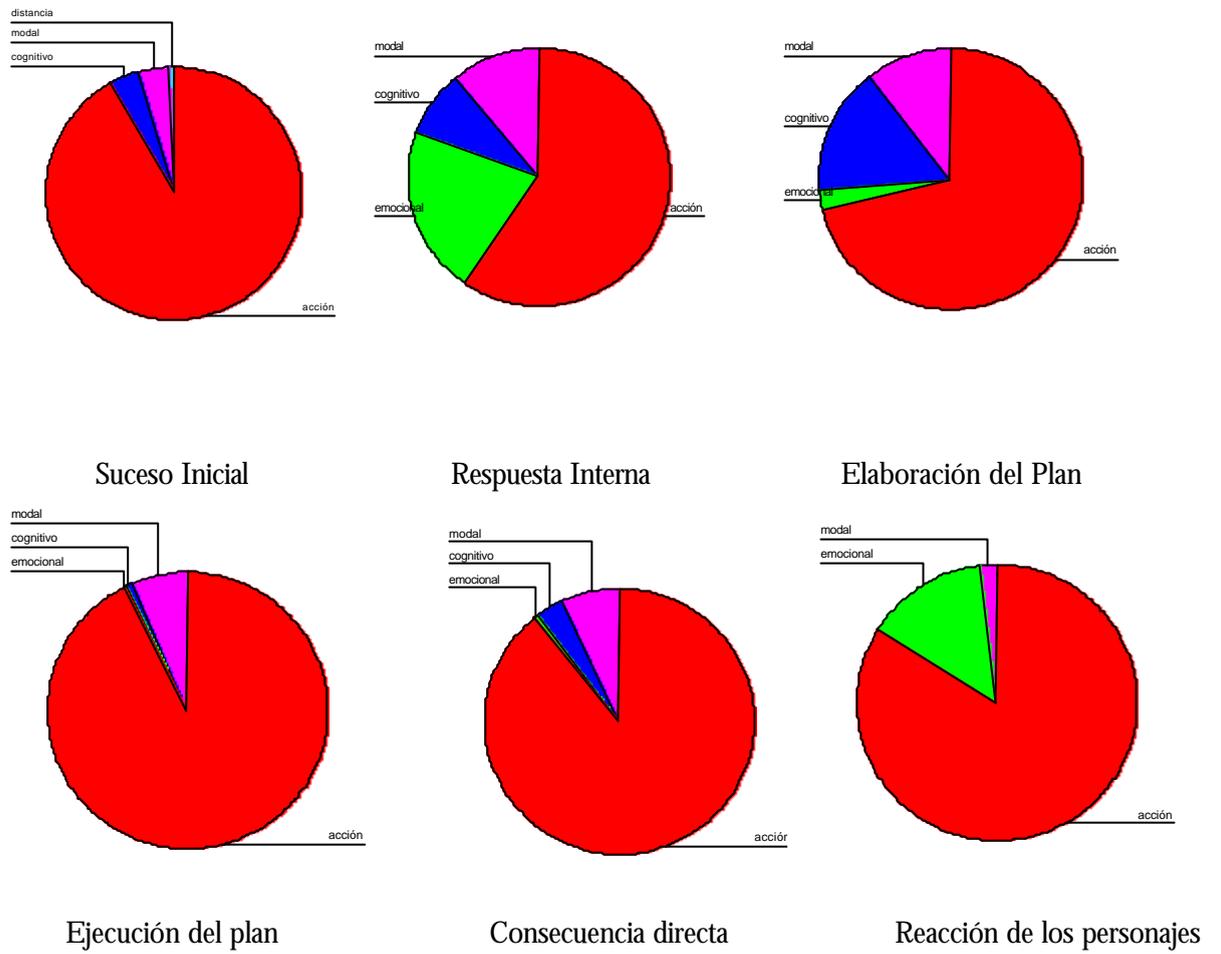


Gráfico 4. Proporciones de tipos de verbos usados por categoría narrativa

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS INFANTILES Y SUS RELACIONES CON EL ESTRATO SOCIAL DE PROCEDENCIA.

Mariela Resches

Luisa Granato

Telma Piacente

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar el desempeño narrativo de niños de 8 a 9 años de edad pertenecientes a dos estratos sociales, bajo y medio. Dicho análisis parte de la hipótesis de que existen componentes de la capacidad narrativa vinculados, por una parte, al estrato social de procedencia y, por otra, a la naturaleza de las diferentes tareas propuestas para elicitación de narrativas. Para evaluar esta posibilidad, se analizaron las narraciones producidas por un subgrupo de 16 sujetos igualados por nivel intelectual ($CI > 100$), extraídos de una muestra más amplia de 54 niños con desempeño cognitivo heterogéneo. Se utilizaron tres tipos de tareas: relato de una historia a partir de una secuencia de imágenes, relato de una historia a propósito de una lámina temática y renarración de un cuento previamente leído por el experimentador. El corpus fue analizado siguiendo el modelo de la gramática de las narraciones. Los resultados obtenidos permiten observar características diversas según el estímulo utilizado. En el caso de las renarraciones aparecen diferencias cuantitativas y cualitativas en la capacidad de los sujetos para recuperar y organizar los relatos de acuerdo a la estructura episódica del texto fuente. Se discute el valor del modelo de análisis utilizado a la luz de la teoría de los esquemas, y su relación con las experiencias tempranas de los sujetos de diferentes estratos sociales.

INTRODUCCIÓN

La narración ha sido definida como una forma de discurso extenso en el cual se describen al menos dos eventos, de modo tal que las relaciones entre ellos, sean temporales, causales, contrastivas u otras, resulten claras y explícitas (Ninio & Snow, 1996).

El estudio de la evolución de las habilidades narrativas constituye un ámbito de investigación privilegiado en psicología del desarrollo. Numerosos estudios en este terreno sugieren que la tarea de relatar historias es una actividad que requiere del sujeto la integración de un complejo de habilidades provenientes de diversos dominios de conocimiento, incluyendo habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y pragmáticas (Pan & Snow, 1999). A su vez, el estudio de las competencias narrativas ha redoblado su interés a la luz de sus implicancias educativas. En este sentido, algunos autores han subrayado su estrecha vinculación con el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización (Berman, 1995; Graves, Juel & Graves, 2001; Ravid & Tolchinsky, 2002), desde la temprana “*alfabetización emergente*” (Whitehurst & Lonigan, 2000) hasta los procesos más tardíos de comprensión y producción de textos complejos, procesos actualmente entendidos en términos de “*alfabetización avanzada*”.

Gran parte de los estudios sobre el desarrollo de la narratividad han hecho especial hincapié en la descripción de las diversas características discursivas y lingüísticas de las producciones narrativas según el *período evolutivo*, la *lengua* o el *sub-genero* considerado (McCabe, 1990; Berman & Slobin, 1994; Toolan, 1997; Nelson, Aksu Koç & Johnson, 2001; Shiro, 2003). Otras investigaciones, entretanto, han privilegiado el rol del *contexto interactivo y cultural* en el que se originan las primeras producciones narrativas, y que podrían estar condicionando su ulterior evolución (Beals & Snow, 1994; Ninio & Snow, 1996; Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 1998). Si, tal como se plantea desde esta última perspectiva, la capacidad de hacer un uso adaptado y flexible de diversos géneros discursivos, registros y modalidades de lenguaje depende en parte de la calidad del apoyo contextual inicial, es evidente que se esperarán encontrar diferencias en la producción discursiva de sujetos que provienen de entornos sociales heterogéneos. En particular, es posible postular que, en el caso de las habilidades narrativas, la influencia del factor sociocultural podría verse reflejada en la disponibilidad diferencial de esquemas narrativos. A este respecto, numerosos autores (Wells, 1986; Adams, 1990; Borzone de Manrique & Granato, 1995; Piacente, Rodrigo & Urrutia, 1998) han señalado la presencia de importantes diferencias, según estrato social de procedencia, en cuanto a la cantidad y calidad de experiencias de lectura compartida que los niños tienen en sus hogares antes del inicio de la enseñanza formal, diferencias que crearían una potencial situación de desventaja que, de no mediar las intervenciones oportunas, tenderían a mantenerse e incluso a incrementarse a lo largo del tiempo (Whitehurst & Lonigan, 2000).

La experiencia frecuente con discurso extendido - escuchar y re-narrar cuentos, relatos de experiencias personales, hablar sobre eventos presentes y futuros- proporciona un contexto apropiado para el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos y de producción del discurso narrativo, contribuyendo a la conformación de un formato específico en la memoria que le permite al niño organizar la información en un todo coherente (De Temple y Snow, 1992; Nelson, 1996). En este sentido, los niños con menores posibilidades de interacción con modelos narrativos tendrían más dificultades para activar esquemas macroestructurales a la hora de crear sus propias historias (Rumelhart, 1980), multiplicando así la demanda cognitiva que este tipo de tarea supone.

El presente trabajo constituye una extensión de los resultados obtenidos en una investigación más amplia, en la cual se examinaron las narraciones de 54 niños de entre 8 y 9 años, de diferente nivel intelectual y procedencia sociocultural, y frente a tres tipos de tareas. El corpus total fue categorizado en relación con la estructura global de las historias, su coherencia temática y completamiento fáctico, y respecto de los recursos léxico-gramaticales utilizados para mantener la cohesión textual. Los resultados encontrados indicaron diferencias significativas en cada una de las variables según estrato social de procedencia, nivel intelectual y tipo de tarea propuesta (cf. Resches, Piacente & Granato, 2004). No obstante, dichos resultados obligaron a tomar en consideración la colinearidad existente entre nivel intelectual (tal como es examinado en los tests de inteligencia) y el estrato social de procedencia. En razón de ello, en una segunda etapa se ha considerado necesario deslindar la incidencia de factores específicamente cognitivos de aquellos referidos a la procedencia sociocultural.

Con ese propósito, en este trabajo se analizan los relatos producidos por un subgrupo de 16 sujetos apareados por su nivel intelectual y de diferente procedencia sociocultural. Para dicho análisis, se parte de la hipótesis de que existen componentes de la capacidad narrativa vinculados, por una parte, al estrato social de procedencia y, por otra, a la naturaleza de las demandas de las diferentes tareas propuestas para elicitación de narrativas. En esta oportunidad, las producciones infantiles fueron analizadas a partir del modelo de la gramática de las narraciones.

El modelo de la gramática de las narraciones

La gramática de las narraciones constituye un sistema formal de reglas empleado para describir regularidades estructurales presentes en una clase particular de textos: los cuentos. Desde esta perspectiva, el cuento implica una suerte de estructura de resolución de

problemas: a partir de un evento, un protagonista se plantea alcanzar un objetivo, que puede o no lograr. Este esquema constituye un esqueleto a partir del cual se organiza la unidad básica que conforma una historia canónica: el episodio. Permite, además, definir las categorías que lo integran, de acuerdo a su función y al tipo de información que contiene cada una de ellas. Finalmente, teniendo en cuenta que la mayor parte de las historias consisten en sistemas interrelacionados de episodios, la gramática de historias proporciona una definición de las relaciones existentes entre dichas unidades, dando lugar a una estructura de tipo arbórea con varios niveles de subordinación (Stein & Glenn, 1979; Stein & Trabasso, 1982; Marro, Signorini & Rosemberg, 1990; Trabasso & Rodkin, 1994; Molinari Marotto, 1998).

En la gramática de las narraciones, la estructura canónica de una historia contempla dos grandes categorías: un *escena (setting)*, y uno o mas *episodios*. La escena aporta el marco en el cual se desarrolla la historia en su conjunto, por medio de la descripción de personajes, objetos o acciones habituales, y de la situación social, física, temporal, o geográfica. El episodio describe las acciones y eventos de la narrativa en sí misma, que se desarrollan alrededor de un motivo y un plan de aplicación. El motivo involucra un evento inicial que dispara un propósito de manera explícita o implícita. El plan de aplicación implica uno o más intentos que conducen al resultado o consecuencia del relato. Existen además categorías adyacentes a los resultados o consecuencias, llamadas reacciones o respuestas internas. Bajo esta perspectiva diferentes autores han formalizado distintas categorías, que pueden diferir en su nivel de detalle o en su denominación, pero en general se observan similitudes sustanciales entre ellas (Stein y Glenn, 1979; Peterson y Mc Cabe, 1983; van Den Broek, 1994). Las categorías del episodio consideradas obligatorias por todos ellos refieren al evento inicial, propósito o intento y consecuencia. El intento en ciertas situaciones puede inferirse, y las reacciones pueden o no estar presentes.

Los textos narrativos reales se organizan con diferente grado de complejidad intra e interepisódica, sobre la base de la inclusión de uno o más episodios que pueden vincularse por relaciones secuenciales o de subordinación, dando lugar en este último caso a una estructura jerárquica, donde los niveles superiores de la jerarquía tienden a jugar un rol más prominente en la representación del texto que los eventos de orden inferior (van den Broek, 1994). Los episodios, a su vez, pueden tener características disímiles en cuanto a su completud, estructuración y tipo de relaciones entre categorías.

Desde un punto de vista evolutivo, algunos autores (Stein & Glenn, 1979; Peterson & Mac Cabe, 1983; Mac Cabe & Peterson, 1990) han distinguido dos grandes patrones de estructuración de eventos en las narrativas infantiles: la secuencia y el episodio. La primera supone un conjunto de enunciados que, aunque causalmente relacionados, no comportan metas o propósitos de parte de los protagonistas. El episodio, por el contrario conlleva un elemento de planificación que expresa la conducta intencional de un personaje, desplegada en torno a un propósito y su consecuencia. Bajo este modelo, las capacidades narrativas progresarían desde simples secuencias de acciones o reacciones yuxtapuestas, hacia una estructuración episódica cada vez más compleja.

El sistema de reglas propuesto por la gramática de historias resulta útil a la hora de analizar las producciones en términos de la disponibilidad de esquemas narrativos. La noción de *esquema narrativo*, en tanto estructura mental y mecanismo de procesamiento, se relaciona estrechamente con la gramática de las narraciones en el sentido en que los cuentos o historias presentan regularidades, y los esquemas consisten justamente en expectativas construidas en base a la experiencia de descubrir regularidades en el entorno (Nelson, 1996). En el caso de las narraciones, la experiencia repetida de escuchar o leer cuentos resultaría en la internalización de un esquema, cuya riqueza o disponibilidad dependería de la calidad y diversidad de dichas experiencias. Por otra parte, la investigación experimental ha proporcionado interesantes datos a favor de la validez psicológica de la noción de esquema. Efectivamente, la organización y el recuerdo de textos narrativos muestra que los sujetos tienden a organizar y recuperar la información conforme a las categorías proporcionadas por el modelo (Mandler, 1984; Signorini, B. de Manrique & Rosemberg, 1989; van den Broek, 1994).

Más allá de las controversias suscitadas por este modelo en relación a sus alcances, el mismo continúa siendo una herramienta de interés para los propósitos con los que fue ideado, el análisis de textos narrativos de estructura relativamente sencilla. Por este motivo, resulta especialmente útil en el campo evolutivo, puesto que aporta indicadores para el análisis del desarrollo de la organización de esquemas en los niños.

MATERIAL Y METODOS

Participantes

Se examinaron en este estudio las producciones de 16 niños de entre 8 y 9 años de edad, apareados por nivel intelectual (CI M= 108.13, D.S. 5.87), 8 de estrato social bajo y 8 de estrato social medio alto, niveles identificados por la categoría ocupacional y educacional

de los padres. Los niños concurrían, respectivamente, a diferentes colegios públicos y privados del área periférica y urbana de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

El corpus examinado corresponde a 48 narraciones.

Instrumentos

El nivel intelectual fue evaluado con el Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes de D. Wechsler, WISC III (1993).

Las competencias narrativas fueron examinadas a partir de tres procedimientos diferentes, sobre la base de la consideración de la diversidad de las producciones según el estímulo utilizado.

La primer tarea correspondió al pedido del relato oral de la viñeta formada frente al ítem, "Fuego" del Subtest de Ordenamiento de Láminas de la prueba de inteligencia utilizada.

La segunda tarea consistió en el relato de una historia a partir de una lámina temática, denominada "Niña Lastimada" (ver Anexo 1).

Finalmente, se solicitó a los sujetos la renarración de un cuento, previamente leído por el examinador (ver Anexo 1).

Procedimientos

Todos los niños fueron examinados individualmente, en las escuelas a las que concurrían, a través de los mismos procedimientos, a cargo de examinadores previamente entrenados para ello.

El Subtest de Ordenamiento de Láminas y la Lámina Temática fueron administrados solicitándose a los niños que contaran una historia iniciándolas con el comienzo típico de los cuentos "Había una vez...". En cuanto a la renarración del cuento se pidió que los niños que, luego de una primera lectura por parte del experimentador, lo reprodujeran lo más fielmente posible.

Los relatos producidos fueron grabados y posteriormente transcritos siguiendo las convenciones del sistema CHAT (Mac Whinney, 2000). Cabe aclarar que, dados los propósitos específicos de este trabajo, los ejemplos se presentan en formato de texto regular, y omitiendo las repeticiones, reformulaciones y falsos comienzos.

Para el análisis del corpus obtenido, cada relato fue segmentado utilizando como unidad de análisis el enunciado (Stein & Glenn, 1979). Posteriormente, cada una de estas unidades informacionales fue clasificada de acuerdo a las categorías funcionales proporcionadas por el modelo de la gramática de las narraciones.

En el caso de la tarea de renarración, en primer lugar se aplicó una estrategia de análisis similar para el texto fuente, con el objeto de identificar las categorías presentes (ver Anexo 2) y la estructura global del relato, que puede ser representado a través de un diagrama arbóreo (ver Anexo 3). Se trata en este caso de un sistema compuesto por dos episodios. El primero de ellos es de estructura compleja: el evento inicial, en si mismo de estructura episódica, conduce a un plan de aplicación múltiple que involucra tres miniepisodios, cada uno de los cuales posee un intento, una consecuencia y en algunos casos reacciones concomitantes. Las consecuencias de cada miniepisodio están relacionadas temporal y causalmente. El segundo episodio es de tipo simple, y se vincula causalmente con la consecuencia y reacción del último de los miniepisodios anteriores.

El análisis efectuado sobre el texto fuente permitió clasificar las renarraciones obtenidas no sólo con relación a las categorías intraepisódicas presentes, sino también según su mayor o menor grado de ajuste a la estructura original. Siguiendo este criterio, los relatos producidos por los niños fueron considerados como:

Renarraciones de estructura conservada: un episodio complejo y uno simple. El episodio complejo tiene un evento inicial, con su intento y consecuencia, que precipita un plan de aplicación múltiple, con al menos dos miniepisodios, cada uno de los cuales tiene uno o dos intentos y una o dos consecuencias. La consecuencia del último miniepisodio se relaciona temporal y causalmente con el episodio simple.

Renarraciones de estructura simplificada: Un episodio complejo y uno simple. El episodio complejo tiene un evento inicial, con su intento y consecuencia que desencadena un plan de aplicación simple, con un único intento y consecuencia. Esta consecuencia se relaciona temporal y causalmente con el episodio simple.

Renarraciones de estructura no conservada: Dos episodios simples o una secuencia reactiva y un episodio simple.

RESULTADOS

Los resultados encontrados difieren en principio según el tipo de estímulo utilizado. Las producciones fueron más similares en el caso de las historietas, y más heterogéneas en el caso de las láminas temáticas y las renarraciones.

Historieta

La estructura misma del estímulo invitó a la producción de un relato con un episodio simple completo. Este tipo de episodio caracterizó la mayoría de las producciones infantiles. Generalmente apareció una escena, a la cual se adicionaron las categorías

obligatorias de un episodio canónico (evento inicial, intento y consecuencia), y otras opcionales (reacciones ante la consecuencia exitosa). El propósito se presentó como implícito, aunque fácilmente inferible.

La única diferencia observada según estrato social de procedencia residió en el tratamiento de las relaciones entre las categorías (cohesión), en particular entre la escena y el evento inicial. En el grupo de estrato medio (en adelante G I) dichas categorías estuvieron en todos los casos vinculadas por relaciones anafóricas y temporales. En cambio, en el 50% de los casos del grupo de estrato bajo (en adelante G II), la escena y el evento inicial no guardaron claros nexos de cohesión, sino que se presentaron como dos unidades de información yuxtapuestas.

(LUC, G I)

Escena: *“Había una vez un nene que estaba mirando por la ventana”*

Evento inicial: *“y entonces vió que la casa de enfrente se estaba quemando”*.

(ARI, G II)

Escena: *“Había una vez un chico*

Evento inicial: *“que al frente una casa se había quemado”*

(ALE, G II)

Escena: *“Había una vez un chiquito, estaba en una casa”*

Evento inicial: *“y enfrente se incendió una casa”*.

Lámina temática

A diferencia de la viñeta anterior, la lámina temática dio lugar a una serie de producciones heterogéneas. En su mayoría, e independientemente de la procedencia sociocultural, los niños proporcionaron relatos que incluyeron un solo episodio, completo o abreviado, o bien secuencias de eventos y reacciones (*secuencias reactivas*), que no alcanzaron el estatuto de episodios (Peterson y Mc. Cabe, 1983). La diferencia entre grupos consistió prevalentemente en el grado de coherencia del relato, es decir en la capacidad para concatenar las categorías del episodio. En los ejemplos siguientes, puede observarse cómo el mayor o menor grado de coherencia con el que se vinculan las estructuras (dos episodios completos en el primer caso, y dos abreviados en el segundo) dio lugar a una historia globalmente integrada o una secuencia de acciones con menor vinculación entre sí.

(IVA, G I)

Escena: *“Había una vez una nena que salía del colegio”*

Evento inicial: *“se tropieza y se cae”*

Intento: “viene rápidamente para su casa”

Escena: “mientras que un nene

Evento inicial: “que la había visto”

Intento: “agarra su mochila, se sube a su bicicleta”

Consecuencia: “y viene a traer la mochila,

Consecuencia: “mientras que la nena estaba curándose la herida”.

Juicio: “y así el nene estuvo muy feliz por la buena acción que había hecho”.

(ARI G II)

Escena: “Había una vez un chico que estaba en la escuela”

Evento inicial: “Y la hermana se cayó de la bici”.

Consecuencia: “Y la abuela la curó”.

Escena: “Y después vino de trabajar. Dejó la mochila”

Evento inicial: “Y se resbaló el chico”.

Consecuencia: “Y le tuvo que poner una curita también”.

Escena (continuación): “Porque debajo de la alfombra había un patín”.

Renarración

Los tipos de estructuras producidas por los sujetos de cada estrato social (GI y GII) aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tipos de estructura según procedencia sociocultural*

| PROCEDENCIA | CONSERVADA | SIMPLIFICADA | NO CONSERVADA | Total |
|-------------|------------|--------------|---------------|-------|
| Grupo I | 4 (50%) | 3 (37.5%) | 1 (12.5 %) | 8 |
| Grupo II | 1 (12,5%) | 2 (25%) | 5 (62,5%) | 8 |
| Total | 5 (31,2%) | 5 (31,2%) | 6 (37,5%) | 16 |

Más allá de las diferencias observadas en el tipo de estructura producida, a favor de una mayor conservación en el GI, resulta de interés comparar las estrategias de simplificación utilizadas por los sujetos de cada uno de los grupos, así como las producciones correspondientes a estructuras episódicas no conservadas.

Tal como puede observarse a partir de los relatos que se presentan a continuación, mientras que entre los sujetos del GI la simplificación se realizó mediante la condensación o la ligazón causal entre intentos y consecuencias o entre consecuencias, en el Grupo II, en cambio, la simplificación se obtuvo mayoritariamente por yuxtaposición de categorías, lo que dio como resultado una historia menos integrada.

(JOS, GI)

Episodio 1

Escena 1: *“Había una vez dos neños, una familia que había mandado los neños a dormir. La familia cansada se echó a mirar televisión”*

Evento inicial: *“Cuando el papá escucho unos ruidos”*

Intento: *“Subió”*

Consecuencia: *“y el hermano menor llamado Ignacio estaba llorando”.*

Plan de aplicación

Intento: *“Y el papá le preguntó que pasaba”.*

(Condensación) Propósito: *“Insistió tanto”*

Consecuencia: *“que al final le contó que el hermano mayor le contó que un tigre gigante iba a venir esa noche y lo iba a comer”*

Reacción: *“El papá le dijo que no sea tonto, que eso no existe, que se vuelva a dormir”*

Episodio 2

Escena 2: *“Cuando recién se echó en el sillón*

Evento inicial: *“de vuelta escuchó los golpes”*

Intento: *“de vuelta subió”*

Consecuencia: *“Y era que el hermano mayor le había dicho a Ignacio que el tigre si tenía mucha hambre podía venir desde la montaña rápidamente a la casa en cinco minutos”.*

En este primer caso, el Plan de Aplicación del episodio complejo aparece condensado en uno solo, que reúne el primer intento y la consecuencia final. La condensación se realiza mediante un agregado de propósito, que **resume** (*“Insistió tanto que al final le contó”*) los intentos subsiguientes. Asimismo, en este ejemplo puede apreciarse que la referencia a los personajes a lo largo del relato se mantiene constante

(SOF, GII)

Episodio 1

Escena 1: *“Había una vez una familia, una familia que vivía en una ciudad muy linda. Ya había llegado la noche y los chicos se habían ido a dormir a su habitación (...)”*

Evento: *“Y mientras que miraba televisión escuchó un ruido”.*

Intento: *“Y entonces subió enseguida a la habitación de los chicos”.*

Consecuencia: *“Y encontró a Sebastián llorando”*

Plan de aplicación

Intento: *entonces el padre le preguntó “¿Sebastián que te pasa, por qué estás llorando?”.*

Intento: *“Y miró a Ignacio y le preguntó por qué lloraba”.*

Consecuencia: *“Y entonces Sebastián contestó “Ignacio dice que va a venir un tigre y me va a comer”.*

Reacción: *“Después entonces el papá le dijo “No seas zonzo y dormite, los tigres viven en las montañas”.*

Episodio 2

Escena: *“Y bajó, y siguió mirando televisión con la mamá”*

Evento: *“Y volvió a escuchar un grito”*

Intento: *“entonces subió de vuelta a la habitación de los chicos y les preguntó ¿Qué te pasó Sebastián?”*

Consecuencia: *“Y él le contestó enseguida, Sebastián dice que si un tigre tiene hambre puede venir hasta esta ciudad en cinco minutos”.*

En este ejemplo, a diferencia del anterior, el plan de aplicación múltiple se resuelve por yuxtaposición de categorías, con dos intentos yuxtapuestos, ligados a la consecuencia del primer episodio. En cuanto a la referencia, aparece inversión referencial respecto de los protagonistas, cuyas relaciones no se mantienen constantes a lo largo del relato.

En cuanto a las producciones cuya estructura episódica no aparece conservada (dos episodios simples), también se observan diferencias en las estrategias de simplificación del episodio complejo.

En el caso del único sujeto del Grupo I que produjo un relato con dos episodios simples, el tratamiento de cada uno comprende todas las categorías obligatorias, otorgando coherencia al relato.

(VAL, GI)

Episodio 1

Escena 1: *“Había dos chicos y los papás. Los chicos se fueron a dormir y los papás se quedaron viendo televisión”.*

Evento: *“Y de repente escuchan un ruido”.*

Reacción: *“El papá y la mamá se miraron”*

Intento: *“Y el papá fue corriendo. Abrió la puerta y dijo ¿Qué pasa?”.*

Consecuencia: *Ignacio estaba llorando porque Sebastián le había dicho que un tigre grande lo iba a atrapar.*

Reacción: *“Y agarró y el papá dijo, que era imposible que haya un tigre grande por acá, porque los tigres grandes están en las montañas”.*

Episodio 2

Escena 2: *“Bueno, les da un beso a los chicos y se vuelve a mirar televisión”.*

Evento: *“Cuando apenas se sentó, y de nuevo escuchó otro grito”*

Intento: *“agarró, fue corriendo y dijo ¿Y ahora que pasa?”*.

Consecuencia: *“Dice Sebastián que si un tigre grande tiene hambre puede volver de las montañas hasta acá en cinco minutos”*.

En cambio, entre los sujetos del Grupo II, se observa la omisión de categorías obligatorias.

(ALE, GII)

Secuencia 1

Escena 1: omitida

Evento: *“que el hermano le había dicho que lo iba a comer un tigre”*.

Intento: omitido, (no hay evidencia de propósito)

Juicio: *“Y no, era mentira, porque los tigres vivían en las montañas”*.

Reacción: *“Y después el padre dijo que no podía ser verdad, que los tigres no iban a ir ahí”*.

Episodio 2

Escena 2: *“Y después se fue, y le dijo que no venga”*.

Consecuencia (anticipada): *“Y cuando vino Ignacio, que fue...que si tenía hambre podía venir de allá en cinco minutos”*.

Evento: *“Y empezó a sentir unos gritos”*.

Intento: *“Y el padre vino de vuelta y le dijo qué le pasaba”*.

Consecuencia: *“Y Ignacio le respondió muy rápido que si tenía hambre, que podía venir ahí a la habitación en cinco minutos”*.

En este caso, la primera parte es reemplazada por una *secuencia reactiva* que no alcanza la categoría de episodio, ya que se trata de un cambio en el entorno narrativo que causa otro cambio, sin evidencia de propósito, ni de plan de aplicación. Por lo tanto, los enunciados sólo pueden categorizarse como eventos y reacciones. El Episodio 2, si bien está completo, aparece pobremente vinculado con el primero, con agregados sin referencia y con alteraciones en el orden. En resumen, trata la consecuencia final del primer episodio como evento poco especificado del segundo, cuyo orden aparece alterado, circunstancia que resulta en pérdida de coherencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten destacar en primer lugar la utilidad del modelo de la gramática de las narraciones para analizar la variabilidad de las producciones infantiles. Esta perspectiva ha permitido observar diferencias según estrato sociocultural de procedencia, en sujetos de la misma edad, apareados por nivel intelectual.

Las diferencias intergrupales observadas presentaron rasgos particulares según el tipo de tarea considerada. Mientras que los relatos producidos frente a la secuencia de imágenes se caracterizaron por su homogeneidad en cuanto a estructura episódica, la lámina temática dio lugar a producciones de una mayor heterogeneidad intragrupal. Estas diferencias pueden vincularse en cada caso con la estructura particular de los estímulos. En la historieta la secuencia establecida posee, en sí misma, estructura episódica, circunstancia que facilita enormemente la organización del relato. Contrariamente, en el caso de la lámina, la historia debe ser inferida a partir de una única imagen, lo cual requiere la integración e interpretación del conjunto, y a partir de allí la extracción de la secuencia episódica adecuada. A pesar de ello, las diferencias observadas según estrato social se restringieron a la calidad de los nexos entre las unidades informacionales y funcionales representadas por las diferentes categorías en el interior de los episodios.

La tarea de renarración, por su parte, al realizarse a partir de un texto de estructura episódica compleja, demandó de los sujetos un mayor monto en cuanto a recursos de procesamiento, no sólo los relativos a la memoria operativa, sino aquellos vinculados a la puesta en juego de conocimientos previos específicos para organizar la información, particularmente la disponibilidad de esquemas narrativos. Por consiguiente, esta tarea resultó, sin duda, la más difícil para todos los sujetos y, sobre todo, la que arrojó las mayores diferencias intergrupales en cuanto a la capacidad para concatenar y conservar la estructura episódica del texto fuente.

En cuatro de los sujetos del G I, la estructura de las renarraciones fue categorizada como conservada, con buena recuperación de las categorías y el tipo de estructura original de los dos episodios. En tres casos se observaron estructuras simplificadas, aunque en dos de ellos se trata de episodios complejos en los que los planes de aplicación se condensaron de modo eficaz. Finalmente sólo en uno la estructura no se conservó y el relato comprendió dos episodios simples.

Respecto de los sujetos del GII, estas proporciones se invirtieron. Mientras que sólo un sujeto produjo un relato con estructura episódica conservada, dos lo hicieron con estructura simplificada y cinco no lograron conservar la estructura del texto fuente.

Ahora bien, las diferencias no fueron sólo cuantitativas, sino que cada uno de los grupos se caracterizó por un tratamiento diferencial en las estrategias de simplificación y modificación aplicadas. La simplificación, tal como ha sido señalado, procedió, en el GI, por condensación, operación que resumió coherentemente la información. En el GII, en cambio, actuó por yuxtaposición, con alteraciones en el orden y mayor ambigüedad referencial. Asimismo en este último grupo, fueron más frecuentes los agregados de información, como modalidad para dar sentido al relato. En cuanto a la modificación de la estructura en los casos de no conservación, en el relato del sujeto del GI se observó una estructura de dos episodios simples y en los del GII, el episodio complejo fue reemplazado por una estructura más elemental, descrita como secuencia de acciones o secuencia reactiva (Peterson & Mc Cabe, 1983). También existieron diferencias en la introducción de los personajes y en el sostén de las referencias a lo largo del relato.

En términos generales, el patrón de recuerdo que presentaron los sujetos fue semejante al de los hallazgos de la literatura sobre el tema, en el sentido de que algunas categorías se recordaron más que otras, por ejemplo las escenas principales, el evento inicial, los propósitos y las consecuencias. Las reacciones y los intentos que aparecen en planes de aplicación múltiple, se recordaron con menor frecuencia. Es decir que cuando se trata de episodios complejos, los elementos que se recuperan con mayor facilidad corresponden a los que se encuentran en el nivel supraordenado de la jerarquía (van den Broek, 1994).

No obstante, en el caso de las renarraciones, las producciones examinadas proporcionaron evidencia acerca de diferencias en la capacidad para recuperar la estructura jerárquica del texto fuente. Cabe destacar, en este sentido, que una de los aspectos significativos del desarrollo lingüístico tardío, desde el punto de vista discursivo, consiste en la capacidad para crear textos jerárquicamente organizados (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Cabe plantear, en consecuencia, cuáles serían los factores más estrechamente vinculados a esa posibilidad de recuperación. En tal sentido resulta pertinente contextualizar el modelo de la gramática de narraciones a la luz de la teoría de los esquemas, cuya relación ha sido señalada precedentemente. De acuerdo a esta teoría, el conocimiento sobre objetos, situaciones o secuencias de eventos está almacenado en estructuras de datos sistemáticamente organizados denominadas *esquemas* (Rumelhart, 1980). Una red rica e internalizada de esquemas permite que, cuando se evoca un esquema particular, se vehiculen otros, disponiéndose en consecuencia de un amplio conjunto de conocimientos. El esquema narrativo constituye un caso particular, a partir del cual se

almacena información de forma secuencial. Si dicho esquema se adquiere a partir de la experiencia repetida de escuchar o leer cuentos, (Stein & Trabasso, 1982), su complejización requerirá de múltiples interacciones con diferentes tipos de discurso narrativo, sea a través de la instrucción directa en el entorno escolar o a través de la participación en intercambios cotidianos.

Las diferencias en la disponibilidad de esquemas narrativos, asociadas al estrato sociocultural, podrían explicarse en términos de la frecuencia y diversidad de interacciones con narrativas. Esto posiblemente se relacione, tal como lo señala Shiro (2003), con los propósitos comunicativos que las actividades de narración cumplen en los diferentes estratos. Probablemente los niños de estratos bajos tienen menos oportunidades para narrar historias de ficción, ya que no se espera que esta actividad forme parte de su repertorio de interacciones. En los niños de clase media es más frecuente el intercambio narrativo en la conversación y la participación más asidua en experiencias de este tipo.

El conjunto de estas consideraciones, más allá del interés de la aplicación del modelo para la comprensión de las diferencias según estrato social, conduce a interrogarse sobre sus consecuencias para la práctica educativa. Tal como se ha intentado mostrar en este trabajo, y como puede inferirse a partir de las características del contexto alfabetizador en familias de la pobreza (Piacente, Marder, Querejeta & Resches, 2003; Piacente, Marder & Resches, 2003), no todos los niños disponen de esquemas narrativos ricos y flexibles y necesitan, en consecuencia, de un soporte específico para desarrollar los esquemas apropiados, sobre todo teniendo en cuenta su alto nivel de implicancia en el proceso de alfabetización (Graves, Juel & Graves, 2001).

Referencias

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1990
- BEALS, D.; SNOW, C. Thunder is when the angels are upstairs bowling: narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 1994, vol. 4 (4), 331-52.
- BERMAN, R.; SLOBIN, D. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- BERMAN, R. A. Narrative competence and storytelling performance: how children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 1995, 5, 285-313.

- BORZONE de MANRIQUE, A.; GRANATO, L. Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social, *Lenguas Modernas*, 1995, 22, 137-166.
- DE TEMPLE, J.E.; SNOW, C. Styles of parent-child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes. Comunicación presentada en *Conference on Human Development*, Atlanta, GA., 1992.
- GRAVES, M. F.; JUEL, C.; GRAVES, B. B. *Teaching Reading in the 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- MANDLER, J. *Stories, scripts and scenas: aspects of schema theory*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum, 1984
- MARRO, M., SIGNORINI, A.; ROSEMBERG, C. Factores textuales en la comprensión de narraciones. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 1990, 28, 51-99.
- MC CABE, A. *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- MC WHINNEY, B. *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. 3rd edition, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MOLINARI MAROTTO, C. *Introducción a los modelos cognitivos en la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- NELSON, K, AKSU KOÇ, A.; JOHNSON, A (Eds.) *Children's language, Vol. 10: Developing narrative and discourse competence*. London: Lawrence Erlbaum, 2001.
- NELSON, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- NINIO. A.; SNOW, C. *Pragmatic Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- PAN, B. A.; SNOW, C. The development of conversational and discourse skills. En : BARRETT, M. (Ed.), *The Development of Language*. East Sussex, UK: Psychology Press, 1999, 229-250.
- PETERSON, C.; MC CABE, A. *Developmental Psycholinguistics: three ways of looking at child's narrative*. N. York: Plenun Press, 1983.
- PIACENTE, T.; MARDER, S.; QUEREJETA, M.; RESCHES, M. El *contexto alfabetizador hogareño. Su relación con la alfabetización emergente*. Comunicación presentada en el *XXIX Congreso Interamericano de Psicología*, Lima, Perú, Julio de 2003.
- PIACENTE, T.; MARDER, S.; RESCHES, M. *Condiciones de la Familia y el Niño para la alfabetización. Evaluación en una muestra de beneficiarios del Plan Mas Vida*. Informe

- Técnico. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
Buenos Aires, Diciembre de 2003
- PIACENTE, T.; RODRIGO, M. A.; URRUTIA, M. Creencias y prácticas maternas sobre el lenguaje temprano. Relaciones con el desarrollo psicológico y del lenguaje, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1998, 4 (4), 112-116.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 2002, 29, 417-447
- RESCHES, M.; PIACENTE, T.; GRANATO Análisis del discurso narrativo y sus relaciones con el nivel intelectual. Un estudio preliminar. En: *Memorias de las XI Jornadas de investigación: psicología sociedad y cultura*, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Secretaria de Investigaciones, 2004, T.III, 278-280.
- RUMELHART, D. Shemata: the building blocks of cognition. En: SPIRO, R. BRUCE, B.; W. BREWER, (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 1980.
- SHIRO, M Genre and evaluation in narrative development, *Journal of Child Language*, 2003, 30, 165-195.
- SIGNORINI, A.; BORZONE, A.; ROSEMBERG, C. Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 1989, 16, 41-68.
- STEIN, N.; TRABASSO, T. What's in a story: an approach to comprehension and instruction En: GLASER, R. (ed.) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1982, 213-267
- STEIN, N.; GLENN, C. An analysis of story comprehension in elementary school children. En: FREEDLE, R.O (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, 1979, vol 2, 53-120.
- TOOLAN, M. *Narrative. A critical linguistic introduction*. London: Routledge, 1997.
- TRABASSO, T.; RODKIN, PH. Knowledge of goals/plans: a conceptual basis for narrating *Frog, where are you?* En: BERMAN, R; SLOBIN, D. (Eds) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 85 – 106.
- UCCELLI, P.; HEMPHILL, L.; PAN, B.; SNOW, C. Telling two kinds of stories: sources of narrative skill. En: BALTER, L; TAMIS-LEMONDA, C. (eds), *Child Psychology: a handbook of contemporary issues*. Philadelphia: Psychology Press, 1998, 215-234
- VAN DEN BROEK, P. Comprehension and memory of narrative texts. Inferences and coherence. En: GERNSBACHER, M. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. N.Y: Academic press, 1994, 539-588.

WECHSLER, D. *Test de Inteligencia para Niños: WISC III*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1986.

WHITEHURST, G.; LONIGAN, CH. Emergent Literacy: Development from Pre-readers to readers. En: NEWMAN, S.; DICKINSON, D. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford, 2000, 11-29.

Anexo 1

Descripción de los estímulos utilizados

Descripción de la secuencia “Fuego” de la prueba de Ordenamiento de Láminas (WISC III).

Se trata de una secuencia de cinco láminas. En la primera aparece un niño mirando a través de una ventana hacia el exterior, donde se observa que una casa se está incendiando. En la segunda el protagonista se encuentra realizando una llamada telefónica. En la tercera, se observa un camión de bomberos y a los bomberos apagando el incendio. En la cuarta, el niño saluda a los bomberos quienes se están retirando de la escena. Finalmente la última muestra al niño junto a dos personajes adultos de ambos sexos, que lo están abrazando.

Descripción de la lámina Temática “Niña lastimada”.

Dicha lámina muestra una escena con episodios familiares en la vida de los niños. En ella se observa una mujer mayor sentada en un sillón, con una niña sentada en uno de los brazos del sillón y los pies apoyados en el regazo de la señora. La señora mira la rodilla de la niña y le coloca un pedazo del algodón. La niña exhibe una expresión de displacer. Un niño con expresión de asombro entra a la habitación con una mochila en la mano. Por la puerta abierta se ve una bicicleta caída.

Cuento seleccionado para la renarración.

Los chicos se habían ido a dormir y sus papás estaban mirando televisión, contentos de estar por fin tranquilos.

De golpe se oyeron ruidos muy fuertes que venían de la pieza de los chicos. Los papás se miraron e inmediatamente el papá fue a ver que sucedía. Abrió la puerta de la habitación y descubrió que Ignacio, el menor, estaba llorando.

“¿Qué te pasa, Ignacio?” Preguntó el papá. “¿Te duele algo?”

Ignacio siguió llorando y el papá miró a Sebastián, el hermano mayor y le dijo, “¿Por qué llora tu hermano?”

Sebastián se sintió un poco culpable, pero no dijo nada.

“Seguro que lo asustaste” dijo el papá. “Ignacio, ¿qué te dijo tu hermano?”. Finalmente Ignacio contestó: “Me dijo que un tigre grande me iba a agarrar”. “Eso es imposible”, dijo el papá, “No hay tigres por acá. Los tigres viven en las montañas. Así que, no seas zonzol¹ y dormite tranquilo”.

El papá saludó a los chicos y volvió a mirar televisión con la mamá. No había hecho más que sentarse, cuando volvió a oír un grito. Corrió nuevamente y abrió la puerta de la pieza de los chicos. “¿Qué pasa ahora?” preguntó. Esta vez Ignacio contestó enseguida. “Sebastián dice que si un tigre tiene hambre puede llegar hasta acá desde las montañas en cinco minutos.”

¹ Expresión vernácula que refiere a “tonto”.

Anexo 2

Gramática de la narración del texto fuente

Escena 1: *“Los chicos se habían ido a dormir y sus papás estaban mirando televisión, contentos de estar por fin tranquilos”.*

Episodio 1

Evento inicial: *“De golpe se oyeron ruidos muy fuertes que venían de la pieza de los chicos”.*

Respuesta o reacción: *“Los papás se miraron”*

Propósito: *“e inmediatamente el papá fue a ver que sucedía”.*

Plan de Aplicación

Intento: *“Abrió la puerta de la habitación”*

Consecuencia: *“y descubrió que Ignacio, el menor, estaba llorando”.*

Plan de Aplicación múltiple

Intento 1: *“¿Qué te pasa, Ignacio?” Preguntó el papá. “¿Te duele algo?”.*

Consecuencia 1: *“Ignacio siguió llorando”*

Intento 2: *“y el papá miró a Sebastián, el hermano mayor y le dijo: “¿Por qué llora tu hermano?”.*

Consecuencia 2: *“Sebastián se sintió un poco culpable, pero no dijo nada”.*

Reacción: *“Seguro que lo asustaste”, dijo el papá”.*

Intento 3: *“Ignacio, ¿qué te dijo tu hermano?”.*

Consecuencia 3: *“Finalmente Ignacio contestó: “Me dijo que un tigre grande me iba a agarrar”.*

Reacción: *“Eso es imposible”, dijo el papá, “No hay tigres por acá. Los tigres viven en las montañas. Así que, no seas zonzo y dormite tranquilo”.*

Escena 2: *“El papá saludó a los chicos y volvió a mirar televisión con la mamá”.*

Episodio 2

Evento inicial: *“No había hecho más que sentarse, cuando volvió a oír un grito”.*

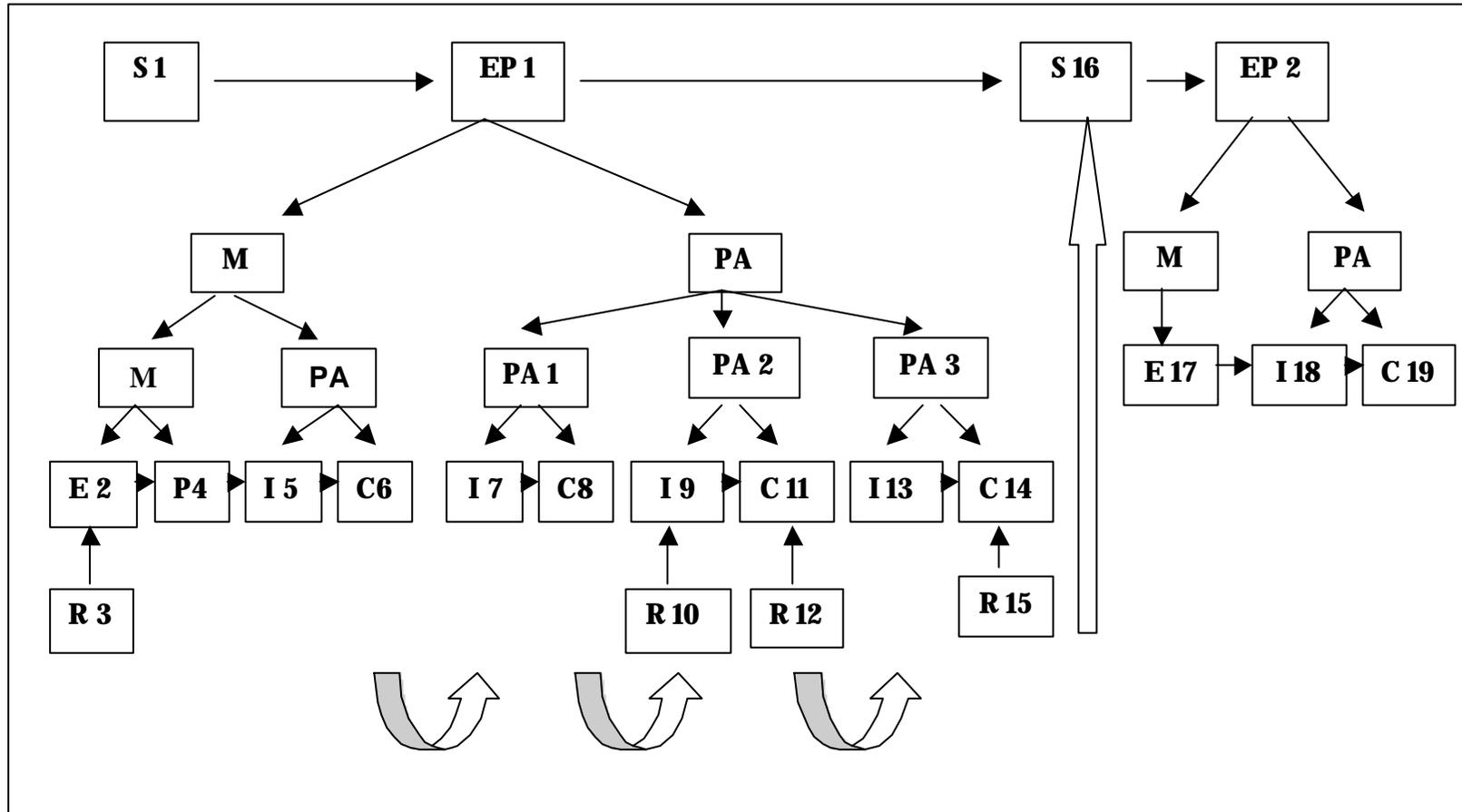
Plan de Aplicación

Intento: *“Corrió nuevamente y abrió la puerta de la pieza de los chicos. “¿Qué pasa ahora?”, preguntó”.*

Consecuencia: *“Esta vez Ignacio contestó enseguida. “Sebastián dice que si un tigre tiene hambre puede llegar hasta acá desde las montañas en cinco minutos.”*

Anexo 3

Representación de la estructura arbórea del texto utilizado para la renarración



M: Motivo; **PA:** Plan de aplicación; **S:** Escena; **E:** evento inicial; **P:** Propósito; **I:** Intento; **C:** Consecuencia; **R:** Reacción.

Los números indican el orden de las categorías (ver Anexo 2)

"NO SÉ LO QUE PASÓ": DESARROLLO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PUNTO DE VISTA NARRATIVO

Martha Shiro

Instituto de Filología "Andrés Bello"

Universidad Central de Venezuela

0. Introducción.

El hablante señala el compromiso que contrae con el contenido proposicional de sus enunciados por medio de las expresiones modales. ¿Cómo aprenden los niños a usar las sutilezas de este sistema?

En este estudio me propongo analizar las expresiones de (in)certidumbre en narraciones infantiles con el fin de determinar el uso de la modalidad epistémica en función de la construcción del punto de vista narrativo y el desarrollo de esta habilidad en niños caraqueños de edad escolar. La actitud del hablante con respecto al contenido del enunciado se expresa a través de la modalidad (Stubbs 1986). El hablante logra transmitirle al interlocutor un conjunto de creencias así como el grado de compromiso con la veracidad de las proposiciones expresadas. Ese tipo de actitudes se expresa por medio de la modalidad epistémica (Palmer 1986). Entendida así, la modalidad está estrechamente relacionada con los propósitos comunicativos del hablante.

La investigación en el habla infantil sugiere que las expresiones de modalidad epistémica son de aparición tardía en el lenguaje del niño (Day 2001). En el discurso narrativo, la secuencia de eventos se construye en función del punto culminante, combinando así las funciones referencial y expresiva dentro de la narración (Labov 1972). Puesto que la modalidad tiene una función eminentemente evaluativa, el estudio de la misma puede explicar ciertos rasgos de la organización narrativa. Los niños que van construyendo el discurso narrativo necesitan de estos recursos de la lengua para indicar su posición frente a los hechos que van narrando y armar así la perspectiva narrativa indispensable en todo relato.

En este trabajo me planteo, por una parte, analizar cómo señalan los niños los grados de certeza de sus enunciados, qué recursos lingüísticos utilizan y, por otra, cómo, en el

marco de la organización discursiva, utilizan las expresiones de modalidad epistémica para la construcción del punto de vista de la narración.

En primer lugar, trataré de delimitar lo que entiendo por modalidad epistémica, un aspecto de la lengua que se ha estudiado desde enfoques teóricos muy diversos y que recientemente ha despertado un renovado interés en numerosos investigadores (Berman y Nir-Sagiv 2004, Grande Alija 2002, López Rivera 2002). Este auge ha contribuido a la diversificación todavía mayor de las aproximaciones al tema.

1. El problema

El uso de expresiones modales refleja la función interpersonal del lenguaje (Halliday 1985). En cada enunciado el emisor le señala al interlocutor hasta qué punto está seguro de aquello que está enunciando. En este sentido, Lyons (1977:795) explica que en un enunciado como el ejemplo 1, el compromiso del hablante con la veracidad de la proposición *Se han salvado* es evidente.

1. *Es asombroso que se hayan salvado*¹.
2. *Si hubiera venido a Paris, habría visitado el Montmartre*².

En el ejemplo 2, por el contrario, el hablante indica que la proposición *Él vino a Paris* (o *Él estuvo en Paris*) no es verdadera.

Palmer (1986:53) asevera que existen tres grandes grupos de aserciones:

- a. Las declarativas a las que el emisor les imprime certeza absoluta y, por tanto, no pueden ser cuestionadas por el interlocutor (Ej. *Yo corro en las mañanas*).
- b. Las evidenciales que se expresan con confianza relativa y con frecuencia se acompañan de justificaciones y evidencias (Ej. *Yo me acuerdo de que estaba corriendo*).
- c. Los juicios que se emiten con una gran dosis de inseguridad o se expresan como hipótesis que, por presentar tanta inseguridad, no requieren ser cuestionados (Ej. *Yo creo que no paré de correr*).

El estudio de la modalidad se plantea examinar la construcción de dos tipos de expresiones: del tipo *b* (denominados 'evidenciales') y del tipo *c* (denominados 'juicios'). De esta manera, el estudio de la modalidad se enmarca en varios niveles de análisis lingüístico. Por una parte, puesto que se trata de la construcción de la cláusula que constituye el enunciado, se inscribe en el análisis sintáctico. Por otra parte, como el sentido de la expresión modal es generalmente polisémico y depende estrechamente del contexto circundante, se hace necesario enfocar el análisis desde la pragmática. Los estudios

¹ It is amazing that they survived (en el original).

² If he had been to Paris, he would have visited Montmartre.

relacionados con la modalidad se limitaban, hasta hace poco, a adoptar un enfoque puramente gramatical, puesto que se centraban en el análisis de ciertas formas (llamadas modales) de verbos y adverbios.

Recientemente, con el fortalecimiento y la proliferación de los enfoques sistémico-funcionales de la gramática, se han ampliado los estudios de la modalidad. Ya no se limitan al estudio de los verbos modales (Otaola 1988) sino que fijan el punto de partida en las marcas lingüísticas que el hablante imprime en el enunciado para lograr el propósito comunicativo (Halliday 1985). Entre estas marcas están, por ejemplo, las que el hablante usa para señalar, en todo enunciado, el grado de compromiso contraído con el contenido. Estas marcas son variopintas, desde morfemas (los que indican, por ejemplo, el tiempo o el modo de la forma verbal), palabras (los adverbios modales entre otros) hasta cláusulas u oraciones completas que contienen marcas de modalidad.

Parece complejo explicar las sutilezas que ofrece el sistema lingüístico para expresar el grado de certeza que proyecta el hablante acerca del contenido proposicional del enunciado. Sin embargo, los hablantes hacen uso de estas opciones sin esfuerzo aparente. Habría que preguntarse, entonces, cómo se desarrollan esas habilidades en el habla infantil.

Asimismo, en el habla del adulto, el uso de la modalidad parece tener una función discursiva, un aspecto de las expresiones de modalidad que ha sido muy poco estudiado hasta los momentos (Thompson 1996). Sin embargo, se podría suponer que en la construcción del punto de vista o la perspectiva discursiva, la modalidad tiene un rol primordial. En el discurso narrativo, que nos concierne en este trabajo, el hablante construye personajes que van adquiriendo mayor o menor credibilidad a través de la modalización en la voz del narrador. Por tanto, en este estudio me planteo investigar cómo contribuyen las expresiones modales en la construcción de la perspectiva narrativa.

En vista de todo lo anterior, en este trabajo me propongo responder a las siguientes preguntas de investigación que engloban los dos aspectos de la problemática planteada, el uso y la función discursiva de las expresiones de modalidad epistémica:

1. ¿Qué formas lingüísticas usan los niños para expresar la modalidad epistémica?
2. ¿Cómo varían esas expresiones con la edad, el nivel socio-económico y el sexo? ¿Cómo varían los usos con el tipo de discurso en el que aparecen?
4. ¿Cómo contribuyen las expresiones modales a la construcción del punto de vista narrativo?

2. Método

Los datos utilizados para este estudio fueron recopilados en seis escuelas de Caracas: tres públicas y tres privadas. Las escuelas privadas donde se seleccionaron los sujetos para la entrevista están consideradas entre las mejores del país y prestan servicio a una población de niños de las clases alta o media alta. Las tres escuelas públicas se encuentran en barriadas donde la mayor parte de la población vive por debajo de la línea de pobreza.³

La población que sirvió de base a la muestra está conformada por niños del ciclo básico que cursan primero o cuarto grado. Se escogieron estos dos grupos de edad porque los hallazgos de las investigaciones en el área de la adquisición de narrativa infantil sugieren que en este período tienen lugar cambios notables en el uso de las expresiones de modalidad y la elaboración de la estructura narrativa (Bamberg y Damrad Frye 1991; Berman y Slobin 1994; Peterson y McCabe 1983).

Cuadro 1: Distribución de la muestra (N=68)*

| Nivel socioeconómico | Bajo | Alto | TOTAL |
|-----------------------------|-------------|-------------|--------------|
| Grado cursado | | | |
| 1 ^{er} grado | 16 | 16 | 32 |
| 4 ^{to} grado | 18 | 18 | 36 |
| TOTAL | 34 | 34 | 68 |

* Los cifras representan el número de niños en cada grupo.

La muestra está conformada por sesenta y ocho (68) niñas y niños (cf. cuadro 1), extraída de un corpus de entrevistas a 113 niños y niñas, descrito y analizado en previas publicaciones (Shiro 2001, 2003 entre otros).

Los niños de la muestra son hispanohablantes, nacidos en Venezuela, que tienen un proceso normal de desarrollo y cuyos padres son igualmente hablantes nativos del español. La información sobre los antecedentes de los niños incluye la ocupación y el nivel educativo de sus padres.

Los niños entrevistados pertenecen a dos grupos de edad, cursantes de primer y cuarto grado de educación primaria. La edad promedio del grupo de primer grado es 7;2

³ Una encuesta reciente encontró que el 81% de la población venezolana vive por debajo de la línea de pobreza; de este porcentaje 41% vive en la pobreza crítica (Maza Zavala, 1997).

(D.T.⁴ = 5 meses, mínima = 6;5, máxima = 7;11) y la edad promedio del grupo de cuarto grado es 10;1 (D.T. = 5 meses, mínima = 9;1, máxima = 10;9).

2.1. Procedimientos

Después de un período de observación, cuando ya se había logrado la confianza necesaria, los niños seleccionados fueron entrevistados individualmente. Cada niño participó en cuatro tareas narrativas para las cuales se le indujo a producir cuatro narraciones que pertenecían a dos géneros narrativos distintos.

2.2. Las tareas narrativas

Después de una conversación inicial para romper el hielo, en la que los niños hablaron sobre sus antecedentes personales, se realizaron dos tareas para las que los niños debían producir narraciones de experiencias personales y otras dos, para las que los niños produjeron historias de ficción. Los niños produjeron las narraciones en respuesta a unas preguntas formuladas por la entrevistadora. En cada género narrativo una tarea indujo a los niños a modelar una narración (tarea estructurada), mientras que la otra los indujo a narrar mediante una pregunta (tarea abierta).

Como las habilidades discursivas implican la adaptación del discurso al contexto en que éste se produce, los niños deben aprender a responder adecuadamente a diferentes estímulos (Hudson y Shapiro 1991). De este modo estas cuatro tareas, en las que se producen dos géneros narrativos (de ficción y de experiencia personal), ofrecen un cuadro más amplio de la habilidad discursiva de los niños y de su producción narrativa en contextos diferentes. Por consiguiente, estas tareas emulan situaciones similares a las que el niño puede encontrar tanto en el aula de clases (tareas estructuradas) como en conversaciones espontáneas (tareas abiertas).

2.2.1. Tareas de narración personal

Las narraciones personales fueron obtenidas con las siguientes actividades:

a. TAREA ESTRUCTURADA DE NARRACIÓN PERSONAL: el entrevistador narró una anécdota personal breve (el desencadenante) y preguntó al niño entrevistado si algo similar le había sucedido alguna vez (método adaptado de Peterson y McCabe 1983). Como los hallazgos de mi estudio piloto (Shiro 1995) sugerían que no todos los desencadenantes tienen la misma efectividad para todos los niños, se tomó la decisión de usar tres anécdotas

⁴ Desviación Típica

diferentes como método para inducir a los niños a narrar sus experiencias personales. Se utilizaron tres desencadenantes que se mencionan a continuación:

i) *El otro día subí al Ávila y de repente de entre las mata salió una culebra. Me asusté y salí corriendo. ¿A ti te pasó algo parecido?*

ii) *Ayer en la cocina estaba cortando el pan. El cuchillo estaba afilado y en vez de cortar el pan, me corté el dedo. Tuve que ir a la clínica para que me curaran. ¿A ti te ha pasado algo similar?*

iii) *¿Alguna vez te llevaron de emergencia a algún hospital?*

Para este estudio se analizaron 208 narraciones que respondieron a estas consignas.

b. TAREA ABIERTA DE NARRACIÓN PERSONAL: en esta tarea se le pidió al niño que relatar una experiencia en la que se hubiera sentido miedo (adaptado de Labov 1972). La pregunta que se les hizo a los niños es: *¿Te pasó alguna vez que te hayas asustado?* Si la respuesta era afirmativa la entrevistadora decía *Cuéntame*. Si la respuesta era negativa, la entrevistadora realizaba algunos intentos más para inducir al niño a narrar (por ejemplo, *¿Estás seguro? ¿Nunca te sentiste asustado?*) Esta actividad generó 74 narraciones de experiencia personal.

2.2.2. Tareas de narración ficticia

Las narraciones de ficción fueron obtenidas de la siguiente manera:

a. TAREA ESTRUCTURADA DE FICCIÓN: Se le mostró al niño un video animado sin palabras (*Picnic*, Weston Woods 1993) y se le pidió que contara lo que había visto.⁵ La película se mostró dos veces para asegurar una mejor retención y los niños narraron la historia el día en que vieron el video por segunda vez. Como se esperaba, todos los niños produjeron una narración en esta actividad (68 narraciones para esta muestra). Con el fin de asegurar la motivación del niño para narrar, cuando se proyectó la película, la entrevistadora no estuvo presente. Se respetó, así, un principio básico de la conversación, el de cooperación (Grice 1975) ya que los niños suponían que estaban narrando un relato que la entrevistadora desconocía.

b. TAREA ABIERTA DE FICCIÓN: Se le pidió al niño contar la historia de una película, video, o programa de televisión favorito. Para inducir este tipo de narración se le preguntó primero al niño si le gustaba ver televisión o ir al cine. El niño usualmente respondía con una lista de sus programas o películas favoritas. Luego, la entrevistadora le preguntaba

⁵ Vale la pena mencionar que en Caracas los niños de nivel socioeconómico bajo tienen televisores en sus hogares y algunos también tienen reproductor de videos. Esta actividad es familiar para los niños de los dos niveles socioeconómicos. Basándome en la información suministrada por los niños en las entrevistas, podría aventurarme a decir que los niños de bajo nivel socioeconómico pasan más tiempo frente al televisor que los niños de nivel alto. Esta afirmación, sin embargo, debe ser confirmada por investigaciones posteriores.

¿Cuál de todos te gustaría contarme? Los niños algunas veces respondían que no podían recordar la historia completa; en estos casos la entrevistadora les pedía que le contaran la parte que recordaban. En esta tarea, se produjeron 69 narraciones.

En las cuatro tareas narrativas se analizaron cuatrocientas diecinueve (419) narraciones (distribuidas como se indica en el Cuadro 2), que fueron luego codificadas y analizadas.

Cuadro 2: Distribución de las narraciones (N=419)

| Narración Nivel Socio- económico | Personal | | Ficción | | Total |
|---|--------------|---------|--------------|---------|-------|
| | Estructurada | Abierta | Estructurada | Abierta | |
| Alto | 106 | 38 | 34 | 34 | 212 |
| Bajo | 102 | 36 | 34 | 35 | 207 |
| Total | 208 | 74 | 68 | 69 | 419 |

En resumen, como puede verse en el cuadro 2, algunas tareas fueron más exitosas que otras para inducir a los niños a narrar. En la tarea de narración personal, la consigna estructurada generó un mayor número de narraciones en todos los grupos. Para los fines de este estudio, se agruparon las dos tareas de narración personal y las dos de narración de ficción para facilitar las comparaciones relativas a los procesos analizados en los dos tipos de narración (personal y de ficción).

La entrevista en su totalidad (conversación inicial y las cuatro tareas narrativas) fue grabada y posteriormente transcrita por mí y una asistente de investigación en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcriptions*, Sokolov y Snow 1994). Este formato nos permitió realizar un análisis lingüístico utilizando el programa de computación CLAN (*Computer Language Analysis*, MacWhinney 1994). Las transcripciones se dividieron en cláusulas y se codificaron. La codificación se hizo para analizar las expresiones de modalidad. Para cada una de las expresiones de modalidad, se indicaba la perspectiva (del personaje o del narrador) y el grado de confiabilidad que imprimía dicha expresión al enunciado. El uso de los recursos de modalidad fue analizado en la totalidad de la entrevista. Se calculó la frecuencia de todos los tipos de expresiones de modalidad epistémica en la entrevista en su totalidad y en cada relato producido en la entrevista. Estas frecuencias se combinaron para formar distintas variables dependientes.

2.3. Las categorías de análisis

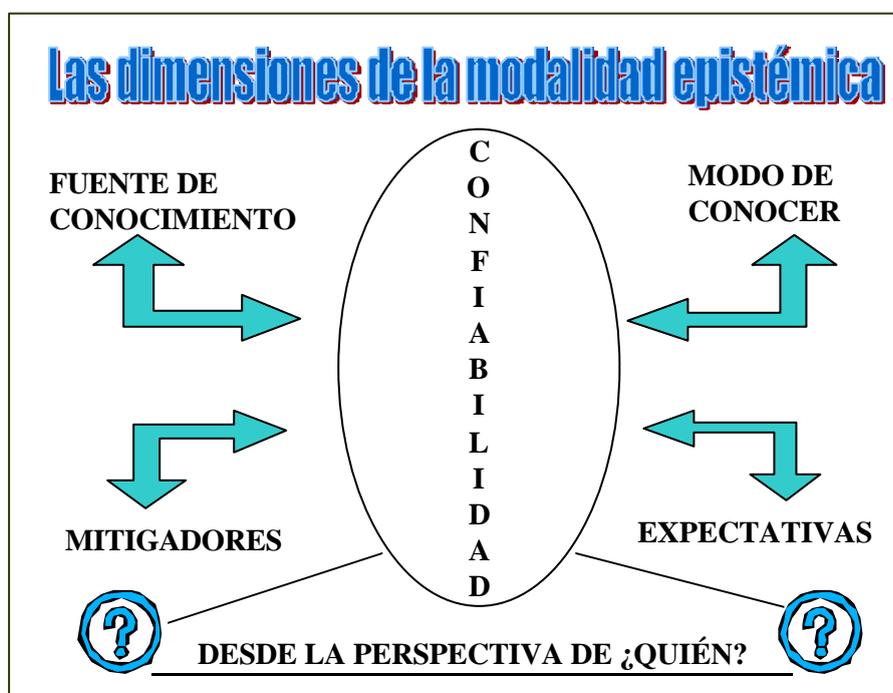
Para la medición del uso de expresiones modales en la muestra recogida para el presente estudio, se hizo una adaptación de las categorías de análisis propuestas por Chafe

(1986) y Shiro (1996). En este sentido, se hizo una codificación multidimensional, es decir que las categorías se agruparon en cuatro clases: fuente de conocimiento, modo de conocer, relación y confiabilidad, siguiendo los lineamientos de Chafe (1986).

Adoptamos un modelo multidimensional cuyo eje central es la confiabilidad (*reliability*) y del cual se desprenden las otras dimensiones (el modo de conocer, la fuente de conocimiento, la relación, ver Cuadro 3).

Para cada indicador se señaló la perspectiva del personaje (o narrador) que se desprendía de la expresión modal correspondiente. Con este fin, se hizo una distinción entre los indicadores correspondientes a la primera persona (singular o plural) y a la tercera persona (singular o plural). Se codificaron, igualmente, las expresiones que correspondían a la segunda persona (generalmente enunciados dirigidos al entrevistador), pero se encontraron pocos casos en las entrevistas y no fueron tomados en cuenta ya que no aclaran ningún aspecto de las preguntas de investigación planteadas en este estudio. Asimismo, algunas de las expresiones modales codificadas no señalaban claramente a qué perspectiva correspondían, como veremos en los ejemplos a continuación, y, por consiguiente, no se codificaron en la línea de perspectiva. El cuadro 3 representa el esquema de la codificación utilizada:

Cuadro 3. Las dimensiones la modalidad epistémica:



2.3.1. LAS FUENTES DE CONOCIMIENTO: El hablante hace referencia a la fuente de la información expresada en el enunciado para señalar el grado de confiabilidad de lo que está diciendo. Generalmente, a este aspecto, conjuntamente con las expresiones vinculadas al modo de conocer, se le llama evidencialidad. La referencia a las fuentes de conocimientos incluye los siguientes aspectos:

a. **Evidencia:** Expresiones en las que el hablante señala el origen de la información aseverada en el enunciado (generalmente percibida a través de alguno de los cinco sentidos) o la causa de la aseveración.

Ej. *Yo lo vi en el cine.*

La evidencia visual desde la primera persona singular refuerza la confiabilidad de la información: si el hablante dice que alguien (el antecedente de *lo*) estaba en el cine, y, el hablante lo vio, la mención de la fuente de donde se obtuvo la información asegura un alto grado de confiabilidad de la información transmitida. En este caso se indicaba la perspectiva de primera persona.

b. Otra fuente que puede señalar el emisor es el **lenguaje**. Indica expresiones que reflejan el contenido de un discurso (o sonido o emisión) reportado.

Ej. *"Ya va" dijo el ratoncito.*

En este ejemplo, el emisor pone una distancia entre lo dicho "*ya va*" y su compromiso con lo dicho. Puesto que es el ratoncito el que promete que alguna acción se va a realizar muy pronto, el emisor no asume la responsabilidad de que esto se va a cumplir o no. De esta manera, la confiabilidad del enunciado se reduce y depende de la trayectoria del personaje desde cuya perspectiva se reporta el discurso (en este caso, del ratoncito). Sin embargo los indicadores de la perspectiva no están explícitos en el discurso reportado ("*Ya va*") sino en el verbo que introduce el reporte. Por consiguiente, en la codificación de **lenguaje** no se indica la perspectiva.

c. Una fuente de conocimiento que encierra un alto grado de duda es la **hipótesis**: Agrupa expresiones que sugieren la falta o la escasez de evidencia y, por lo tanto, la confiabilidad depende de la condición hipotética que se ofrece.

Ej. *Si no le daban el chaleco antibala, me mataban a mí.*

2.3.2. MODOS DE CONOCER: En esta categoría entran las expresiones mediante las cuales el emisor indica qué tipo de conocimiento encierra el enunciado. Cómo se señala más adelante, las expresiones que pertenecen a esta categoría están estrechamente relacionadas con los indicadores de la fuente del conocimiento.

a. **Creencia:** Expresiones que indican que el enunciado del emisor se basa en un juicio, una conjetura. Se indica la perspectiva de quien tiene la creencia.

Ej. *Yo creo que no paré de correr.*

b. **Inducción:** Señala la inferencia obtenida de la evidencia (evidencia que puede estar presente o no en el enunciado). Está en estrecha relación con las expresiones que señalan la fuente del conocimiento, particularmente con las expresiones de evidencia.

Ej. *El ratoncito se pudo haber caído cuando el carro volcó.*

c. **Rumor:** En estrecha relación con **lenguaje**, enmarca el discurso reportado, introduciéndolo mediante un verbo de reporte (por ej. *Le **dijo** que me tenían que operar*) Otras veces, como en el ejemplo que sigue, se hace referencia a un discurso reportado (el texto 'contado') sin indicar el contenido. Se codifica la perspectiva de quien reporta.

Ej. *El abuelo le contó todo.*

d. **Deducción:** En estrecha relación con **hipótesis**. Refleja la intencionalidad del sujeto. Pertenece a esta categoría puesto que el emisor le señala al interlocutor que se trata de una deducción o inferencia y matiza así la confiabilidad del enunciado.

Ej. *Tú te vas a aburrir con esa película.*

2.3.3. CONFIABILIDAD

En principio, todo enunciado se podría analizar desde esta dimensión epistémica. Como se ha mencionado, el sujeto emisor imprime un grado de confiabilidad a cada enunciado. La presencia de las expresiones de modalidad reduce el grado de confiabilidad. En este estudio, se codifican sólo las marcas lingüísticas presentes, por lo tanto las aseveraciones (de alta confiabilidad) que no tienen expresiones modales no han sido codificadas. La medición de la confiabilidad se ha codificado en cuatro ejes (o categorías):

a. **Cantidad:** La confiabilidad se expresa a través de características físicas como número, tamaño, etc. La cantidad puede ser alta o baja.

Ej. *Nadie es gordo, todos son normales.*

b. **Probabilidad:** La confiabilidad se expresa evaluando la posibilidad o la necesidad de que el contenido proposicional se realice. La probabilidad puede ser alta o baja.

Ej. *Tal vez mi papá si está trabajando.*

c. **Frecuencia:** La confiabilidad se refleja en el número de veces en el que ocurre el proceso indicado en el enunciado. Puede ser alta o baja.

Ej. *Me gustó siempre, desde chiquita, la medicina.*

d. **Factibilidad:** El emisor indica si considera que el contenido del enunciado tiene cierto grado de verosimilitud. Puede ser factible o no.

Ej. *Anda diciendo que es mentira.*

Este tipo de codificación no requiere de categorías de análisis mutuamente excluyentes, por tanto en muchos casos una expresión modal se codificó en varias categorías simultáneamente. Como se verá más adelante, esto permitió que las codificaciones se agruparan de varias maneras para su análisis y para poder responder a las diferentes preguntas planteadas en este estudio.

2.3.4. RELACIÓN

En este grupo se codificaron expresiones misceláneas que no eran compatibles con las categorías anteriores, pero que señalaban el compromiso del hablante con la información ofrecida al interlocutor.

a. **Expectativa** corresponde a un grupo de expresiones que señalan la actitud del hablante frente a los hechos (por ej. *Yo **ya** tenía dos novios*, donde la presencia de 'ya' agrega a la referencia temporal del verbo una actitud evaluadora del hablante). En este grupo se incluyeron también las expresiones de imprecisión y vaguedad que indican un compromiso atenuado del hablante con respecto al contenido proposicional (por ej. *Juegan maquinitas **y otras cosas más***).

b. **Comparación** incluye las comparaciones implícitas o explícitas (Por ej. *Yo **también** le pegué. El **otro** no llegó. El **más** pequeñito se cayó*). En estos enunciados la presencia de la comparación implica que el hablante adopta una posición determinada frente a los acontecimientos.

c. **Mitigadores** corresponden a expresiones que sirven para atenuar o intensificar la información presentada (Por ej. *Me conozco **casi** todos los programas de televisión. Ella a veces es **medio** bruta*). En la codificación se señaló si la expresión tenía la función de atenuar o de intensificar lo dicho.

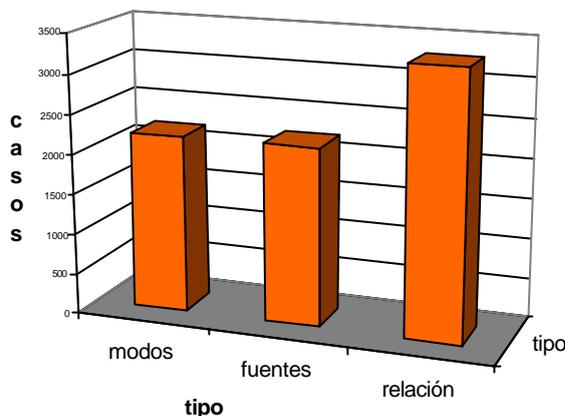
3. Análisis y discusión de los resultados

3.1. Los recursos lingüísticos más usados.

Para responder a la primera pregunta de investigación, en la que se plantea determinar los recursos lingüísticos que los niños usan con mayor frecuencia para señalar el compromiso con el contenido del enunciado, he analizado el número de casos encontrados en las entrevistas de cada niño y niña. El gráfico 1 muestra los casos agrupados según las

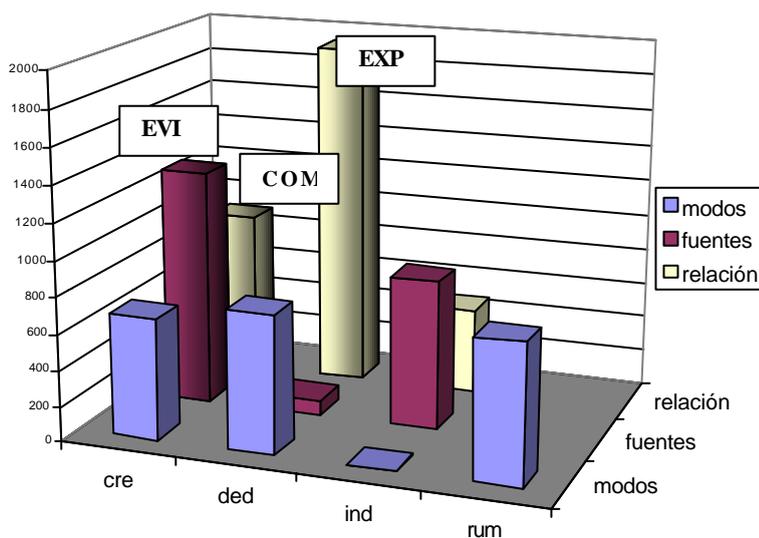
tres grandes categorías de modalidad epistémica. De más de 7000 expresiones de modalidad analizadas, el grupo más numeroso corresponde a la categoría **relación**. El número total de expresiones que indican la fuente de conocimiento es similar al número de expresiones que indican el modo de conocer.

Gráfico 1. Número de casos en las tres categorías de modalidad epistémica.



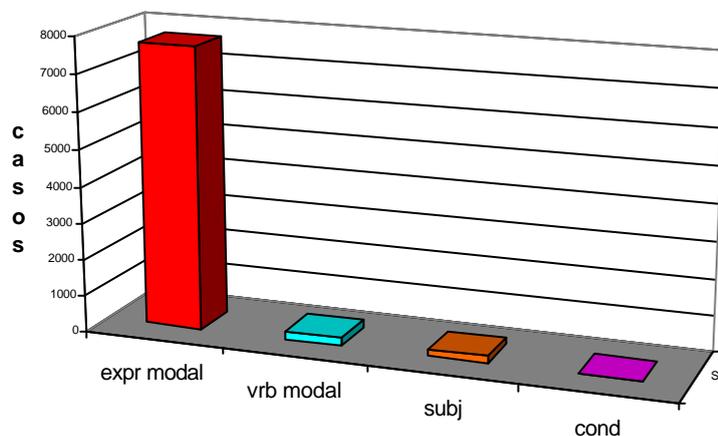
Cabe señalar que la categoría **relación** contiene expresiones modales heterogéneas y no son las prototípicas para señalar el grado de confiabilidad que el hablante imprime al enunciado. Más adelante, ofreceré una posible explicación de las razones por las cuales este tipo de recursos es frecuente en el habla infantil.

Gráfico 2. Número de casos por tipo de expresiones modales en cada categoría.



Al examinar las columnas del Gráfico 2, que representan los tipos de modalidad más utilizados, observamos que los tres tipos más usados son 'expectativa' en **relación**, 'evidencia' en **fuer**te y 'comparación' en **relación** (las columnas sombreadas), la categoría de relación agrupa expresiones muy diversas y menos típicas que las otras dos categorías. Es de suponer que los niños usan más estos recursos, particularmente la expectativa, puesto que corresponden a decisiones lexicales (el uso de *ya* o *todavía*) o a expresiones que connotan imprecisión (por ej. *Nos metíamos en la casa y broma*. Eduardo, 10;7) y que a veces sirven de muletillas para aliviar el arduo proceso de producción del relato. Entre las habilidades típicamente vinculadas con el uso de la modalidad epistémica, encontramos que la **evidencia** es la más frecuente (de la fuente de conocimiento), seguida de cuatro tipos de modalidad que se presentaron con frecuencia bastante similar: **deducción**, **rumor**, **creencia** y **lenguaje**. Llama la atención el escaso uso de la **hipótesis** y la **inducción**. Es de suponer que esto se deba a que ambas categorías requieren de estructuras sintácticas complejas y de complejos señalamientos acerca de los grados de confiabilidad que se les atribuye (Pérez-Leroux 2001).

Gráfico 3. Comparación de los casos de expresiones modales con los usos de verbos modales, subjuntivos y condicionales.



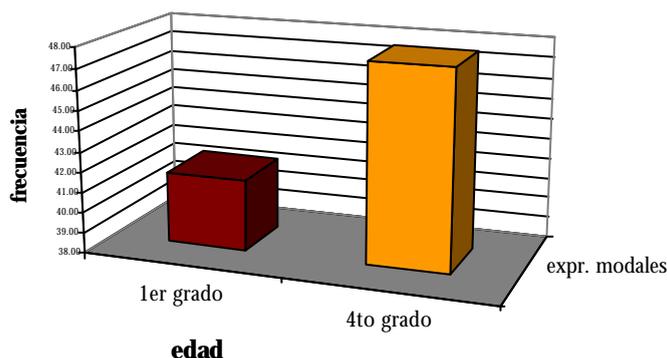
En la codificación de las transcripciones recogimos todos los verbos en forma subjuntiva y condicional, así como los verbos modales. Estas formas verbales fueron codificadas en todos los casos, sin tomar en cuenta si expresaban modalidad epistémica o no. Sin embargo, vemos en el Gráfico 3, que estas formas verbales aparecen con muy poca frecuencia en el habla infantil y se usan todavía menos para expresar modalidad epistémica. Como se observa en el gráfico 3, en las expresiones modales, los niños entre 6 y 11 años

hacen uso de otros recursos lingüísticos (selección lexical, construcción sintáctica, subordinación, etc.), diferentes a las tradicionalmente consideradas formas modales de los verbos.

3.2. Usos de expresiones modales: procesos evolutivos.

Para responder a la pregunta de cómo varía el uso de las expresiones modales con la edad, se procedió a calcular el porcentaje de la frecuencia de uso. Con este fin, se dividió el número de casos en cada entrevista por el número de cláusulas para controlar el largo del texto producido por el niño o la niña. El resultado se multiplicó por 100 y se obtuvo un número que representa aproximadamente el porcentaje de cláusulas que contienen expresiones modales. De esta manera, obtenemos una medida que no se ve afectada por el largo de la entrevista y podemos comparar en igualdad de condiciones la producción de ambos grupos etarios. En el gráfico 4 se observa el promedio de los porcentajes en el grupo de 1er grado comparado con el promedio del grupo de 4to grado. Esta diferencia, estadísticamente significativa ($F_{1,66} = 6,294$, $p < 0,15$), implica que los niños y niñas entre 6 y 11 años todavía están desarrollando las habilidades relacionadas con el uso de expresiones modales, puesto que parece que hay un salto evolutivo en el uso de la modalidad epistémica entre las dos edades.

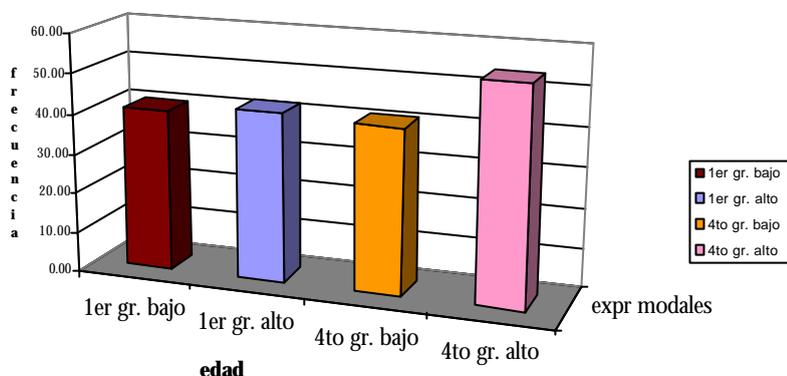
Gráfico 4. Una visión evolutiva del porcentaje de uso de expresiones modales.



Sin embargo, si analizamos el efecto combinado de edad y nivel socioeconómico, hallamos que los resultados arrojan otras implicaciones. En el gráfico 5 se observa que el salto evolutivo ocurre en el grupo de nivel socioeconómico alto únicamente, puesto que en el nivel bajo la frecuencia de uso no cambia entre el grupo de primer y cuarto grado. De

este modo, existe un efecto de interacción ($F_{3,64} = 4,666$ $p < 0,005$) entre edad y nivel socioeconómico sobre la frecuencia de uso de las expresiones de modalidad. Este efecto sugiere que el desarrollo de estas habilidades ocurre de manera distinta en los dos niveles socioeconómicos estudiados. Es posible interpretar, entonces, que los niños de nivel socioeconómico alto muestran un salto evolutivo entre los 6 y 11 años en el uso de expresiones modales. Los niños de nivel socioeconómico bajo no lo tienen en este período. Posiblemente, estas habilidades se adquieren todavía más tardíamente en ese grupo.

Gráfico 5. Frecuencia de uso de las expresiones modales por edad y nivel socioeconómico



3.3. Desarrollo de las habilidades en las tareas narrativas.

Cuando analizamos este mismo fenómeno en las diferentes tareas narrativas en las que participaron los niños y las niñas, nos damos cuenta de las diferencias entre los procesos evolutivos que ocurren en cada una de las tareas. En el gráfico 6 se puede ver cómo las expresiones modales se hacen más frecuentes en los relatos de ficción de los niños y niñas de 4to grado en comparación con las tareas de experiencia personal producidas por estos mismos niños. Este resultado sugiere que el mismo individuo muestra habilidades diferentes en contextos en los que realiza tareas distintas. Pareciera ser que la tarea de ficción es propicia para que los niños y las niñas produzcan un mayor número de expresiones modales, hecho que muestra que el lenguaje infantil se ajusta a las necesidades del contexto situacional en el que se produce (Shiro 2003).

Gráfico 6 Desarrollo de la frecuencia de uso de las expresiones modales en las dos tareas narrativas.

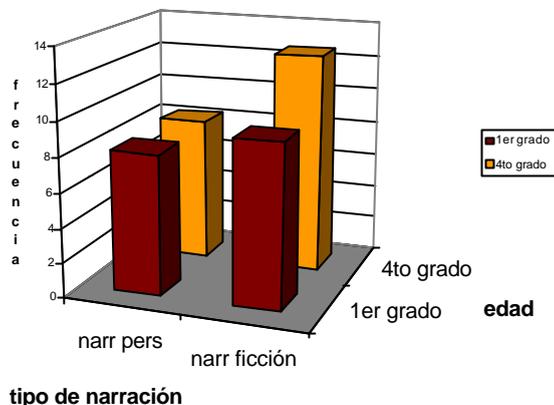
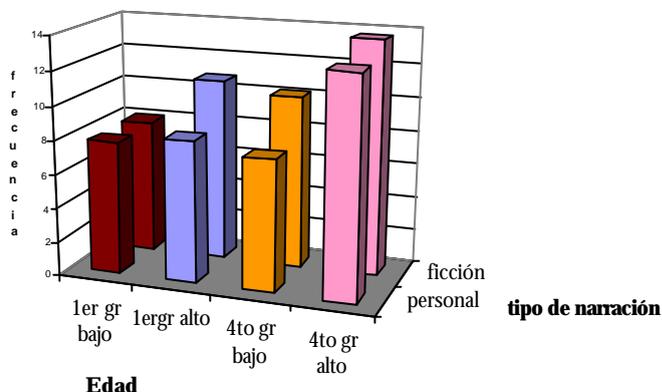


Gráfico 7. Desarrollo de las habilidades de uso de expresión modal por nivel socioeconómico y tarea narrativa.



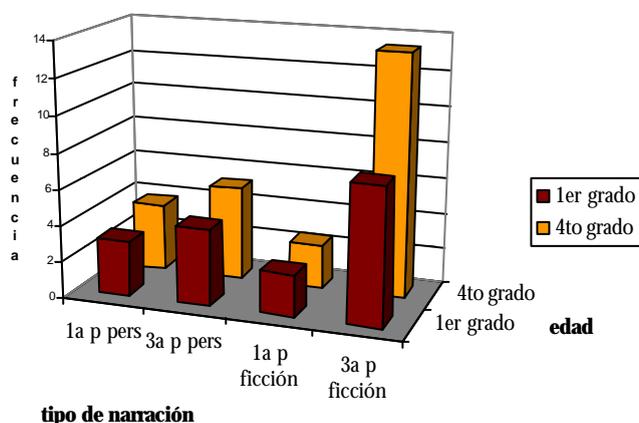
Finalmente, veamos cómo se combinan las habilidades para expresar modalidad epistémica en las dos tareas narrativas con la edad y nivel socioeconómico del niño o la niña. Como puede observarse en el gráfico 7, en el nivel socioeconómico bajo hay un salto evolutivo importante entre primer y cuarto grado en el uso de la modalidad epistémica en las narraciones de ficción, salto que no se observa en las narraciones de experiencia personal. En los niños de nivel socioeconómico alto existe un desarrollo importante en ambas tareas narrativas. Cabe señalar, sin embargo, que, en las tareas de narración personal, la diferencia es mayor y pareciera que la frecuencia de uso de expresiones modales tiende a

igualarse en cuarto grado en las producciones de narración personal y de ficción de los niños de nivel socioeconómico alto. Esta semejanza entre la frecuencia de uso de las expresiones de modalidad en narraciones de ficción y en narraciones de experiencia personal podría indicar que las diferencias que muestran los niños en la frecuencia de uso de la modalidad epistémica en los dos tipos de narración se deben a procesos evolutivos más que a diferencias entre los dos modos discursivos. Sin embargo, para corroborar esta interpretación, habría que examinar el uso que los adultos hacen de estas expresiones en los dos tipos de relatos.

3.4. La perspectiva narrativa

Para examinar cómo las expresiones de modalidad epistémica contribuyen a la construcción de la perspectiva narrativa, he comparado el uso de las expresiones en primera persona (singular y plural) con las expresiones en tercera persona. Como se explica más arriba, para determinar qué punto de vista se adoptaba con la expresión modal, se tomó en cuenta la persona del verbo contenido en la expresión (si era el caso) y la relación del emisor (el niño o la niña que narraba) con la expresión correspondiente. Había casos, codificados como impersonales, en los cuales la perspectiva estaba encubierta. Estos casos se sumaron con los de tercera persona, puesto que el interés principal era detectar el contraste entre el punto de vista del 'yo' hablante/narrador y el punto de vista del 'otro'. Cuando el hablante decide no explicitar el punto de vista, se distancia considerablemente de aquello que está diciendo y, por lo tanto, señala que la perspectiva adoptada no es la propia, sino ajena.

Gráfico 8. Perspectiva en los relatos de ficción y narración personal: visión evolutiva



En el gráfico 8 se observa que la frecuencia de uso de las expresiones modales en 3ª persona aumenta considerablemente en los relatos de ficción de los niños y niñas cursantes del 4to grado, pero también es de uso frecuente en los relatos de ficción de los niños más pequeños, los de 1er grado. Es cierto que el predominio de la tercera persona en las narraciones de ficción no es sorprendente, dadas las características de ese tipo de relato, en el que los protagonistas generalmente son distintos al narrador. Lo que sorprende es la presencia de modalización en 3ª persona en las narraciones de experiencia personal. El relato que presentamos a continuación ilustra la combinación de 1ª y 3ª persona en la narración personal:

Bueno, una vez en casa de mi abuelo estábamos **todos**, y mi primo y yo, que yo tenía **como** cuatro años, mi primo tenía **como** ocho, subimos a [...] al cuarto de mi abuelo. Entonces mi abuelo tenía una pistola debajo de la cama y mi primo la agarró y [...] y disparó, pero se fue por la ventana el disparo y esa [...] estaba **todo** blanco y yo salí corriendo, corriendo pa' abajo y mi [...] mi primo **también**. Entonces mi primo **decía** que **fui yo el que disparé**. Entonces mi abuelo le quitó las balas y me la dio **para que yo tratara de disparar** y **no tenía fuerzas**. Entonces ahí **sabía, supieron** que fue mi primo

[Juan: Narración experiencia personal

edad: 10 años 8 meses

Nivel socioeconómico: alto

Los colores indican el tipo de expresión modal – ver leyenda abajo- y el subrayado adicional señala la perspectiva desde la 1ª persona]

_____ relación _____ modo de conocer
_____ confiabilidad _____ fuente de conocimiento

En este relato autobiográfico de Juan, de las 10 expresiones modales, apenas dos indican la perspectiva de 1ª persona, es decir la perspectiva del narrador. No obstante, la manera hábil de presentar los acontecimientos permite identificar claramente el punto de vista del narrador y la relación con los personajes (así como la asignación de las responsabilidades de cada uno de ellos en los acontecimientos relatados). Por tanto, esta

pequeña narración ilustra cómo los niños van combinando expresiones modales de 1ª y 3ª persona para lograr los propósitos comunicativos y construir la perspectiva narrativa.

4. A modo de conclusión

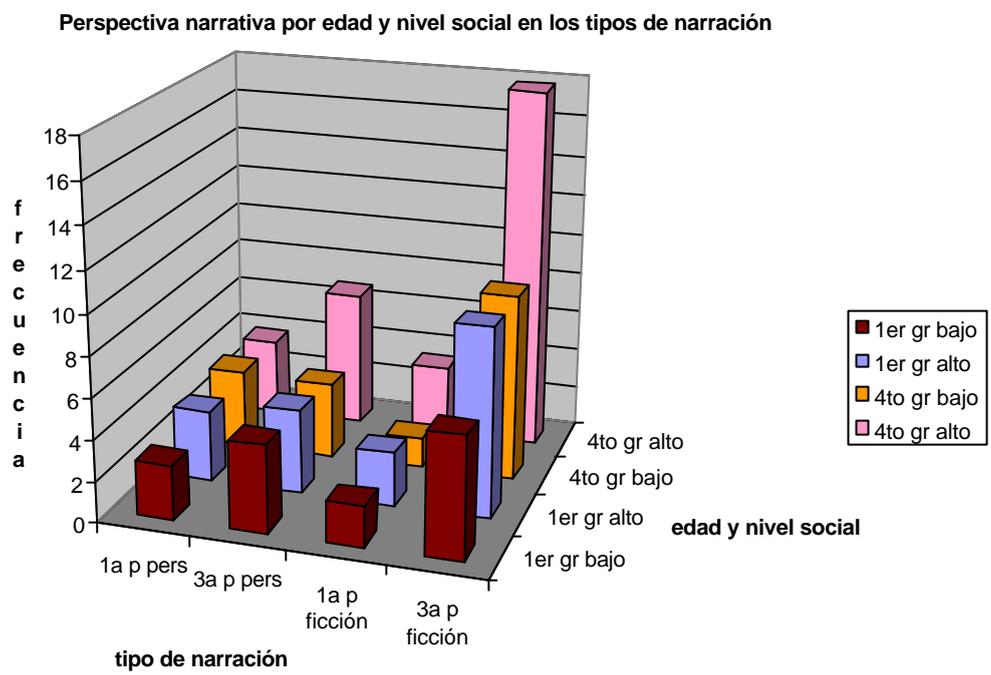
Es posible concluir, del análisis aquí presentado, que los niños usan una amplia gama de expresiones de modalidad epistémica para expresar el grado de certeza que le imprimen al contenido narrativo. Las expresiones más usadas son las que indican 'expectativa', entendidas como ciertas decisiones léxicas que señalan el posicionamiento del hablante con respecto a la información representada en el enunciado. Asimismo, se ha podido determinar que los verbos modales tienen escaso uso en el habla infantil, particularmente en el tipo de interacción que se describe en este trabajo, y, por lo tanto, no deberían servir como punto de partida en los estudios que examinan el desarrollo de la modalidad epistémica.

Los resultados sugieren que las habilidades vinculadas al uso de las expresiones de modalidad epistémica todavía están en desarrollo en los niños y niñas entre 6 y 11 años de edad. Por una parte, las frecuencias de uso aumentan con la edad, pero el incremento es mayor en los niños de nivel socioeconómico alto. Esta diferencia entre los niveles socioeconómicos podría implicar que, si bien los niños de nivel alto muestran un desarrollo tardío de estas habilidades, los de nivel bajo tienen un desarrollo más tardío todavía. Por otra parte, se observa un salto evolutivo mayor en la frecuencia de uso de las expresiones modales en los relatos de ficción que en los relatos de experiencia personal. Este hallazgo indica que, en el habla infantil, los usos de las expresiones modales difieren según el tipo de narración, indicando así que los niños ajustan su lenguaje a las exigencias del tipo de discurso que están produciendo. Sin embargo, los resultados indican que los niños mayores de nivel socioeconómico alto muestran una frecuencia de uso similar en las narraciones personales y en las de ficción. Esto podría indicar que las diferencias en el uso de la modalidad no se encuentran en la frecuencia con que aparecen en los dos tipos de narración sino en la función discursiva que cumplen estas expresiones. En efecto, el análisis de los datos estudiados en el presente trabajo indica que los niños entre 6 y 11 años empiezan a combinar hábilmente 'las voces' narrativas y con este fin usan las expresiones modales en 1ª y 3ª persona. Es esta combinación de 'voces' que permite, mediante el uso de las expresiones modales, construir el punto de vista narrativo.

5. Referencias

- BAMBERG, Michael y DAMRAD-FRYE, Robin. On the ability to provide evaluative comments Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 1991, vol. 18, p. 689-710.
- BERMAN, Ruth y NIR-SAGIV, Bracha. Linguistic indicator of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 2004, vol. 31, p. 339-380.
- BERMAN, Ruth y SLOBIN, Dan I. (eds.) *Relating narrative events: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1994.
- CHAFE, Wallace. Evidentiality in English conversation and academic writing. En CHAFE, Wallace; NICHOLS, John. *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*, Norwood, NJ: Ablex, 1986. p. 261-72.
- DAY, Claudine. A developmental perspective on modal verb use by French-speaking children. En NELSON, Keith; AKSU-KOC, Ayhan; JOHNSON, Carolyn. *Children's language. Vol 11. Interactional contributions to language development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 69-94.
- GRANDE ALIJA, Francisco Javier. *Aproximación a las modalidades enunciativas*. León: Universidad de León, 2002.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. En COLE, Peter y MORGAN, Jerry. (eds.), *Speech acts. Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. p.41-58.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- HUDSON, Judith y SHAPIRO, Lauren. From knowing to telling. Development of children's scripts, stories and personal narratives. En MCCABE, Alyssa y PETERSON, Carol. *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates. 1991. p. 89-136.
- LABOV, William. *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LÓPEZ RIVERA, Juan J. *El modo: La categoría gramatical y la cuestión modal*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2002.
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1977
- MACWHINNEY, Brian. *The Childes project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

- OTAOLA, Concepción. La modalidad (con especial referencia a la lengua española). En *Revista de Filología Española*, 1988, Vol. LXVIII, p. 99-117.
- PALMER, Frank.Robert. *Mood and modality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.
- PETERSON, Carol y MCCABE, Alyssa. *Developmental psycholinguistics*. New York: Plenum Press. 1983.
- PÉREZ-LEROUX, Ana. Children's acquisition of irrealis complement clauses in Spanish. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, María José; IDIAZABAL, Itziar y MACWHINNEY, Brian. *Research on child language acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the study of Child Language (IASCL)*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001, p. 1046-1054.
- Picnic* (vídeo). Weston Wood. 1993.
- SHIRO, Martha. *Venezuela preliterate children's narratives*. Trabajo inédito. Cambridge, Harvard University, 1995.
- SHIRO, Martha. Un estudio de las expresiones de modalidad en hablantes de dos culturas. *Boletín de Lingüística*, 1996, vol. 10. p. 43-60.
- SHIRO, Martha. Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil. *Lingüística*, 2001, vol. 13. p. 217-48.
- SHIRO, Martha. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 2003, vol. 30. p. 165-94.
- SOKOLOV, Jeffrey y SNOW, Catherine. *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- STUBBS, MICHAEL. A matter of prolonged field work: Notes towards a modal grammar of English. *Applied Linguistics*, 1986, vol. 7, p. 1-25.
- THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1996.



DISCAPACIDAD Y LENGUAJE

LA ADQUISICIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE PALABRAS EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN: UN ESTUDIO PRELIMINAR

Miguel Galeote^{*}, Marta Casla^{}, Aurora Gómez^{**}, Rocío Rey^{*} y Antonio Serrano^{*}**

Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Dirección General de Investigación) y cofinanciado con fondos FEDER (Proyecto: BSO2003-01934). Agradecemos su colaboración al Centro Virgen de la Esperanza y al Centro Infantil (ambos pertenecientes a la Diputación Provincial de Málaga), al centro de Atención Temprana ADEMO (Madrid), así como a todas las familias y niños que han participado en el estudio.

Resumen

La adquisición de diferentes tipos de palabras (por significado y categoría gramatical) ha sido poco investigada en niños con síndrome de Down (SD). Sin embargo, este asunto es importante: (1) permite analizar las estrategias que usan para adquirir el lenguaje en comparación con el desarrollo normal (DN) y (2) podría explicar una de las características fenotípicas más genuinas de este síndrome: sus dificultades para adquirir la sintaxis. Como algunos autores señalan, una de las razones de ello sería que, a diferencia de los niños con un DN de igual edad mental (EM), estos niños no adquieren verbos y adjetivos, categorías clave para la combinación de palabras (Miller, 1999). Otros autores han encontrado también que las palabras funcionales son raras en el vocabulario de los niños con SD. en comparación con niños con DN.

La escasa evidencia sobre el tema sugiere la necesidad de analizarlo con más detalle. Éste es un objetivo importante de nuestro grupo de investigación. En el presente trabajo presentamos los datos preliminares que hemos recogido sobre la composición del vocabulario de un grupo de niños con SD y otro de niños con DN apareados en nivel de vocabulario productivo. El instrumento utilizado ha sido el Inventario de Desarrollo Comunicativo y Lingüístico MacArthur (IDCM) adaptado por nuestro grupo de investigación para su empleo con niños con SD (IDCM-Down). Se analizan los resultados en relación con el grado de desarrollo sintáctico de los niños con SD y con DN empleados en nuestro estudio.

^{*} Universidad de Málaga

^{**} Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el estudio del desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down (SD) ha atraído el interés de diversos investigadores, si bien la mayoría de la investigaciones se han basado en grupos muy pequeños de sujetos o incluso casos únicos, siendo muy escasos los realizados a gran escala (Berglund, Eriksson y Johansson, 2001). Tampoco ha sido muy estudiado el desarrollo lingüístico temprano de estos niños (Vicari, Caselli y Tonucci, 2000). Pese a ello, los resultados de diversos estudios han mostrado que, contrariamente a lo que se creía en el pasado (Lenneberg, 1967), el lenguaje de los niños con SD consiste en un patrón cualitativamente diferente del que encontramos en los niños con un desarrollo normal (DN) y no una mera versión ralentizada de éste (Rondal, 1993; Miller, 1988). De este modo, aunque hay raras excepciones (Rondal, 1995; Vallar y Papagno, 1993), en estos sujetos se encuentra un retraso general en el desarrollo del lenguaje en relación con otras áreas (cognitiva, social, etc.), junto con disociaciones específicas entre diferentes componentes de lenguaje (mejor actuación en el léxico vs. la morfosintaxis) o procesos lingüísticos (mejor actuación en la comprensión vs. la producción en general y mejor actuación en comprensión léxica vs. sintáctica) (Cardoso-Martins, Mervis y Mervis, 1985; Caselli, Marchetti y Vicari, 1994; Chapman, 1995; Chapman, Ross y Seung, 1993; Chapman, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1991; Fowler, 1990; Hartley, 1982; Miller, 1992b, 1987, 1988; Rosin, Swift, Bless y Vetter, 1988). Además, este retraso se hace más evidente según avanza el desarrollo de los niños.

Como podemos comprobar, el léxico suele ser considerado un punto fuerte en los sujetos con SD. En este sentido, autores como Fowler (1990) llegan a afirmar que las habilidades léxicas se encuentran relativamente preservadas en relación con la edad mental. Sin embargo, lo cierto es que aunque las primeras palabras suelen ser generalmente comprendidas y producidas de un modo apropiado en función de la edad mental (EM) de los niños, también se aprecia un retraso sustancial según va avanzando el desarrollo. De hecho, pasados esos primeros periodos, el desarrollo posterior en el vocabulario expresivo tiende a ser muy lento, con un mayor retraso entre la comprensión y la producción léxicas de lo que se observa generalmente en niños con un DN (Cardoso-Martins *et al.*, 1985; Cicchetti y Beeghly, 1990). Pese a ello, como se verá más adelante, el panorama no es tan sencillo.

Un aspecto muy poco estudiado en relación con el léxico es la estructura del mismo en función de las diferentes clases de palabras que lo componen. Este aspecto es de gran

importancia tanto práctica como teórica. Desde el punto de vista práctico, es de gran utilidad para la intervención clínica al darnos pistas para la programación de objetivos y la planificación de la intervención en el área lingüístico-comunicativa. Desde el punto de vista teórico, el análisis del tipo de palabras que emplean estos niños es importante para analizar las similitudes y diferencias en las estrategias que usan para adquirir el lenguaje en relación con los niños con un DN. De hecho, como se mostrará, suele haber unanimidad en que la adquisición de palabras de clase cerrada o gramaticales (funcionales) suele ser un área de especial dificultad en estos niños. Ello podría explicar sus dificultades en el área sintáctica. En efecto, el dominio de la sintaxis incluye el uso correcto de los tiempos verbales, las formas interrogativas, los pronombres, las preposiciones, las construcciones negativas, etc. Las dificultades en esta área pueden provocar, a su vez, problemas a la hora de comunicar un significado preciso al oyente y, por tanto, causar frustración y problemas de comprensión.

A continuación presentamos un resumen de la literatura existente sobre la adquisición del léxico y de las diferentes clases de palabras que lo componen en sujetos con SD, así como su relación con lo que se observa en el DN. Ello nos permitirá realizar algunas predicciones específicas. Pero antes, es preciso realizar varias llamadas de atención. En primer lugar, en la presente comunicación vamos a presentar únicamente un número reducido de casos en la medida en que nuestro grupo de investigación aún se halla en proceso de recogida de datos. El que hayamos identificado una serie de tendencias comunes nos ha animado a presentar estos datos preliminares. En segundo lugar, nuestras medidas de vocabulario se basan en la adaptación realizada por nuestro grupo de investigación del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur para el estudio de esta población (IDC-Down) (en este mismo congreso presentamos la validación del mismo por lo que respecta al léxico productivo –ver comunicación presentada por Galeote, Casla, Naranjo y Madrigal). Aunque es un instrumento de gran valor, lo cierto es que existen claras limitaciones a la hora de investigar el desarrollo léxico y gramatical en detalle usando esta técnica de informes paternos (en la discusión volveremos sobre este asunto). Pese a ello, como reconocen Caselli, Casadio y Bates (1999), los datos obtenidos con este instrumento pueden ser útiles a la hora de señalar cambios globales en la complejidad estructural del lenguaje y el surgimiento y desarrollo de las diferentes clases de palabras. Ello, a su vez, permite ofrecer algunas hipótesis de trabajo para estudios posteriores empleando otro tipo de metodología.

Desarrollo léxico en niños con síndrome de Down

En general, los estudios que han investigado el desarrollo del léxico productivo temprano de los niños con SD han mostrado un retraso significativo en la producción de las primeras palabras, aunque, como también ocurre en el caso de niños con un DN, las diferencias individuales son notorias. Así, por ejemplo, Strominger, Winkler y Cohen (1984) encontraron que la producción de la primera palabra se situaba entre los 10 y los 36 meses y a la edad de 3;0 el tamaño del vocabulario iba de 0 a 85 palabras. Gunn (1985), por su parte, encontró que mientras que algunos niños adquieren sus primeras palabras a los 6 meses, otros lo hacen a los 84 meses (7 años). Si tenemos en cuenta el nivel de 10 palabras, los datos van en el mismo sentido. De este modo, los niños con SD del estudio de Oliver y Buckley (1994) alcanzaban el nivel de 10 palabras a una edad media de 27,3 meses, si bien el rango iba de 19 a 38 meses. Y lo mismo ocurre en el nivel de 50 palabras. En el estudio de Gilham (1990), los niños alcanzaban el nivel de 50 palabras entre las edades de 3;6 y 6;0.

Resultados similares se obtienen cuando se emplea en Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (IDC) como medida. Bates, Dale y Thal (1995) encontraron que los niños con SD se retrasaban varios meses o incluso años con respecto a los niños con DN. Más concretamente, en el periodo cubierto por el IDC para bebés el retraso era aproximadamente de 2 años (ver también Miller, 1992a; Miller, Sedey, Miolo, Murray-Branch y Rosin, 1992).

Esta variabilidad en la aparición de las primera palabras se ve reducida cuando se tiene en cuenta la EM. En este sentido, Cardoso-Martins *et al.* (1985) encontraron que el vocabulario expresivo emerge aproximadamente a la misma edad mental en niños con SD y con un DN para palabras para objetos. Sin embargo, la tasa de progreso en el vocabulario suele ser menor que en el caso de los niños con un DN (Miller, 1988, 1992a, 1999; Miller *et al.*, 1992 –aunque ver Vicari *et al.*, 2000).

El retraso temprano en la producción léxica, sin embargo, podría deberse a que los estudios suelen centrarse en el vocabulario hablado para niños que, en realidad, también emplean alguna forma de comunicación signada, algo que es potenciado en la práctica educativa actual (Kahn, 1981; Sedey, Rosin y Miller, 1991). Cuando se añaden tanto las palabras habladas como las signadas, las diferencias entre los niños con síndrome de Down y los niños con un DN emparejados en EM desaparecen (Miller, Sedey, Miolo, Rosin y Murray-Branch, 1991).

Adquisición de diferentes tipos de palabras en niños con síndrome de Down

Este aspecto apenas si ha sido estudiado de forma directa en los niños con SD. Pese a ello, algunos autores han encontrado que los patrones de desarrollo del vocabulario en estos niños son similares a los que aparecen en los niños con un DN con una EM similar. Gilham (1990), por ejemplo, encontró que las primeras 50 palabras producidas parecen similares en contenido y categoría gramatical a las de los niños con un DN. De este modo, ambos grupos adquieren palabras sociales y unos pocos nombres para objetos en primer lugar, para más tarde seguir añadiendo nombres en su vocabulario, al tiempo que comienzan a aprender palabras relacionales. Por lo que respecta a la comprensión, Glenn y Cunningham (1982 –ver también Cardoso-Martins *et al.*, 1985) encontraron que los niños con SD comprenden nombres para objetos a edades mentales similares (15 meses) a los niños con un DN.

Sin embargo, lo cierto es que según avanza el desarrollo, no sólo comienza a ralentizarse la tasa de adquisición, sino que también empiezan a aparecer drásticas diferencias en la adquisición de las palabras funcionales o gramaticales (artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones y auxiliares). Más concretamente, Rondal y Comblain (1999) afirman que un aspecto claramente limitado en los niños con SD es el uso productivo de palabras gramaticales, así como el dominio de las marcas morfológicas para el género, número, tiempo y modo. Numerosos trabajos apoyan esta afirmación. Gilham (1990), por ejemplo, encontró que, en general, los términos nominales representan la mitad de los inventarios, mientras que las palabras funcionales son raras. Rondal (1993) demostró que los sujetos con SD tienden a usar oraciones simples en las que las palabras funcionales son omitidas con frecuencia, una tendencia que persiste durante largo tiempo. Estos resultados han sido confirmados recientemente por Fabretti, Pizzuto, Vicari y Volterra (1997 –ver también Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1998, y Fowler, 1990) comparando el lenguaje de adolescentes con SD con el de niños con un DN apareados en MLU. Pese a ello, Chapman *et al.* (1998) encontraron que los sujetos con SD continúan desarrollando sus habilidades gramaticales en la edad adulta.

El único trabajo en el que no se han encontrado diferencias fue el realizado por Miller (1999). El problema es que este autor sólo empleaba dos categorías para clasificar las palabras producidas por sus sujetos: ‘nombres’ y ‘otras palabras’. Obviamente, la categoría ‘otras’ es demasiado amplia y puede haber oscurecido las diferencias existentes. Otra

particularidad de su trabajo es que estudiaba niños más pequeños que en trabajos anteriores y como medida empleó el IDC en su versión inglesa.

Todo lo anterior sugiere un particular patrón de desarrollo que Rondal (1988) describe con claridad. Según este autor, los niños con SD podrían poseer buenas habilidades para adquirir el vocabulario referencial, pero mostrar deficiencias para emplear su léxico de forma gramatical. Más concretamente, Miller (1988, 1992b), así como Fowler (1990) y Cromer (1988), proponen la existencia de diferentes mecanismos subyacentes al desarrollo léxico y sintáctico. Mientras que el conocimiento requerido para las habilidades léxicas es extraído del conocimiento referencial ligado a la experiencia, las habilidades sintácticas reclaman una habilidad puramente lingüística capaz de organizar el propio conocimiento gramatical con el fin de introducir nuevos elementos. En una línea similar, Rondal y Edwards (1997) señalan que ciertos aspectos del desarrollo léxico son conceptuales en naturaleza y pueden, por tanto, estar causalmente relacionados con el desarrollo de la EM. Por lo que respecta al desarrollo cognitivo temprano, no parece que los niños con discapacidad mental se desarrollen de un modo diferente a los niños con DN (Mervis, 1990). Ello explicaría su actuación con respecto a la adquisición de términos nominales.

Todo ello, como señala Miller (1999), sugiere que los niños con SD serían más concretos en su uso del lenguaje. La ausencia de un léxico funcional, por otro lado, explicaría que no adquieran la sintaxis tan rápidamente como los niños con un DN de igual EM, así como su retraso en el comienzo de la combinación de palabras. La predicción que se deriva de lo anterior es que el vocabulario de los niños con SD contendrá principalmente nombres, a diferencia de los niños con un DN, cuyo vocabulario contendría palabras de un mayor número de categorías gramaticales.

Los hechos anteriores, por otro lado, podrían explicar la ausencia de correlación entre el desarrollo léxico y sintáctico que se ha encontrado en los niños con SD. En efecto, empleando el IDC con un número muy elevado de niños ingleses, Bates y cols. (Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznick, Reilly y Hartung, 1994; Bates *et al.*, 1995; Bates y Goodman, 1997; Marchman y Bates, 1994) han encontrado una fuerte y consistente relación entre tamaño del vocabulario y desarrollo gramatical, una correlación que incluye el incremento proporcional en el número de palabras funcionales. La misma correlación se ha encontrado en niños de muy diversas condiciones, entre los que se incluyen niños con diversas formas de retraso mental, niños con lesión cerebral focal y niños en los extremos del rango normal (bebés con retraso / desarrollo precoz en el desarrollo del lenguaje expresivo). El único grupo que muestra una clara disociación entre léxico y gramática son

los niños con SD, cuya sintaxis y morfología van por detrás de lo que podríamos llamar su 'edad léxica'.

Por último, la descripción anterior presenta similitudes y diferencias con la propuesta de desarrollo léxico temprano que, basándose en datos obtenidos con niños ingleses e italianos, Bates y cols. realizan (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Bates *et al.* 1994; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979; Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Fenson, Sanderl y Weir, 1995):

1. Juegos y rutinas. Al principio del desarrollo del léxico, cuando el vocabulario es inferior a 10 palabras, los niños tienden a producir sonidos de animales y vehículos, rutinas sociales como 'hola', 'adiós', etc. y nombres para las personas que prefieren. Todas estas palabras tendrían una clara función social (de hecho, algunos autores las denominan socio-pragmáticas). En esta fase no operarían categorías como nombres y verbos.
2. Referencia. Aunque hay diferencias entre niños y algunos aún siguen produciendo las palabras de la fase anterior, cuando el vocabulario se sitúa entre 50 y 200 palabras, la mayoría de las palabras son nombres. La producción de verbos y adjetivos seguiría siendo muy escasa (entre el 0 y el 5 % del vocabulario).
3. Predicación. Los verbos y adjetivos experimentan un notable incremento tras el nivel de 100 palabras, tanto en números absolutos como en proporción en relación con el resto de tipos de palabras. Este cambio en la composición de vocabulario reflejaría el surgimiento de la predicación, es decir, la habilidad para codificar significados relacionales.
4. Gramática. Las palabras gramaticales son muy raras en los primeros estadios del desarrollo léxico. Bates *et al.* (1994) informan que estos términos constituyen menos del 5 % de todas las palabras durante los dos primeros años de vida y no muestran un crecimiento proporcional hasta que los niños alcanzan un vocabulario expresivo total de entre 300 y 500 palabras.

Como podemos apreciar, de acuerdo con la revisión de la literatura realizada, los niños con SD mostrarían un nivel similar a los niños con DN en las dos primeras fases, comenzando a mostrar un claro retraso en las dos últimas. El elemento clave entre esos dos periodos es la entrada en el periodo de combinación de palabras.

Un problema adicional es explicar las dificultades que presentan los niños con SD con el léxico funcional en particular y la sintaxis en general. En la literatura se han propuesto

varias explicaciones (ver Vicari *et al.*, 2000, y Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1998, para una exposición más amplia). Por un lado, Fowler (1990) propone una hipótesis relacionada con limitaciones concretas en el aprendizaje de la sintaxis. Según este autor, aparte de los factores madurativos o en interacción con ellos, puede existir simplemente una limitación (*ceiling*) en el nivel de sintaxis que los niños con SD pueden adquirir. Otros autores, como Vicari *et al.* (2000), por el contrario, proponen una explicación basada en habilidades perceptivas y motoras más generales. Más concretamente, estos autores proponen que los déficits específicos en el área morfológica podrían ser debidos a problemas perceptivo / articulatorios en el procesamiento de la información acústica, lo que llevaría a resultados atípicos en la construcción de modelos morfo-fonológicos apropiados. Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird (1998) proponen de forma similar que las dificultades encontradas en los sujetos con SD en los aspectos morfosintácticos podrían deberse a la existencia de déficits en el procesamiento de la información lingüística relacionados con habilidades perceptivas más generales. Una posible explicación de estos hechos tiene que ver con la baja sustancia fonética de los morfemas gramaticales, la cual contribuiría a la omisión de los mismos (ver, por ejemplo, el trabajo con niños TEL de Leonard, Bortollini, Caselli, McGregor y Sabbadini, 1992). En relación con esto, Chapman (1995) destaca que los trabajos llevados a cabo con niños con SD han subrayado la extrema seriedad y persistencia de problemas fonológicos, así como sus dificultades en la percepción del habla. Por último, relacionado con lo anterior, otros autores, proponen que el déficit podría deberse a los problemas que presentan los niños con SD por lo que respecta la memoria fonológica a corto plazo.

Pese a ello, un problema general relacionado con los trabajos revisados es que prácticamente todos ellos han sido realizados con niños cuyo lenguaje es el inglés. Sin embargo, como señalan Vicari *et al.* (2000), podría ser especialmente interesante investigar el desarrollo de estos aspectos en lenguajes con una estructura diferente a ese idioma. Uno de estos lenguajes es el español el cual posee, como el italiano, un sistema morfológico, tanto libre como ligado, más complejo que el inglés. El estudio de la adquisición de estos aspectos en niños con SD en lenguas con diferentes estructuras podría permitir comprender la influencia que ejercen determinados rasgos de un lenguaje a la hora de determinar perfiles evolutivos específicos.

Por último, sobre la base de todo lo anterior realizamos las siguientes predicciones: (1) los niños con SD mostrarán una actuación similar a los niños con un DN en las dos primeras fases de desarrollo léxico propuesta por Bates y cols. Según esto, cuando su

vocabulario sea inferior a 10 palabras, ambos grupos de niños producirán básicamente palabras socio-pragmáticas. Posteriormente, el porcentaje de palabras pertenecientes a esta categoría comenzará a reducirse, produciéndose un aumento considerable de nombres. (2) En la siguiente fase (a partir de 100 palabras), los niños con SD comenzarán a retrasarse en relación con los niños con un DN. Más concretamente, mientras que es de esperar que los niños con DN comiencen a producir un mayor número de verbos y adjetivos, los niños con SD seguirán acumulando nombres en sus repertorios léxicos. (3) En la última fase (a partir de las 300 palabras), en los niños con un DN comenzará a apreciarse un aumento en la proporción de palabras de clase cerrada, mientras que en los niños con SD no se apreciará ese aumento.

MÉTODO

Participantes. Los niños que participan en este trabajo forman parte del grupo de niños con SD y con DN que están siendo analizados actualmente por nuestro grupo de investigación en un estudio más amplio sobre el desarrollo del lenguaje en niños con SD. Se han escogido grupos de sujetos emparejados en nivel de vocabulario productivo a fin de poder comprobar la composición de su vocabulario. Cada uno de esos pares se sitúa básicamente dentro de los cortes de vocabulario indicados en la introducción. Los cortes de vocabulario, el número de sujetos en cada uno de ellos y el número de palabras que producen, su edad cronológica y mental (obtenida mediante la Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia Brunet-Lézine-revisada –Josse, 1997) pueden verse en la tabla 1. Dado el escaso número de sujetos evaluados por el momento en nuestra investigación, los niños seleccionados lo han sido de manera obligada. Ello significa que no han sido preseleccionados para ajustarlos a un patrón pre-establecido.

Los niños con SD provienen del Centro Virgen de la Esperanza de la Diputación Provincial de Málaga y del Centro de Atención Temprana ADEMO (Madrid). Los niños con un DN provienen del Centro Infantil de la Diputación Provincial de Málaga.

TABLA 1. Composición y características de la muestra.

| Nivel vocabulario | Niños | Género | EC ^a | EM ^b | Vocabulario | LEmáx ^c |
|-------------------|-------|--------|-----------------|-----------------|-------------|--------------------|
| < 10 | ML | niño | 35,01 | 14,27 | 7 | 1 |
| | PE | niño | 20,16 | 23,06 | 5 | 1 |
| 11-50 | MC | niño | 42,03 | 18,09 | 22 | 1 |
| | LR | niño | 20,01 | 22,03 | 25 | 1 |
| 51-100 | SR | niña | 34,05 | 20,12 | 76 | 2 |
| | LG | niño | 20,04 | 21,21 | 84 | 3 |
| 101-200 | BT | niña | 53,09 | 27,18 | 188 | 3 |
| | AB | niño | 29,04 | 22,06 | 194 | 2 |
| > 300 | MM | niña | 67,23 | 29,12 | 353 | 5 |
| | EG | niña | 21,28 | 27 | 377 | 3 |

^aEC = edad cronológica (en meses); ^bEM = Edad mental (en meses); ^cLEmáx = longitud máxima de enunciado (basada en el IDCM-Down). En sombreado se indican los niños con síndrome de Down.

Instrumentos. Se ha empleado la adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo para el estudio del desarrollo lingüístico y comunicativo en niños con síndrome de Down realizada por nuestro grupo de investigación (ver comunicación en este mismo congreso donde se describe este instrumento). Dicho inventario también se empleó con los niños con DN de nuestra muestra.

Procedimiento. Se contactó con los padres a través de los centros donde acuden los niños y se obtuvo su consentimiento. Se fijaba un día para reunirnos con ellos. En dicha reunión se les explicaba individualmente el objetivo del estudio y se les presentaba el inventario, que también era explicado individualmente, tanto en general, así como cada uno de los apartados en particular, leyendo parte de las instrucciones, poniendo ejemplos e incluso pidiendo que rellenaran algunos ítems. Una vez comprendida la tarea, se les indicaba que volvieran a leer el inventario de nuevo en sus casas, a fin de conocer con más exactitud lo que tenían que observar. Una vez hecho esto, se les pedía que observaran a sus hijos durante una semana antes de comenzar a rellenarlo.

Cuando los padres entregaban el inventario, los examinadores lo revisaban cuidadosamente para comprobar que se había rellenado correctamente. Se computaban las puntuaciones totales de vocabulario, así como por apartados para cada uno de los niños. Todos los padres entregaron el Inventario.

Categorías empleadas para analizar la composición del vocabulario. De acuerdo con Caselli et al. (1999) (aunque otros autores realizan clasificaciones similares –ver por ejemplo

en Robinson y Mervis, 1999), los distintos apartados del inventario han sido agrupados en las siguientes categorías (se indica el número de ítems máximo –techo- en cada uno de ellas, así como el porcentaje de ese número con respecto al total de inventario –la suma de los porcentajes es inferior a 100 dado que no se incluyó la categoría de ‘adverbios’-):

- Nombres. Esta categoría incluye los apartados de ‘animales’, ‘partes del cuerpo’, ‘juguetes’, ‘vehículos’, ‘alimentos y bebidas’, ‘ropa’, ‘objetos y lugares de la casa’ y ‘objetos y lugares fuera de la casa’. Número de palabras: 307. Porcentaje con respecto al total del inventario: 47,09 %.
- Predicados. Incluye ‘verbos’ y ‘cualidades y estados’ (adjetivos). Número de palabras: 137 (95 verbos y 42 adjetivos). Porcentaje con respecto al total del inventario: 21,01 %.
- Clase cerrada. Incluía las categorías de ‘determinantes’, ‘pronombres’, ‘cuantificadores’, ‘palabras para preguntar’, ‘preposiciones’, ‘verbos auxiliares y perífrasis’ y ‘conectores’ (nexos). Número de palabras: 96. Porcentaje con respecto al total del inventario: 14,72 %.
- Palabras sociales o socio-pragmáticas. Incluye los apartados de ‘interjecciones y sonidos de animales y cosas’, ‘palabras para personas’ y ‘juegos, rutinas y fórmulas sociales’. Número de palabras: 82. Porcentaje con respecto al total del inventario: 12,58 %.

Medida de la longitud de enunciado máxima (LE_{máx}). La LE_{máx} era obtenida a partir del apartado del inventario donde los padres deben indicar las tres frases más largas que recuerden haber escuchado producir a sus hijos últimamente. Cada palabra era considerada como un elemento. La morfología ligada no era contada como un elemento, mientras sí lo era la morfología libre (preposiciones, etc.). Los pronombres eran considerados como un elemento sólo cuando aparecían separados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dadas las limitaciones del presente estudio que ya explicitamos, es preciso ser cautos a la hora de interpretar nuestros resultados. Sin embargo, algunos de ellos no dejan de ser sorprendentes. Por ejemplo, por lo que respecta a la edad mental de los niños en relación con el nivel global del vocabulario, aparece una clara y curiosa diferencia entre los niños con SD y los niños con un DN (ver tabla 2). Como puede comprobar en dicha tabla, mientras que en los niños con SD parece darse una correlación estrecha entre ambas

variables, se observa mucha mayor variabilidad en el otro grupo. Algo similar ocurre, aunque menos pronunciado, si tenemos en cuenta la edad cronológica (ver tabla 1).

TABLA II. Resultados generales del estudio en función de las distintas clases de palabras que componen el vocabulario de los participantes.

| Nivel vocabulario | Niños | EM ^a | Vocabulario | Sociales | Nombres | Predicados | Funcionales | LEmáx ^b |
|-------------------|-------|-----------------|-------------|----------|---------|------------|-------------|--------------------|
| < 10 | ML | 14,27 | 7 | 100 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | PE | 23,06 | 5 | 80 | 20 | 0 | 0 | 1 |
| 11-50 | MC | 18,09 | 22 | 54,55 | 36,36 | 9,09 | 0 | 1 |
| | LR | 22,03 | 25 | 60 | 24 | 4 | 4 | 1 |
| 51-100 | SR | 20,12 | 76 | 39,47 | 35,53 | 11,84 | 9,21 | 2 |
| | LG | 21,21 | 84 | 42,86 | 36,91 | 4,76 | 11,9 | 3 |
| 101-200 | BT | 27,18 | 188 | 24,47 | 56,91 | 7,45 | 9,04 | 3 |
| | AB | 22,06 | 194 | 18,56 | 47,94 | 28,86 | 2,58 | 3 |
| > 300 | MM | 29,12 | 353 | 17,85 | 54,96 | 17,56 | 6,51 | 5 |
| | EG | 27 | 377 | 17,24 | 50,66 | 23,34 | 6,37 | 3 |

^aEM = Edad mental (en meses); ^bLEmáx = longitud máxima de enunciado (basada en IDCM-Down). En sombreado se indican los niños con síndrome de Down.

Pese a ello, lo más sorprendente es el asombroso parecido de la estructura de su vocabulario en cuanto a clases de palabras (ver de nuevo tabla 2). Obviamente, dado este gran parecido, las predicciones se cumplen parcialmente, aunque quizás podríamos decir que no se cumplen al no mostrar los niños con SD un patrón atípico en relación con los niños con DN. Hay, sin duda, pequeñas diferencias. Una de ellas, por ejemplo, es la diferencia en la producción de nombres en el nivel 1 (0 % en el caso de ML vs. 20 % en el caso de PE). Sin embargo, no hay que olvidar que ambos vocabularios son muy reducidos y esta diferencia es poco relevante (de hecho, PE sólo produce 1 nombre –‘agua’). Otra diferencia aparece entre los resultados de BT y AB. Como podemos apreciar en la tabla 2, el porcentaje de predicados es francamente superior en el caso de AB (28,86 vs. 7,45 en el caso de BT). Sin embargo, si tenemos en cuenta la categoría de palabras funcionales, BT obtiene un porcentaje superior (9,04 vs. 2,58), pese a que aquí deberíamos esperar una gran diferencia.

Por lo que respecta a la producción de predicados y palabras funcionales, tampoco se cumplen las predicciones. Al contrario de lo que habíamos predicho, no existe gran diferencia entre ambas poblaciones de niños. En apoyo de esta afirmación, cabe destacar la gran similitud de ambos grupos de niños en la longitud máxima de enunciado (ver tabla 2). Aunque se trata de una medida indirecta obtenida a través de IDC, ésta suele correlacionar con lo que se encuentra en muestras de lenguaje espontáneo.

En suma, ambas poblaciones de niños comienzan produciendo un mayor porcentaje de palabras socio-pragmáticas en los primeros niveles de desarrollo del vocabulario, las cuales van decreciendo paulatinamente. Por lo que respecta a los nombres, como predicen Bates *et al.*, se aprecia un aumento importante a partir del nivel de 50 palabras, pero a partir del nivel de 200-300 palabras la proporción de nombres comienza a estabilizarse. Los verbos, por su parte, comienzan un lento ascenso a partir del nivel de 100 palabras y siguen aumentando progresivamente en las siguientes fases. En cuanto a las palabras funcionales, su porcentaje es muy reducido en casi todos los niveles considerados.

Sin duda, es posible que nos hayamos quedado en un nivel de vocabulario muy bajo, de modo que si hubiéramos comparado niños con mayor número de palabras las diferencias entre niños con SD y con un DN podrían haber aparecido. Recordemos que, realmente, Fowler (1990) encontró que, en los estadios tempranos, no se observan diferencias en las habilidades sintácticas y semánticas de los niños con SD en relación con niños con un DN de una edad mental comparable. En nuestro caso, no ha sido posible comparar niños en niveles más elevados de palabras en su vocabulario. Aún así, de acuerdo con las predicciones, tendrían que haber aparecido mayores diferencias en los niveles contemplados. Por último, las similitudes entre nuestros datos y los obtenidos en otros estudios empleando el IDC apoyan nuestros resultados (ver, por ejemplo, las figuras 2aa y b que presentan Caselli *et al.*, 1999 –pág. 89-, en su comparación de niños ingleses e italianos, aunque en este caso el nivel de vocabulario presentado en dichas figuras comienza a partir de 50 palabras y llega hasta el nivel de 600 o más).

Un aspecto a tener en cuenta, por otro lado, es que en nuestro estudio hemos apareado a los niños en función de su vocabulario productivo. Este no es el procedimiento normal. Lo más frecuente es aparearlos en EM o comprensión (aunque en algunos trabajos más recientes se tiende a emparejarlos en LME). Es muy probable que en este caso, las diferencias sean mayores a lo observado. En particular, habríamos podido encontrar la clásica disociación entre EM y nivel de vocabulario productivo (y es de suponer que no existirían diferencias en comprensión). Un dato en este sentido lo podemos encontrar si comparamos BT con EG, las únicas niñas con una EM similar. Pese a ello, la única manera de comparar la composición del vocabulario de los niños es teniendo en cuenta su nivel de producción, por lo que el procedimiento que hemos seguido parece el adecuado y habría que seguir empleándolo en el futuro.

Estos resultados, de replicarse con un mayor número de niños representan un gran desafío para las distintas teorías que se han propuesto respecto a la disociación

normalmente encontrada entre léxico y gramática. Nuestros datos sugieren que esta disociación podría no producirse o no ser tan pronunciada como se suele sostener. En apoyo a nuestra afirmación, podemos considerar de nuevo la gran similitud de los niños de nuestro estudio por lo que respecta a la LEmáx. De este modo, a un mismo nivel de vocabulario, se aprecia una similitud casi perfecta en la longitud de sus producciones. Sin embargo, el escaso número de sujetos empleados nos demanda ser cautos por el momento. Es por ello, por lo que no pretendemos realizar disquisiciones teóricas más allá de lo dicho.

Aunque ya nos hemos referido a este aspecto en varias ocasiones, queremos volver a recalcar algunas limitaciones de nuestro estudio que sugieren la extrema cautela con la que deben ser considerados nuestros resultados. En primer lugar, como acabamos de decir, el número de niños que han participado es muy escaso, lo que limita la generalización de los datos. Por otro lado, como también se indicó, el IDC, aunque de un gran valor, tiene una serie de limitaciones importantes. Una de ellas es que puede no reflejar la composición real del vocabulario. En este sentido, Robinson y Mervis (1999) encontraron que el IDC infravalora la categoría de sustantivos. Curiosamente, si bien empleaban una estrategia de análisis diferente, Pine, Lieven y Rowland (1996) encuentran que los sobre-estima. Aunque contradictorios, estos trabajos revelan que el empleo únicamente del IDC como medida de desarrollo del vocabulario es insuficiente. Esto, a su vez, apunta a la necesidad de emplear otras medidas tradicionales de tipo experimental y / o de observación natural. Como señalan Caselli, Casadio y Bates (1999), así como Vicari *et al.* (2000), estas medidas podrían revelar diferentes perfiles a los encontrados empleando únicamente el IDC. Especialmente interesantes podrían resultar las tareas de elicitación del lenguaje en las que se examinen específicamente los morfemas gramaticales. Todo ello podría dar una validez convergente a los datos. A ello hay que unir que la medida resultante de la aplicación del IDC es una medida de conocimiento y no de uso. De este modo, el que los padres señalen que los niños producen una determinada palabra, no nos indica la frecuencia de uso de la misma (ver Fabbretti, Pizzuto, Vicari y Volterra, 1997). Una última limitación de nuestro trabajo tiene que ver con la naturaleza transversal de nuestros datos, lo que también les resta potencia. No obstante, en nuestro proyecto de investigación está previsto la realización de un estudio longitudinal que comenzará en breve.

Referencias

- Bates, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergency of symbols: Communication and cognition in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E.; Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Academic Press.
- Bates, E.; Dale, P. Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Ed.), *The handbook of child language* (pp. 96-151). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Bates, E. y Goodman, J.C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. En G. Altmann (Ed.) (Special issue on the lexicon). *Language and cognitive processes*, 12, 507-586.
- Bates, E.; Marchman, V.; Thal, D.; Fenson, L.; Dale, P.; Reznik, S.; Reilly, J. y Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-124.
- Berglund, E.; Eriksson, M. y Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of speech, language, and hearing research*, 44, 179-191.
- Cardoso-Martins, C.; Mervis C.B. y Mervis, C.A. (1985). Early vocabulary acquisition by children with Down syndrome. *American Journal on Mental Deficiency*, 90, 177-184.
- Caselli, M.C.; Bates, E.; Casadio, P.; Fenson, J.; Fenson, L.; Sanderl, L. y Weir, J. (1995). A cross linguistic study of early lexical development. *Cognitive development*, 10, 159-199.
- Caselli, M.C.; Casadio, P. y Bates, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of child language*, 26, 69-111.
- Caselli, M.C.; Marchetti, M.C. y Vicari, S. (1994). Conoscenze lessicali e primo sviluppo morfosintattico. En A. Contardi y S. Vicari (Eds.), *Le persone Down* (pp. 28-48). Milán: Franco Angeli.
- Chapman, R. S. (1995). Language development in children and adolescents with Down Syndrome. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp. 641-663). Oxford: Blackwell Publishers.
- Chapman, R.; Ross, D.R. y Seung, H.K. (1993). Longitudinal change in language production of children and adolescents with Down syndrome. Póster (citados por Chapman, 1995).

- Chapman, R.; Schwartz, S.E. y Kay-Raining Bird, E. (1991). Language skills of children and adolescents with Down Syndrome: Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1106-1120.
- Chapman, R.; Seung, H.K.; Schwartz, S.E. y Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down Syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 861-873.
- Cicchetti, D. y Beeghley, M. (Eds.) (1990). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cromer, R.F. (1988). The cognition hypothesis revisited. En F.S. Kessel (Ed.), *The development of language and language researchers* (pp. 223-248). Hillsdale, NJ: LEA.
- Fabbretti, D.; Pizzuto, E.; Vicari, S. y Volterra, V. (1997). A story description task in children with Down syndrome: lexical and morphosyntactic abilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 41 (2), 165-179.
- Fowler, A.E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for specific syntactic delay. En D. Cichetti y M. Beeghley (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302-328). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gillham, B. (1990). First words in normal and Down syndrome children: A comparison of content and word-form categories. *Child language and therapy*, 6, 25-32.
- Glenn, S. y Cunnigham, C. (1982). Recognition for the familiar words of nursery rhymes by handicapped and non-handicapped infants. *Journal of child psychology and psychiatry*, 23, 319-327.
- Gunn, P. (1985). Speech and language. En D. Lane y B. Stratford (Eds.), *Current approaches to Down's syndrome* (pp. 260-281). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Hartley, X.Y. (1982). Receptive language processing of Down's syndrome children. *Journal of Mental Deficiency Research*, 26, 263-269.
- Josse, D. (1997). *Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia Brunet-Lézine-Revisado* (edición española). Madrid: Psymtéc.
- Kahn, L. (1981). A comparison of sign and verbal language training with nonverbal retarded children. *Journal of speech and hearing research*, 24, 113-119.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leonard, L.; Bortollini, U.; Caselli, C.; McGregor, K. y Sabbadini, L. (1992). Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar. *Language acquisition*, 2, 151-179.

- Marchman, V. y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of child language*, 21, 339-366.
- Mervis, C.B. (1990). Early conceptual development of children with with Down syndrome. En D. Cicchetti y M. Beeghley (Eds.), *Childrens with Down syndrome: a developmental perspective* (pp. 252-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J.F. (1987). Language and communication characteristics of children with Down Syndrome. En S. Pueschel, C. Tingley, J. Rynders; A. Crocker y D. Crutcher (Eds.), *New Perspectives on Down Syndrome* (pp. 233-262). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Miller, J.F. (1988). The developmental asynchrony of language development in children with Down syndrome. En L. Nadel (Ed.), *The psychobiology of Down syndrome* (pp. 167-198). Cambridge, MA: MIT Press.
- Miller, J.F. (1992a). Lexical development in young children with Down Syndrome. En R.S. Chapman (Ed.), *Processes in language acquisition in children* (pp. 202-216). Toronto: Mosby Yearbook.
- Miller, J.F. (1992b). Development of speech and language in children with Down syndrome. En I.T. Lott y E.E. McLoy (Eds.), *Clinical care for persons with Down Syndrome* (pp. 39-50). New York: Academic Press.
- Miller, J.F. (1999). Profiles on language development in children with Down syndrome. En J.F. Miller, M. Leddy y L.A. Leavitt (Eds.), *Improving communication of people with Down Syndrome* (pp. 11-39). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Miller, J.F.; Sedey, A.; Miolo, G.; Murray-Branch, J. y Rosin, M. (1992). Longitudinal investigation of vocabulary in children with Down syndrome. Paper presented at the symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, Wisconsin (citados por Chapman, 1995).
- Miller, J.F.; Sedey, A.; Miolo, G.; Rosin, M. y Murray-Branch, J. (1991). Spoken and sign vocabulary acquisition in children with Down syndrome. Póster (citados por Chapman, 1995).
- Oliver, B. y Buckley, S. (1994). The language development of children with Down's syndrome: first words to two phrases. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 2 (2), 71-75.
- Pine, J.; Lieven, E. y Rowland, C. (1996). Observational and checklist measures of vocabulary composition: what do they mean? *Journal of child language*, 23, 573-589.
- Robinson, B.F. y Mervis, C.B. (1999). Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study. *Journal of child language*, 26, 177-185.

- Rondal, J.A. (1988). Language development in Down syndrome: A life-span perspective. *International journal of behavioural development*, 11, 21-36.
- Rondal, J.A. (1993). Down' syndrome. En D. Bishop y K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances*. Hove: LEA.
- Rondal, J.A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rondal, J.A. y Comblain, A. (1999). Current perspectives on developmental dysphasias. *Journal of neurolinguistics*, 12, 181-212.
- Rondal, J.A. y Edwards, S. (1997). *Language in mental retardation*. London: Whurr.
- Rosin, M.; Swift, E.; Bless, D. y Vetter, D. (1988). Communication profiles of adolescents with Down syndrome. *Journal of childhood communication disorders*, 12, 49-64.
- Sedey, A.; Rosin, M. y Miller, J. (1991). The use of signs among children with Down syndrome. Póster (citados por Chapman, 1995).
- Strominger, A.Z.; Winkler, M.R. y Cohen, L.T. (1984). Speech and language evaluation. En S.M. Pueschel (Ed.), *The young child with Down syndrome* (pp. 253-261). New York: Human Sciences Press.
- Vallar, G. y Papagno, C. (1993). Preserved vocabulary acquisition in Down's syndrome: The role of phonological short-term memory. *Cortex*, 29, 467-483.
- Vicari, S.; Caselli, M.C. y Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 38, 634-644.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL EMPLEO DE TERMINOS MENTALES POR ADOLESCENTES SORDOS Y OYENTES¹

Antonia M. González Cuenca

M^a José Linero Zamorano

Carmen Barajas Esteban

Inmaculada Quintana García

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer hasta qué punto disponen los adolescentes sordos de un léxico referido a estados internos suficiente como para representarse y, por tanto, comprender las motivaciones de los hablantes que emplean actos de habla que no tienen un sentido literal. Más concretamente, se pretende comprobar si los adolescentes sordos se asemejan a los oyentes en el empleo de términos sobre estados internos al explicar las motivaciones de un hablante que produce símiles, ironías y mentiras.

Cuando se atribuye una motivación a un hablante que comunica algo que no puede interpretarse a partir del significado literal de sus palabras es preciso considerar su estado mental, para comprender qué pretende con lo que dice. Como señala Happé (1994) en la vida cotidiana las diferentes motivaciones que puede tener un hablante se distinguen considerando diversos factores: el contexto precedente, las expresiones emocionales, la relación entre el hablante y el oyente, etc. Todos estos factores conducen a inferir, y por tanto representarse mentalmente, lo que pasa por la mente de la persona que realiza un acto de habla indirecto, que no puede entenderse literalmente. Esto conduce a Happé (1994) a plantearse que debe existir una estrecha relación entre la comprensión de sentidos no literales y la teoría de la mente, pues ambas requieren hacer una inferencia acerca del estado mental de otro.

Las relaciones entre la capacidad para hacer inferencias sobre los estados mentales de otros y el desarrollo del lenguaje se han ido poniendo de manifiesto en numerosas investigaciones. Los trabajos sobre desarrollo normal de Jenkins y Astington (1996), De Villiers y Pyers (1997), Ruffman, Slade y Crowe (2002) y Ruffman y otros (2003) se desarrollan a fin de demostrar que ciertos aspectos del lenguaje, en unos casos de índole sintáctica, y en otros de tipo semántico, se encuentran ligados al desarrollo de la teoría de la

¹ El trabajo que se presenta ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Cultura (BSO 2000-1202).

mente. Las investigaciones con población sorda (p. e. Peterson y Siegal, 1995, Jackson, 2001; Lundy, 2002) también han puesto de manifiesto la relación entre lenguaje y teoría de la mente. Aunque en la mayoría de estos trabajos las conclusiones se orientan a establecer una relación entre la carencia de experiencias que ocasionan las dificultades de comunicación entre el niño sordo y su familia oyente y el retraso en el niño sordo en la resolución de las tareas de teoría de la mente. No obstante encontramos algunos trabajos, como el de De Villiers y De Villiers (1999), que analizan en niños sordos la contribución de la habilidad para realizar construcciones sintácticas que contienen referencias a estados internos a la atribución de falsas creencias a otros. En este trabajo se encuentran interesantes relaciones entre la resolución de tareas de falsa creencia por parte de niños sordos y su habilidad para expresar enunciados que contienen referencias a estados internos de personas, sean de tipo cognitivo o emocional.

En concreto son los trabajos de Happé (1994) y De Villiers y De Villiers (1999) los que han inspirado la elaboración del trabajo que se presenta. Empleando el método de Happé (1994) para evaluar la comprensión de sentidos no literales que producen los personajes de unas historias inspiradas en situaciones de la vida cotidiana, hemos analizado qué expresiones que incluyen estados internos emplean un grupo de adolescentes sordos comparándolas con las que producen sus iguales oyentes.

METODOLOGÍA

SUJETOS

La muestra está compuesta por 76 adolescentes. La mitad, 38 son sordos severos o profundos, prelocutivos, hijos de padres oyentes, escolarizados en un centro específico para sordos de orientación oralista, que han adquirido la lengua de signos, de forma tardía, por contacto con sus iguales sordos en el centro escolar. El rango de edad de estos sujetos comprende desde los 11 a los 19 años. La otra mitad son adolescentes oyentes, equiparados a los sordos por la edad y el nivel sociocultural.

INSTRUMENTOS

Se han empleado 6 historias de la batería de “Historias Extrañas” de Happé (1994). Las seis historias, que son muy breves, tienen en común que el protagonista dice algo que no puede interpretarse de forma literal. Las historias se dividen en 3 grupos, uno compuesto por dos historias en las que el protagonista realiza un símil (plátano-teléfono/ mesa-barco), otro por dos historias en las que el protagonista produce una ironía y el

tercero por dos historias en el que el personaje principal miente, en un caso de forma piadosa y en el otro para persuadir a otra persona. Los sujetos han de decir en primer lugar si lo que dicen los protagonistas de las historias es cierto y a continuación explicar la motivación del personaje protagonista de cada historia.

PROCEDIMIENTO

Para los sujetos sordos: las historias eran narradas por un intérprete en lengua de signos familiar para los niños sordos de la muestra. Se eligió la lengua de signos frente a la lengua oral por ser la preferida por todos los sujetos para realizar la tarea. Al final de cada una de las historias se hacían tres preguntas control para comprobar que los sujetos habían comprendido la historia, y que habían retenido los hechos más relevantes de la misma. Sólo los sujetos que respondieron adecuadamente a estas preguntas control forman parte de la muestra. Las respuestas a las preguntas sobre la motivación de los personajes que los sujetos expresaban en lengua de signos eran traducidas simultáneamente por el intérprete y transcritas por el experimentador.

Para los sujetos oyentes: el experimentador narraba cada historia, formulaba las preguntas y transcribía inmediatamente las respuestas de los sujetos.

Se analizaron las respuestas extrayendo todas las estructuras lingüísticas que los sujetos producían que incluían términos referidos a estados internos. Siguiendo el trabajo de de Villiers y de Villiers (1999) se separaron las construcciones en las que los términos empleados hacían referencia a estados cognitivos de las que se referían a estados emocionales.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos. En primer lugar se presentan los datos referidos al empleo de términos sobre estados internos de forma genérica, y a continuación los relativos a los cognitivos y emocionales, analizando si existen diferencias significativas en el empleo de estos términos entre sordos y oyentes en todas las historias en conjunto y en los tres tipos de historias. En segundo lugar se analiza si dentro de cada grupo de sujetos (sordos y oyentes) predominan más las construcciones que contienen términos cognitivos o las que contienen términos emocionales. Finalmente, para conocer si unas historias provocan más que otras el empleo de construcciones referidas a estados internos, se hace un análisis sobre la predominancia de expresiones que contienen estos términos en cada uno de los tres tipos de historias.

I.- EMPLEO DE EXPRESIONES QUE CONTIENEN REFERENCIAS A ESTADOS INTERNOS EN GENERAL (COGNITIVOS Y EMOCIONALES)

1.1. EN LAS 6 HISTORIAS

Tabla 1. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos en General (Cognitivos y Emocionales) en las 6 historias.

| | | |
|----------------|------------|--------------|
| SORDOS | X= 9,6 | ä=3,8 |
| OYENTES | X=11,1 | ä=3,4 |
| | t = -1,829 | Sig.= .071 t |

1.2. EN LAS HISTORIAS DE SÍMILES

Tabla 2. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos en General (Cognitivos y Emocionales) en las historias de Símbolos.

| | | |
|----------------|-----------|---------------|
| SORDOS | X= 1,4 | ä =1,3 |
| OYENTES | X= 2,4 | ä =1,2 |
| | t =-3,533 | Sig.= .001 ** |

1.3. EN LAS HISTORIAS DE IRONÍAS

Tabla 3. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos en General (Cognitivos y Emocionales) en las historias de Ironías.

| | | |
|----------------|------------|-----------------|
| SORDOS | X= 3,8 | ä=1,9 |
| OYENTES | X=4,3 | ä=1,6 |
| | t = -1,144 | Sig.= .256 N.S. |

1.4. EN LAS HISTORIAS DE MENTIRAS

Tabla 4. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos en General (Cognitivos y Emocionales) en las historias de Mentiras.

| | | |
|----------------|-----------|-----------------|
| SORDOS | X= 4,2 | ä =1,9 |
| OYENTES | X=4,3 | ä =1,6 |
| | t = -,062 | Sig.= .950 N.S. |

En general, tomadas en conjunto todas las historias se observa tendencia a la significación en la diferencia de uso de expresiones que contienen referencias a estados internos entre el grupo de sordos y el de oyentes. La frecuencia de uso de estos términos es más alta en los oyentes. Al analizar estos resultados considerando cada tipo de historia, observamos que las diferencias solo resultan significativas cuando se trata de la comprensión de símiles pero no en las de ironías o mentiras.

II. EMPLEO DE EXPRESIONES QUE CONTIENEN REFERENCIAS A ESTADOS INTERNOS DE TIPO COGNITIVO

2.1. EN LAS 6 HISTORIAS

Tabla 5. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Cognitivo en las 6 historias.

| | | |
|----------------|------------|----------------|
| SORDOS | X= 4,6 | \bar{a} =2,7 |
| OYENTES | X=6,1 | \bar{a} =2,3 |
| | t = -2,678 | Sig.= .009** |

2.2. EN LAS HISTORIAS DE SÍMILES

Tabla 6. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Cognitivo en las historias de Símiles.

| | | |
|----------------|------------|----------------|
| SORDOS | X= ,89 | \bar{a} =,9 |
| OYENTES | X=1,87 | \bar{a} =1,0 |
| | t = -4,305 | Sig.= .000** |

2.3. EN HISTORIAS DE IRONÍAS

Tabla 7. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Cognitivo en las historias de Ironías.

| | | |
|----------------|------------|----------------|
| SORDOS | X= 2,00 | \bar{a} =1,4 |
| OYENTES | X=3,08 | \bar{a} =1,2 |
| | t = -3,538 | Sig.= .001** |

2.4. EN HISTORIAS DE MENTIRAS

Tabla 8. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Cognitivo en las historias de Mentiras.

| | | |
|----------------|------------|--------------|
| SORDOS | X= 1,71 | ä =1,2 |
| OYENTES | X=1,24 | ä =,99 |
| | t = -1,845 | Sig.= .069 t |

Como puede observarse los oyentes emplean significativamente más estructuras con términos referidos a estados cognitivos que los sordos, tanto si tomamos los tres tipos de historias en conjunto, como si consideramos los resultados relativos a las historias sobre símiles y sobre ironías. Sólo en las historias referidas a las mentiras los adolescentes sordos superan a los oyentes, aunque sin llegar a hacerlo de forma estadísticamente significativa, en el empleo de construcciones que incluyen términos cognitivos.

III. EMPLEO DE EXPRESIONES QUE CONTIENEN TÉRMINOS REFERIDOS A ESTADOS INTERNOS DE TIPO EMOCIONAL

3.1. EN LAS 6 HISTORIAS

Tabla 9. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Emocional en las 6 historias.

| | | |
|----------------|----------|---------------|
| SORDOS | X= 4,97 | ä =1,668 |
| OYENTES | X=4,92 | ä =2,123 |
| | t = .120 | Sig.= .905 NS |

3.2. EN LAS HISTORIAS DE SÍMILES

Tabla 10. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Emocional en las historias de Símiles.

| | | |
|----------------|---------|-----------------|
| SORDOS | X= ,53 | ä =,862 |
| OYENTES | X=,58 | ä =,758 |
| | t= -283 | Sig.= .778 N.S. |

3.3. EN HISTORIAS DE IRONÍAS

Tabla 11. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Emocional en las historias de Ironías.

| | | |
|----------------|-----------|-------------|
| SORDOS | X= 1,87 | ä =1,234 |
| OYENTES | X=1,26 | ä =1,107 |
| | t = 2,250 | Sig.= .027* |

3.4. EN HISTORIAS DE MENTIRAS

Tabla 12. Empleo de Expresiones que contienen referencias a Estados Internos de tipo Emocional en las historias de Mentiras.

| | | |
|----------------|------------|--------------|
| SORDOS | X= 2,58 | ä =1,154 |
| OYENTES | X=3,08 | ä =1,323 |
| | t = -1,756 | Sig.= ,083 t |

En general no hay diferencias significativas en el empleo de construcciones que incluyen términos emocionales entre los adolescentes sordos y los oyentes. Sólo en las historias referidas a ironías se observan diferencias significativas. Los sujetos sordos producen significativamente más construcciones que contienen términos emocionales que los oyentes al explicar las historias de ironías.

IV. ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE EL EMPLEO DE TERMINOS EMOCIONALES Y COGNITIVOS EN EL GRUPO DE SORDOS?

Tabla 13. ¿Existen diferencias entre el empleo de términos emocionales y Cognitivos en el grupo de Sordos?

| | | |
|---------------------------------|-----------|----------------|
| TÉRMINOS COGNITIVOS | X= 4,61 | ä = 2,766 |
| TÉRMINOS EMOCIONALES | X= 4,97 | ä = 2,668 |
| | t = -,925 | Sig.= ,361N.S. |

Como puede observarse, los adolescentes sordos prácticamente emplean con la misma frecuencia construcciones que incluyen términos cognitivos que emocionales al explicar las motivaciones de los personajes que hacen símiles, ironías y mentiras.

V. ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE EL EMPLEO DE TÉRMINOS EMOCIONALES Y COGNITIVOS EN EL GRUPO DE OYENTES?

Tabla 14. ¿Existen diferencias entre el empleo de términos emocionales y Cognitivos en el grupo de **Oyentes**?

| | | |
|---------------------------------|-----------|-------------|
| TÉRMINOS COGNITIVOS | X= 6,18 | ä = 2,358 |
| TÉRMINOS EMOCIONALES | X= 4,92 | ä = 2,123 |
| | t = 2,667 | Sig.= ,011* |

A diferencia de los adolescentes sordos, los oyentes emplean de forma estadísticamente significativa más construcciones que incluyen términos cognitivos que construcciones con términos emocionales al explicar las historias de símiles, ironías y mentiras.

VI. ¿QUÉ TIPO DE HISTORIAS SON LAS QUE SUSCITAN EL EMPLEO DE ESTOS TIPOS DE TÉRMINOS?

6.1 ANÁLISIS DE LA PREDOMINANCIA DE EMPLEO DE TÉRMINOS DE ESTADOS INTERNOS EN LA EXPLICACIÓN DE CADA TIPO DE HISTORIA

Tabla 15. ¿Qué tipo de Historias son las que suscitan el empleo de estos tipos de Términos? Análisis de la predominancia de empleo de **Términos de Estados Internos** en la explicación de cada tipo de historia.

| | | | |
|----------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| SORDOS | 1º MENTIRAS | 2º IRONIAS | 3º SÍMILES |
| | R2 (,580) | R2(,552) | R2(,403) |
| OYENTES | 1º SÍMILES | 2º IRONIAS | 3º MENTIRAS |
| | R2 (,668) | R2(,554) | R2(,480) |

Para los adolescentes sordos las expresiones que contienen términos relativos a estados internos en general aparecen asociadas en primer lugar a las historias sobre mentiras, le siguen las de ironías casi con la misma probabilidad y, en tercer lugar, se sitúan

las historias sobre símiles. Sin embargo, en los adolescentes oyentes los símiles son las historias que más suscitan términos de estados internos, seguidas a distancia de las ironías y las mentiras.

6.2. ANÁLISIS DE LA PREDOMINANCIA DE EMPLEO DE TÉRMINOS DE ESTADOS COGNITIVOS EN LA EXPLICACIÓN DE CADA TIPO DE HISTORIA

Tabla 16. ¿Qué tipo de Historias son las que suscitan el empleo de estos tipos de Términos? Análisis de la predominancia de empleo de **Términos de Estados Cognitivos** en la explicación de cada tipo de historia.

| | | | |
|----------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| SORDOS | 1º IRONÍAS | 2º MENTIRAS | 3º SÍMILES |
| | R2 (,702) | R2(,567) | R2(,464) |
| OYENTES | 1º IRONÍAS | 2º SÍMILES | 3º MENTIRAS |
| | R2 (,642) | R2(,432) | R2(,418) |

Cuando se trata de términos de tipo cognitivo, tanto en los adolescentes sordos como en los oyentes, se observa que son las historias de ironías las que parecen más estimulantes, aunque para los oyentes las historias de mentiras y las de símiles se asocian a la producción de estos términos de forma muy similar y para los sordos, sean las historias sobre mentiras las que sigan a las de ironías y queden en último lugar las de símiles.

6.3. . ANÁLISIS DE LA PREDOMINANCIA DE EMPLEO DE TÉRMINOS DE ESTADOS EMOCIONALES EN LA EXPLICACIÓN DE CADA TIPO DE HISTORIA

Tabla 17. ¿Qué tipo de Historias son las que suscitan el empleo de estos tipos de Términos? Análisis de la predominancia de empleo de **Términos de Estados Emocionales** en la explicación de cada tipo de historia.

| | | | |
|----------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| SORDOS | 1º IRONÍAS | 2º SÍMILES | 3º MENTIRAS |
| | R2 (,313) | R2(,247) | R2(,174) |
| OYENTES | 1º MENTIRAS | 2º IRONÍAS | 3º SÍMILES |
| | R2 (,525) | R2(,442) | R2(,264) |

En cuanto al uso de términos de tipo emocional encontramos que los tipos de historia a los que aparecen asociados no resultan ser los mismos para los adolescentes sordos que para los oyentes. Mientras que las ironías son las más asociadas a esta clase de términos en los sordos, seguidas de los símiles y las mentiras, en los oyentes, son las mentiras las que suscitan más el empleo de estos términos, seguidas de las ironías y los símiles.

CONCLUSIONES

- Al explicar el motivo por el que un personaje hace un símil, observamos que los adolescentes sordos emplean significativamente menos construcciones con términos referidos a estados internos, y en concreto cognitivos, que los oyentes. Llama la atención que para los sujetos sordos de la muestra lo que mueve a un persona a realizar una semejanza lingüística es la intención de jugar o divertirse (refiriéndose a una actividad física o emocional) , mientras que los adolescentes oyentes de la muestra se refieren a la simulación y a la imaginación en sus respuestas (refiriéndose a estados mentales)
- En las explicaciones sobre las ironías puede observarse que hay diferencias interesantes entre los sordos y los oyentes. Los oyentes emplean más construcciones con términos cognitivos (p. e.: “como diciendo”, “prestar atención”) que los sordos, y los sordos emplean más construcciones con términos emocionales (“gustar”, “enfadar”, p. e.) que los oyentes. Es decir, al explicar la motivación que lleva al personaje a hacer una ironía, los oyentes aluden con más frecuencia a estados cognitivos que los sordos y los sordos aluden con más frecuencia a estados emocionales que los oyentes.
- En cuanto a las explicaciones a las historias sobre mentiras, las diferencias en el empleo de los tipos de términos estudiados entre adolescentes sordos y oyentes no llegan a ser significativas estadísticamente.
- El hecho de que los adolescentes oyentes empleen con más frecuencia términos cognitivos que emocionales, nos lleva a pensar que la referencia a estados cognitivos resulta útil para explicar con éxito las motivaciones de esos personajes que hacen símiles, ironías y mentiras. Por eso, pensamos que el que los adolescentes sordos no lo hagan así, sino que empleen con la misma frecuencia un tipo y otro, puede ser debido a una escasez de léxico referido a estados internos cognitivos, que se suple con la referencia a estados emocionales.

- En cuanto a las posibilidades de obtener a través de estos tipos de historias la producción de construcciones que contengan términos sobre estados internos cognitivos y emocionales, nuestros resultados muestran que a diferencia de los oyentes para los sordos las historias en las que se establecen símiles son las que menos provocan este tipo de léxico, mientras que las historias de ironías o que versan sobre mentiras resultan más apropiadas.

REFERENCIAS

- DE VILLIERS, Jill G. y PYERS, Jill. Complementing cognition: the relationship between language and theory of mind. En: *Proceedings of the 21st annual Boston University Conference of Language Development*. Somerville, M A: Cascadilla Press, 1997.
- DE VILLIERS, Jill G. y DE VILLIERS, Peter A. Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. En MITCHELL, P. y RIGGS, K. (Eds.) *Children's reasoning and the mind*. Nueva York: Psychology Press, 1999. p.191-228.
- HAPPÉ, Francesca G.E. An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and developmental disorders*. 1994, vol 24, n° 2, p. 129-154.
- JACKSON, Lyn A. Language facility and theory of mind development in deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*. 2001, vol 6:3, p. 161-176.
- ASTINGTON, Janet Wilde y JENKINS, Jennifer, M. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*. 1999, vol. 35, n° 5, p. 1311-1320.
- LUNDY, Jean, E. B. Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of deaf studies and deaf education*. 2002, vol. 7:1, p. 41-56.
- PETERSON, Cándida y SIEGAL, Michael. Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1995, vol. 36, n° 3, p. 459-474.
- RUFFMAN, T. SLADE, L. y CROWE, E. The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*. 2002, vol. 73, p. 734-751.
- RUFFMAN, Ted, SLADE, Lance, ROWLANDSON, Kate, RUMSEY, Charlotte y GARNHAM, Alan. How language relates to belief, desire and emotion understanding. *Cognitive Development*. 2003, vol. 18, p. 139-158.

LA EXPRESIÓN FACIAL EN LAS LENGUAS DE SIGNOS

Iglesias, Silvia

1. INTRODUCCIÓN

Entre los lingüistas que trabajan sobre las lenguas de señas es conocida la importancia de la expresión facial para el análisis de estas lenguas. De todos modos la expresión facial es recurso difícil de clasificar porque puede ser estudiada desde diferentes disciplinas lingüísticas. Puede considerarse una unidad “fonológica”¹ con el mismo carácter que una configuración o un movimiento de la mano, puede considerarse como una unidad prosódica que ayuda a dar coherencia y organización al discurso. A la expresión facial también se le atribuye un valor modal mediante el cual el signante realiza una valoración personal sobre el enunciado o sobre la enunciación. Por otro lado realiza una función fundamental en la toma de turno conversacional.

2. LA EXPRESIÓN FACIAL COMO UNIDAD FONOLÓGICA

En 1960 Stokoe apuntó el primer modelo de análisis de los parámetros que componen las señas de la American sign language (ASL). Hoy en día la teoría se ha ido reformulando de modo que se han ido añadiendo parámetros a los propuestos por Stokoe. Es cierto que aún no se ha establecido un número concreto de parámetros de formación para las señas y que todavía está abierto el debate entre los lingüistas acerca de la existencia o no de ciertos parámetros. El primer modelo de Stokoe ha sido revisado y reformulado por él mismo y por otros (Battison 1977; Friedman 1975; Newkirk 1976²). De todos modos, parece que los tres parámetros descubiertos por Stokoe son indiscutibles y se incluyen en todos los análisis, a saber:

¹ Las señas se forman mediante la unión de una serie de parámetros, a saber, configuración, movimiento, localización, orientación, expresión facial. La disciplina que se encarga del análisis de estas unidades es la querémica o “fonología” de las lenguas de señas puesto que se consideran unidades que son significantes puros, desprovistas de significado, aunque, esto no es siempre así. En recientes estudios se ha podido comprobar que algunas de estas unidades pueden llevar un significado asociado. Por ejemplo la configuración V puede llevar el significado asociado “dos” como cuando la utilizamos para referirnos a un segundo piso o al verbo ver y se hace referencia a los dos ojos, o puede no llevar ningún significado asociado como cuando la utilizamos para decir NUNCA.

² Battison, R (1977): “Phonological deletion in American Sign Language” In L. Friedman, ed., *On the other hand*. New York: Academic. Friedman, L (1976): “Phonology of a soundless language: phonological structure of the American Sign Language”. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. Newkirk,

Designator (dez): se trata de la configuración o forma que adopta la mano para realizar una seña.

Tabula (tab): es el lugar de articulación, es decir, el lugar donde llevamos la mano para realizar una seña concreta.

Signation (sig): es el movimiento de la mano. Puede implicar un cambio en la configuración de la mano (dez) o no.

A los tres parámetros descubiertos por Stokoe inicialmente, se le suelen añadir otros como son la orientación de la palma de la mano, la parte de la mano que toca otro punto del cuerpo, el plano delante del signante donde se realiza la seña o la expresión facial.

La expresión facial es ya un parámetro admitido y analizado dentro de prácticamente cualquier gramática acerca de la lengua de señas que sea. Sigue habiendo dudas acerca de otros parámetros que algunos lingüistas tratan de añadir en sus estudios, pero la expresión facial parece ya hoy en día indiscutible.

El rostro se considera unidad fonológica puesto que tiene un carácter distintivo³, es decir, la expresión de la cara es en muchas ocasiones el único parámetro por el que podemos distinguir dos señas, por ejemplo las señas DULCE y DOLOR se realizan mediante parámetros articulatorios idénticos: configuración 1 (dedo índice extendido y los demás cerrados en puño), localización el dedo índice realiza contacto con el mentón por debajo de los labios, movimiento de izquierda a derecha. El único parámetro que permite distinguirlos es el rostro, para la realización de DULCE se suele sacar la punta de la lengua, mientras que, en el signo correspondiente a DOLOR se contraen todos los rasgos de la cara.

D (1976): Outline for a proposed orthography for American Sign Language. Manuscript, The Salk Institute for Biological Studies, La Jolla, California.

³ Las unidades fonológicas de las lenguas orales se caracterizan por su valor distintivo, es decir, una diferencia en el plano de la expresión implica una diferencia en el plano del contenido. Así, por ejemplo, en español en el par [pata] y [pala] observamos una *diferencia* en el plano de la expresión, en la primera palabra aparece el sonido [t] mientras que en la segunda aparece [l]. Esta modificación implica también un cambio en el significado, existe también diferencia en el plano del contenido, la primera palabra se refiere a las piernas de los animales, la segunda palabra, sin embargo, alude a una herramienta. Sin embargo en español el par [pera] y [påra] no implican ninguna diferencia de significado, el par e/à no tiene función distintiva en español, no es pertinente para este sistema lingüístico. Sin embargo en francés sí lo es. Las formas singular y plural del artículo se diferencian gracias a ambos sonidos: [le] y [là] son “le” (singular) y “les” (plural) respectivamente.

3. LA EXPRESIÓN FACIAL COMO UNIDAD PROSÓDICA

El término prosodia viene unido a otro: suprasegmental. Ambos términos nombran la misma disciplina: la fonología prosódica o la fonología suprasegmental. Esta disciplina se ocupa del análisis de las unidades que podríamos decir se sitúan por encima del segmento. Lo segmental es aquello que, debido a su carácter lineal, se puede segmentar dando lugar a unidades discretas del lenguaje. Se trata de fragmentos de la cadena hablada, por ejemplo, las oraciones se segmentan en frases; las frases, en palabras; las palabras, en fonemas. Este término que está en oposición a lo suprasegmental, que comprende los fenómenos simultáneos del discurso oral, como el acento, el ritmo o la entonación que, por no poder segmentarse, deben recibir un tratamiento y análisis distintos. Pero curiosamente, y como veremos más abajo, lo suprasegmental también contribuye a esta segmentación de la cadena hablada.

En los últimos años la prosodia no se ocupa solamente de cuestiones como el ritmo, el acento, la entonación... Los análisis han ido evolucionando de modo que han surgido ciertas unidades que son propias del estudio de la prosodia, como por ejemplo: la sílaba, la palabra fonológica o la frase fonológica⁴. Del estudio de estas unidades se ha ocupado especialmente la gramática generativa construyendo reglas acerca de su aparición y funcionamiento.

1. La entonación y la expresión facial

Sandler (1999) destaca la importancia que tiene la prosodia tanto en las lenguas orales como en las signadas. La prosodia facilita la determinación de las unidades sintácticas del discurso. Gracias a recursos como son la entonación, los tonos o las pausas del habla podemos delimitar las palabras, las frases, los enunciados. En las lenguas de señas se utilizan estrategias con función semejante, se hace uso de la mirada, los movimientos de las manos, la celeridad mayor o menor con que se signa...

En las lenguas orales, la entonación es uno de los recursos más destacados dentro de la variedad que nos ofrece el paralenguaje. Los últimos estudios señalan que gracias a este fenómeno es posible delimitar ciertas unidades dentro del discurso oral como pueden ser las frases fonológicas o frases de entonación. Por otro lado también se utiliza para

⁴ Los términos *palabra fonológica* y *frase fonológica* se usarán indistintamente y en los mismos contextos que *palabra prosódica* y *frase prosódica*. Dependiendo del autor se usa uno u otro calificativo (*prosódico* o *fonológico*) pero se trata de unidades equivalentes: *fonológico* se suele utilizar en la gramática de las lenguas orales y *prosódico* en las de las lenguas de señas.

focalizar ciertos elementos dentro del enunciado, en este caso la entonación destacará la sílaba acentuada de una palabra concreta dentro de una frase. Por supuesto, la entonación es fundamental para distinguir ciertas estructuras sintácticas como por ejemplo los enunciados interrogativos

En las lenguas de señas la expresión facial es el recurso equivalente a la entonación de las lenguas orales. Esta marca las frases fonológica y de entonación desde el principio hasta el final y también destaca ciertas señas focalizadas dentro del discurso. Se han realizado numerosos estudios sobre la importancia de la expresión facial a la hora de distinguir enunciados interrogativos, negativos, dubitativos.

Sandler (1999) señala la posibilidad de mezclar diferentes expresiones faciales con el objetivo de expresar un único significado. Esto ocurre también en las lenguas orales ya que se pueden mezclar diferentes tonos para lograr significados muy especializados. Por otro lado, destaca la existencia de primitivos dentro de la superarticulación, los primitivos de las lenguas orales son las entonaciones con tonos más o menos altos, en las lenguas de señas son diferentes posiciones de las cejas, ojos, mejillas, boca y cabeza.

A pesar de las semejanzas entre la expresión facial y la entonación, Sandler (1999) también señala algunas diferencias. Por ejemplo sobre el canal de transmisión de los elementos suprasegmentales en las lenguas orales y en las de señas. En las primeras, la entonación se expresa mediante secuencias de tonos altos y bajos y esto se hace mediante un único canal vocal: la glotis. Sin embargo, para la expresión de los elementos suprasegmentales, en lengua de señas se utilizan varios canales: las cejas, los ojos, los párpados, la boca... y cada uno expresa un gesto que cobra sentido en el conjunto. Nuevamente nos encontramos ante la simultaneidad de las lenguas de señas, no existe una línea de entonación única que podemos definir sino que se trata de un conjunto de variaciones realizadas en los músculos del rostro que se dan a la vez.

2. La frase de entonación

La frase de entonación incluye varias frases fonológicas, estas están formadas por un núcleo y sus complementos, esto quiere decir que dentro de una frase de entonación podemos encontrar varios núcleos. Según Nespor y Vogel (1994: 218) la frase de entonación es el ámbito de un contorno de entonación y sus límites coinciden con las posiciones en que se pueden introducir pausas en una oración..

Normalmente una oración con un núcleo verbal forma una única frase de entonación. Pero esta frase de entonación se puede ver interrumpida por otro tipo de construcciones que formen frases de entonación por sí mismas, entonces aparecen tres frases de enunciación. Estas construcciones que constituyen frases de entonación por sí mismas son las expresiones parentéticas, las cláusulas de relativo explicativas, las preguntas finales de confirmación (*tag questions*) y los vocativos. Estas construcciones tienen la peculiaridad de aparecer y parecer, en cierto modo, externas a la oración a la que están asociadas.

[María es muy inteligente]_{FE}

[Maria]_{FE} [como ya sabes]_{FE} [es muy inteligente]_{FE}

La naturaleza flexible de la frase de entonación es incompatible con la estructura de un constituyente sintáctico, ya que aquella depende de factores como la longitud de la secuencia o la velocidad del habla que son irrelevantes para la sintaxis. (Nespor y Vogel, 1994: 252). Esto confirma que la prosodia es una parte de la gramática que interactúa con la sintaxis, pero es independiente de esta.

En las lenguas de señas parece que también existen frases de entonación. Por ejemplo, en lengua de señas americana (ASL) se suelen marcar mediante un parpadeo al final de cada una de ellas o que coincida con el elemento final de dicha frase. También se pueden marcar por una repetición del último elemento, por ejemplo, primero se realiza la seña y luego se deletrea la misma forma (Brentari y Crossely, 2002). En lengua de señas israelí (ISL) se ha encontrado que tanto los cambios de posición de la cabeza como los cambios en la expresión facial pueden marcar las frases de entonación (Sandler, 1999).

4. LAS EXPRESIONES FACIALES UNIVERSALES

Ekman y Friesen (1975) realizaron un estudio detallado de las seis emociones que reconocieron como básicas, estas son: alegría, tristeza, sorpresa, miedo, enfado y asco. La observación del movimiento de los músculos en las expresiones faciales que muestran estas emociones es de vital interés puesto que en las lenguas de signos podemos reconocer estos mismos movimientos para construir expresiones faciales que significan las seis emociones. Por tanto nos detendremos brevemente en cada una de dichas emociones y su realización facial.

Los análisis de cada emoción se realizan bajo el siguiente criterio: en primer lugar se efectúa una breve explicación sobre la experiencia de dicha emoción y después se describe su apariencia en estado puro y relacionada con otras emociones. A continuación hacemos referencia a la apariencia de cada una de las seis emociones:

TRISTEZA:

- Los extremos interiores de las cejas bajan y la piel que está bajo ellas adopta una forma triangular.
- El extremo interno del párpado superior sube.
- El surco nasolabial se manifiesta con claridad.
- Los labios pueden temblar ligeramente mientras que las comisuras bajan.

ALEGRÍA

- Aparecen arrugas en el párpado inferior y en los extremos exteriores del ojo (patas de gallo).
- Las comisuras de los labios se dirigen hacia atrás y hacia arriba. Esto produce que las mejillas también se levanten y da la sensación de que la cara es más ancha.
- La boca puede abrirse y en ocasiones asoman los dientes.
- En casos de felicidad muy intensa puede aparecer la risa, entonces los orificios orbiculares se cierran por acción de los músculos palpebrales. E incluso se puede producirse la secreción de lágrimas.

SORPRESA

- Las cejas se alzan a la vez y aparecen curvadas y altas. La piel que está bajo las cejas se estira.
- Se forman arrugas horizontales en toda la frente.
- Los ojos se levantan como para prestar mayor atención a un acontecimiento, estos se abren y los párpados se contraen.
- La esclerótica (o blanco de los ojos) se ve por encima del iris y, en ocasiones, bajo él.
- Se produce una relajación de los músculos de la mandíbula y esta cae de manera que desaparece la tensión de la boca.

MIEDO

- Las cejas se contraen y se levantan, el entrecejo se junta. Aparecen arrugas en el centro de la frente
- Los ojos se abren desmesuradamente de modo que el párpado superior está levantado y el inferior, tenso y alzado.
- Los labios se tensan y a veces se contraen ligeramente hacia atrás, la boca se abre.
- También suele ir acompañado de sudor frío, palidez y temblores.
- El miedo suele tener una gradación que va desde la aprensión hasta el terror y esto se refleja en la cara. Según la intensidad del miedo va en aumento, se produce más tensión en los párpados y la boca también se tensa y se abre. Normalmente un miedo provocado por la aprensión es más suave, este se muestra en los ojos y en las cejas pero no en el resto del rostro.

ENFADO

- Las cejas se contraen y bajan y aparecen arrugas verticales entre los ojos (típica expresión del ceño fruncido)
- El párpado inferior se tensa y pueden aparecer arrugas, el superior también se tensa y puede bajar por el empuje de las cejas hacia abajo.
- Los ojos muestran una mirada dura y pueden parecer abultados o saltones.
- Los labios pueden presentarse apretados fuertemente con las comisuras hacia abajo o abiertos pero muy tensos como si se preparasen para un grito. En ocasiones también pueden asomar los dientes.
- Se tensan las fosas nasales se dilatan y tiemblan.
- Si el enfado no queda bien marcado en las tres zonas del rostro (ojos nariz y boca) puede dar lugar a interpretaciones erróneas.

ASCO

- El labio superior se levanta y el inferior también sube ligeramente empujado por los músculos del otro.
- La nariz se arruga como si algo oliese mal y las mejillas se levantan.

- La cabeza se suele girar hacia un lado. Es como si con los músculos faciales tratásemos de alejarnos de aquello que nos produce asco.
- Los párpados suelen cerrarse y aparecen arrugas debajo del párpado inferior.
- Las cejas tienden a bajar empujando levemente el párpado superior.
- El asco puede variar de intensidad y esto se muestra también en el rostro. Cuando el sentimiento no es muy intenso, las arrugas de la nariz y la subida del labio superior son menos pronunciadas. Con la mayor intensidad se puede llegar a sacar la lengua.

5. HIPÓTESIS

En primer lugar consideramos que en el discurso en lengua de señas se van a utilizar los mismos rostros universales utilizados por los seres humanos para la expresión de emociones. Pero en la lengua de señas española estas expresiones faciales en ocasiones pueden cobrar un valor gramatical como delimitadoras de ciertas unidades que actúan en el nivel del discurso.

Por otro lado aquellas señas cuyo significado se refiere a emociones o sentimientos se acompañan inherentemente del rostro correspondiente a esa emoción que suele coincidir con alguno de los definidos por Ekman.

6. METODOLOGÍA EMPLEADA

Puesto que nuestro objetivo era trabajar fundamentalmente con las expresiones faciales relacionadas con las emociones, la intención principal sería obtener estas expresiones del modo más espontáneo posible dentro de un discurso.

La Universidad de Vigo cuenta con un equipo de colaboradores sordos cuya primera lengua es la lengua de señas española. Para realizar este trabajo contamos con la ayuda de dos de ellos cuyo dominio y reflexión gramatical sobre su lengua es notable puesto que ambos son profesores de lengua de signos española y han tenido ocasión de asistir a numerosos encuentros y congresos sobre lenguas signadas además de haber reflexionado sobre diversos aspectos gramaticales en las diferentes reuniones del grupo de investigación.

Realizamos dos tipos de grabaciones diferentes, en primer lugar tratamos de obtener las expresiones faciales al hilo de un discurso más o menos dirigido, para este fin proponemos a nuestros informantes que cuenten a la cámara seis relatos breves cuya temática girará en cada ocasión en torno a una de las seis emociones básicas: alegría,

tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo (para alguna de ellas se relató más de una historia). Puesto que nuestro objetivo es que la temática sea clara en cada una de las historias dejamos que cada uno se tome el tiempo necesario para pensar. La duración de los relatos es breve, entre uno y dos minutos, y pedimos que sean situaciones reales en las que hayan sentido alguna de estas emociones puesto que consideramos que de este modo, los relatos serán más espontáneos y los rostros más fieles al sentimiento correspondiente. Tratamos de descubrir cómo el rostro es una parte fundamental del discurso puesto que le da coherencia, orden y sentido.

El segundo tipo de grabación consiste en citar una lista de sentimientos agrupados por tema. Se trata de seis listas diferentes cuyo tema principal es de nuevo cada una de las seis emociones básicas. En esta ocasión se trata de observar los rostros que acompañan a cada una de las señas si se estas presentan de forma aislada fuera del discurso.

El resultado final fue una grabación de 30 minutos de duración aproximada. A continuación se realizó una transcripción de cada uno de los relatos. Una vez que la transcripción está finalizada se trabaja observando cómo la expresión facial afecta a cada segmento del discurso y al discurso en general.

7. ANÁLISIS

Hemos llevado dos vías de análisis diferentes puesto que mediante cada una de ellas se obtienen resultados diferentes aunque no incompatibles. En primer lugar vamos a referirnos a la hipótesis relacionada con las expresiones faciales universales y su funcionamiento en la lengua de señas española. En segundo lugar trataremos la posibilidad de fragmentar el discurso en unidades que dependen de una expresión facial.

Antes de pasar al análisis queremos destacar el siguiente hecho: las emociones que presentan los rostros de la grabación no son provocados por sentimientos reales sino por sentimientos recreados mediante la invención o el recuerdo. Sin embargo, el rostro es fácil de traer igualmente aunque no haya una sensación de emoción real sino recreada.

1. Expresiones faciales que se refieren a las emociones

En primer lugar es necesario señalar que es muy difícil encontrar las expresiones en un estado puro a lo largo de un discurso en lengua de signos. Normalmente los sentimientos no se presentan de forma exclusiva sino que se encuentran mezclados con otras emociones, esto ya ha sido tratado por varios psicólogos entre ellos los ya citados Ekman y Friesen (1975), que señalan en cada caso qué emociones se pueden presentar de

manera simultánea. De este modo se ofrecen una serie de patrones generales para cada una de las seis emociones que sirven como marco teórico aunque luego en la práctica rara vez se presentan de este modo, ya que se suelen mezclar unas emociones con otras como ya hemos indicado antes.

Debemos tener en cuenta también que, al igual que cada persona tiene su propia forma de hablar y realiza un uso exclusivo del lenguaje, también cada signante tiene su modo de signar. Cada signante tiene unas expresiones faciales propias, es decir, de la gama de posibilidades que nos ofrece cada emoción, cada sordo hace diferente uso de ellas. Algunos realizarán toda la gama dependiendo del momento y otros reducirán su ámbito a una o dos expresiones. Con todo el objetivo se logra igual puesto que los humanos somos capaces de descodificar las expresiones aunque no las usemos al igual que podemos descodificar mensajes nunca oídos.

A continuación vamos a realizar un análisis de la forma que tienen de presentarse cada una de las emociones en lengua de señas española.

SORPRESA

El rostro de la sorpresa en estado puro tal y como aparece descrito en § 4 no es habitual en la lengua de señas española. Este rostro lo podemos ver cuando acompaña a la seña SORPRESA o en momentos concretos del discurso. Es muy habitual encontrarlo en sus variantes, Ekman y Friesen (1975) destacan que la emoción de la sorpresa se puede presentar mediante cuatro rostros diferentes que ofrecen ciertos matices de significado. En primer lugar tenemos la sorpresa interrogativa que se muestra únicamente en la apertura de los ojos y el alzamiento de las cejas, el resto del rostro aparece en estado neutro; en segundo lugar, la sorpresa atónita que suele presentar todos los rasgos en los ojos y en la boca excepto el alzamiento de las cejas y, por consiguiente, las arrugas de la frente. En tercer lugar tenemos la sorpresa menos “sorprendente” que se caracteriza por todos los rasgos en cejas y boca excepto en los ojos. Por último, la sorpresa en estado puro que ya se ha descrito en § 4.

A pesar del extenso trabajo realizado por Ekman y Friesen, uno de nuestros informantes no presentaba ninguno de estos rostros ante la emoción de la sorpresa sino que mostraba las cejas bajas y fruncidas y el resto del rostro en estado neutro, pero lo más destacable era el estatismo de la expresión. En esta ocasión la sorpresa se ve mezclada por la reflexión interna, el elemento sorprendente le ha producido un estado de interrogación

sobre lo sucedido, por eso se bajan las cejas pero a la vez se acompaña del estatismo y la inacción que produce una sorpresa.

ASCO

El asco es una de las pocas emociones en cuya expresión interviene la nariz como uno de los rasgos más característicos. En esta ocasión nuestros informantes presentan diferencias notables en la forma de representar el asco. El primer informante realiza una representación del asco completamente fiel a la emoción, pero el segundo se centra en otras sensaciones que provoca el asco como son el vómito o el mareo.

Nuestro primer informante hace uso de la expresión típica del asco con la nariz arrugada, los párpados contraídos hacia el cierre, las cejas bajas y los labios contraídos hacia arriba. Incluso gira la cabeza hacia un lado, señal de rechazo absoluto de lo que está viendo y se utilizan las manos para rechazarlo. El segundo informante centra su sensación del asco en las consecuencias que puede suscitar esta emoción: el mareo y el vómito. Los rostros de estas dos sensaciones varían notablemente del rostro del asco, pero se parecen bastante entre sí. Los párpados tienden a juntarse, como cuando un miope trata de ver mejor, y las mandíbulas tienden a abrirse manteniendo la boca cerrada, como tratando de contener algo en la boca.

MIEDO

El miedo se muestra fundamentalmente en dos zonas de la cara: los ojos y la boca. Es difícil encontrar el rostro del miedo en estado puro, normalmente se mezcla con otras emociones. Uno de nuestros informantes presenta el rostro del miedo mezclado junto con el de la tristeza durante todo el discurso. El otro informante lo presenta mezclado con diferentes emociones, pero también en estado puro.

La diferente intensidad del miedo se pone de manifiesto en la expresión del rostro mediante la exageración de los rasgos. Las cejas tienden a tensarse y a subir y los párpados también se tensan pero tendiendo a la apertura. Los labios se contraen y se tensan hacia atrás. Todas estas tensiones que tiran de los músculos se van acentuando según la intensidad de la emoción aumenta.

ENFADO

Nuestros informantes utilizan el rostro del enfado de un modo bien definido, especialmente nuestro segundo informante que además hace uso de una variada gama de

expresiones de enfado que marcan los diferentes grados de intensidad del mismo, desde una irritación suave hasta la ira. Los rasgos que utilizan ambos interlocutores son los descritos por Ekman y Friesen (1975)

TRISTEZA

La tristeza se suele marcar por una pérdida de tonicidad de los músculos del rostro y de este modo lo reflejan nuestros interlocutores. La tristeza se marca en las tres zonas del rostro ojos, nariz y boca, pero nuestros informantes centran su expresión en la zona de los ojos, marcando en algunas ocasiones la boca.

ALEGRÍA

El caso de la alegría nos ha llamado la atención de un modo especial. Cuando pedimos a nuestros informantes que contasen una historia con una situación alegre, no tuvieron demasiadas dificultades para encontrarla (al contrario que sucedió con otras emociones, como por ejemplo el enfado) Sin embargo, a la hora de examinar el rostro que se relacionaba con la alegría encontramos que apenas había rasgos definitorios. La zona más característica que marca esta emoción es la boca, que suele realizar una sonrisa, pues bien, este rasgo no aparece en las narraciones. Tan solo en una ocasión podemos observar el rostro de la alegría bien marcado en uno de nuestros informantes, este rostro surge para marcar la satisfacción que muestran los invitados a una fiesta y acompaña a una seña que se realiza para indicar que hay gente sentada alrededor de una mesa. (las manos en configuración ⁵ con los dedos ligeramente doblados y las palmas orientadas hacia abajo realizando un movimiento simétrico en arco hacia el signante en el espacio neutro⁶)

2. Unidades o segmentos de sentido

Ya hemos señalado que la expresión facial realiza en algunas lenguas de señas la misma función que la entonación en las lenguas orales. Al hilo del discurso de nuestros informantes ha sido imposible pasar por alto cómo la expresión facial es articuladora del discurso, cómo va controlándolo y dándole unidad y sentido. Un discurso en lengua de señas que se realice exclusivamente con las manos está vacío, carece de sentido y pierde información y contenido. Cuando los sordos interaccionan no son las manos lo que

⁵ Configuración 5: la mano abierta con todos los dedos extendidos.

observan sino el rostro de su interlocutor, esto muestra la importancia que tiene para la comunicación.

A lo largo del análisis hemos podido comprobar que el rostro siempre acompaña las señas de la narración, pero las expresiones faciales no son siempre del mismo tipo. En una primera aproximación hemos podido destacar dos tipos de expresiones:

1. Expresiones faciales para señas: ciertas palabras se acompañan siempre de una expresión facial concreta. En nuestro discurso hemos encontrado numerosos ejemplos: VACÍO, HACE TIEMPO, VOMITAR, NO SÉ, ENGAÑAR, DELGADO, IMPORTANTE. Estas señas rara vez se realizan sin su expresión facial.
2. Expresiones faciales para unidades de sentido: a lo largo de un discurso en LS se puede observar que las expresiones faciales articulan el mismo de modo que podemos segmentar dicho discurso en diferentes unidades. Estas unidades se caracterizan formalmente por que todas las señas que la componen se acompañan del mismo rostro. Por otro lado, esta segmentación también obedece a una cuestión de fondo, es decir, suelen ser unidades con un sentido completo en sí mismas.

Entonces tenemos que al menos existen dos tipos de expresiones faciales que articulan el discurso narrativo en las lenguas de señas. Debemos añadir un apunte más, las expresiones faciales correspondientes a ciertas señas suelen intercalarse en lo que hemos denominado unidades de sentido sin que esto afecte su contenido, por ejemplo, si estamos realizando la introducción a nuestra narración adoptaremos la expresión facial correspondiente a este tipo de unidad, pero si en este segmento aparece la seña IMPORTANTE el rostro variará durante la realización de esta seña para después volver a la expresión correspondiente a esta unidad.

Continuando con las unidades de sentido, hasta ahora ha sido posible distinguir algunas de las que hablamos a continuación:

⁶ Espacio neutro: espacio que se sitúa delante del signante y donde se realizan gran cantidad de señas. Abarca una zona que comprende, en el eje vertical, el espacio entre la cabeza y la cintura y, en el eje horizontal, la zona comprendida entre los brazos extendidos.

1. **Introducción de la historia:** normalmente antes de contar la historia se realiza una breve introducción donde se detallan ciertos datos que tienen que ver con el lugar, el tiempo y los personajes que van a intervenir en ella. Se trata de una situación espaciotemporal. Esta breve introducción suele realizarse con el siguiente rostro: los ojos se abren ligeramente, las cejas pueden elevarse y los labios se llevan hacia delante por la acción del músculo de la barbilla, no por los músculos de los mismos labios.
2. **Narración de una situación exagerada:** este es el rostro que también se suele utilizar como intensificador de ciertos adverbios y adjetivos. En este caso se frunce el ceño y la boca puede abocinarse e incluso entreabrirse. Este rostro lo utilizan nuestros signantes en diferentes ocasiones, por ejemplo, en uno de los relatos se comenta la situación de Doñana después del desastre de los vertidos del año 1998, el signante hace uso de este rostro para mostrar el estado lamentable en que quedó el parque.
3. **Acontecimiento destacado:** en algunas ocasiones es necesario destacar algún acontecimiento en la narración. En las lenguas orales, esta focalización de cierta información se realiza mediante un cambio en el tono o entonación. En las lenguas de señas, se hace uso de la expresión facial. Concretamente en nuestro corpus se puede observar que el signante cambia el gesto de su rostro, arquea las cejas y abre los ojos para poner de relieve la información que le interesa.
4. **Personajes:** el rostro es diferente para cada uno de los personajes que intervienen en la narración. Ya se han realizado análisis sobre la diferente adopción de papeles en el discurso narrativo (Cuxac: 2000). En nuestras grabaciones hemos podido comprobar que el cambio de personaje se marca perfectamente con un giro del tronco o de la cabeza del signante. Además la expresión facial varía puesto que adopta la que corresponde al estado de ánimo del personaje en cuestión.

5. Interrogativas, negativas, dudas: se han realizado numerosos trabajos acerca de cómo la expresión facial sirve para distinguir tipos de enunciados (Sandler 1999, Zeshan 2004, Bergman 1995) Las interrogaciones se marcan mediante un rostro diferente al de las negaciones. Las interrogaciones suelen realizarse de forma similar en todas las lenguas de signos según Zeshan: elevación de las cejas, ligera apertura de los ojos, la mirada busca al destinatario de la pregunta, cabeza y tronco se inclinan hacia delante. Normalmente esta expresión facial no acompaña a una palabra en concreto sino a todo el enunciado interrogativo. La negación se suele acompañar de un movimiento de la cabeza de un lado a otro o de la siguiente expresión facial: fruncimiento del ceño, ojos semicerrados, labios hacia fuera, comisuras de los labios hacia abajo y fruncimiento de la nariz. La expresión facial no es obligatoria, pero sí habitual. Podemos considerar que cada uno de estos enunciados constituye una unidad de sentido.

6. Rostro neutro: consideramos rostro neutro a aquel en el que los músculos aparecen en un tono relajado, podríamos considerarlo sin expresión. Este es el rostro propio del deletreo, por ejemplo, que se puede acompañar de la vocalización de cada una de las letras o simplemente se puede dejar que los músculos de la cara permanezcan quietos.

8. LA EXPRESIÓN FACIAL Y SU RELACIÓN CON LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS

Recientes estudios (Juncos Rabadán: 2001) confirman que la expresión facial acompaña al discurso signado de los niños sordos, cuya primera lengua es la lengua de signos, de forma bastante temprana. Juncos Rabadán ha trabajado con niños sordos de hasta dos años para observar el proceso de adquisición de los diferentes parámetros. Sus investigaciones demuestran que la expresión facial es un parámetro que aparece de forma temprana junto con la localización. Las expresiones faciales aparecen de un modo incipiente en los niños de 12 a 24 meses. Los pequeños muestran precedentes de expresiones faciales relacionadas con las modalidades interrogativa y negativa. Así también las expresiones faciales que se relacionan con las emociones están presentes en el repertorio lingüístico de los infantes.

9. CONCLUSIONES

El análisis del discurso de dos signantes de lengua de señas española ha confirmado la importancia de la expresión facial para esta lengua. El rostro tiene un doble valor en las lenguas signadas, por un lado como parámetro formacional de señas (nivel fonológico) y por otro como fenómeno articulador del discurso (nivel prosódico)

También hemos podido comprobar que las emociones no suelen aparecer en estado puro sino mezcladas con otras emociones, esto se refleja en el rostro que no suele expresar un solo sentimiento sino que en una sola expresión facial se pueden identificar varias emociones. Además, hay que destacar que existe cierta variedad de posibilidades para expresar una emoción o, al menos, cada emoción se puede expresar mediante más de un rostro.

En un primer análisis parece que la zona más utilizada para la expresión de sentimientos es la de los ojos y las cejas. La boca también tiene su relevancia, aunque en la mayoría de las ocasiones la boca sirve para confirmar lo expresado por los ojos o simplemente no se utiliza. También puede suceder que la boca esté expresando otro significado, por ejemplo, acompañando la oralización de alguna seña.

Es cierto que el trabajo realizado por Ekman y Friesen (1975) es encomiable y ha supuesto un gran avance a la hora de descifrar el mundo de las emociones. Pero resulta difícil ceñir la amplia gama de emociones que podemos sentir y expresar a unas cuantas expresiones porque además, las expresiones faciales también ofrecen una gran variedad de posibilidades. Si partimos de la idea de que esas seis emociones son las únicas universales, que todo individuo pertenezca a la cultura que pertenezca puede descifrar, estamos ante una clasificación correcta. Pero por otro lado, quedarnos con estas únicas expresiones y emociones supone dejar de lado gran parte del mundo emocional. Existe un trabajo amplio por hacer, pero investigaciones como las de Ekman suponen el punto de partida para poner orden a la caótica apariencia de las emociones y su expresión.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, David F.: "Iconicity, arbitrariness, & duality of patterning in signed and spoken language: perspectives on language evolution". *Sign Language Studies*, 1983, vol. 3, pp.51-83.
- BERGMAN, Brita: "Manual and nonmanual expression of negation" en BOS, Helen y Trude SCHERMER (eds): *Sign Language Research 1994*. Hamburgo: Signum, 1993.
- BRENTARI, D: *A prosodic model of sign language phonology*, Massachusetts Institut of Technology, 1998.
- BRENTARI, Diane & Lurinda Crossley: "Prosody on the hands and face. Evidence from American Sign Language". *Sign Language and Linguistics*, 2002, Vol 5, pp. 105-130.
- COULTER, G.R: *Phonetics and Phonology. Current Issues in ASL Phonology*, San Diego: Academic Press INC, 1993.
- CUXAC, Christian: *La Langue des signes française (LSF) : les voies de l'iconicité*. París: Ophrys, 2000.
- CUYER, Eduardo: *La mímica*. Madrid: Daniel Jorro, Editor, 1906.
- DARWIN, Charles: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Alianza Editorial, Madrid. 1998 [Traducción de la 1ª ed. de 1877]
- DAVIS, Flora: *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- EKMAN, Paul: *Darwin and Facial Expression*. London: Academic Press, 1973.
- EKMAN, Paul: *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- EKMAN, Paul y Friesen W.V.: *Manual for the Facial Action Coding System (F.A.C.S.)*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychology Press, 1978.
- JUNCOS-RABADÁN, O., Caamaño, A., Justo, MJ., Vilar, A. Y López, E. Las expresiones faciales en la adquisición temprana de la Lengua de Signos Española, Comunicación presentada en el Taller de Lingüística y Psicolingüística de las Lenguas de Signos, Universidad de la Coruña, 20-21 Septiembre de 1999.
- KNAPP, Mark L: *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós, 1982.
- LIDDEL, Scott K. and Robert E. JOHNSON: American Sign Language: The Phonological Base. En VALLI, Clayton & Ceil LUCAS: *Linguistics of American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- MARTINET, André: *La lingüística sincrónica: estudios e investigaciones*. Madrid: Gredos, 1968.
- MUÑOZ BAELL, I. M^a: *¿Cómo se articula la lengua de signos española?* Madrid: CNSE, 1999.

- NESPOR, Marina e Irene VOGEL: *La prosodia*. Madrid: Visor, 1994.
- POYATOS, Fernando: *Nonverbal communication across disciplines*. Ámsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a Ángeles: *Lenguaje de signos*, Barcelona: CNSE/Fundación ONCE, 1992.
- SANDLER, W.: The Medium and the Message: Prosodic Interpretation of Linguistic Content in Israeli Sign Language. *Sign Language and Linguistics*. 1999, vol 2, n^o 2, pp. 187-216.
- STOKOE, W.: Sign language structure: An outline communication systems of the American Deafs. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, n^o8. 1960, pp. 26-45.
- ZESHAN, Ulrike: Hand, head, and face: Negative constructions in sign languages. *Linguistic typology*, 2004, vol. 8, pp. 1-58.
- ZESHAN, Ulrike: Interrogative constructions in signed languages: crosslinguistic perspectives. *Language*, 2004, vol. 80, pp. 7-39.

ESTUDIO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE ACTOS DE HABLA INDIRECTOS EN ADOLESCENTES SORDOS Y OYENTES ¹

Linero, M. J.

Barajas, C.

González, A. M.

Quintana, I.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe escasa información acerca de la secuencia de adquisición de la comprensión de los actos de habla indirectos por parte de la población sorda en la segunda infancia y en el período adolescente, aunque durante las dos últimas décadas se ha prestado una gran atención al desarrollo lingüístico posterior a la primera infancia en oyentes (Nippold, 1998), así como al desarrollo pragmático en poblaciones especiales (Bara, Bosco y Bucciarelli, 1999). Estos estudios han puesto de manifiesto que los adolescentes oyentes adquieren con facilidad la comprensión de los actos de habla indirectos.

El presente trabajo parte del análisis de la pragmática definida como la capacidad de interpretación de los significados lingüísticos manifestados en la comunicación. Esta perspectiva se deriva de la noción de Grice (1975) de "significado no natural", según la cual el significado hay que buscarlo en el reconocimiento por parte del receptor de la intención con la que el emisor emplea las palabras, en lugar de buscarlo en las palabras en sí mismas. Muchas intenciones comunicativas se transmiten a través de lenguaje figurado, mediante el cual los hablantes podemos comunicar significados distintos a los expresados de forma literal. Hacemos un uso frecuente del lenguaje de manera figurada en numerosas situaciones de nuestra vida cotidiana, aquellas en las cuales la utilización del lenguaje literal no sería suficiente para expresar inequívocamente nuestras ideas, deseos y sentimientos.

Una forma de lenguaje figurado es la mentira, término empleado para designar la expresión lingüística del engaño. En una mentira subyace una forma de engaño intencional y planificado en mayor o menor grado (Whiten y Byrne, 1988). En la mentira el significado literal coincide con el significado pretendido, el cual no es cierto, siendo precisamente éste el que el emisor desea que el receptor acepte únicamente como verdadero.

¹ Los resultados de este trabajo forman parte de la investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (proyecto BSO 2000-1202). Expresamos nuestro agradecimiento al colegio para niños sordos "La Purísima" de Málaga por su inestimable colaboración.

Según Bara et al. (1999), los engaños son intentos de comunicar un estado mental que el hablante no considera cierto. Aunque ciertos actos de engaño son simples porque consisten sencillamente en la ocultación de información al interlocutor, muchos se pueden denominar complejos porque a través de ellos el hablante lo que pretende es que el oyente elabore una creencia errónea o inadecuada a la realidad como forma, directa o indirecta, de obtener algún tipo de beneficio (conseguir que el oyente actúe en la forma deseada o que desarrolle falsas expectativas, por ejemplo). En este sentido, muchos estudios han detectado una estrecha conexión entre la habilidad infantil para atribuir estados mentales y la habilidad tanto para comprender (Sullivan, Winner y Hopfield, 1995; Peskin, 1996), como para planificar engaños (Sodian y cols., 1991; Sodian, 1994; Sinclair, 1996). Así, a partir de los cinco o seis años los niños comenzarían a planificar engaños por sí mismos.

Otra forma de lenguaje figurado es la ironía. A diferencia del caso de la mentira, en la ironía el significado literal (lo que se dice) no coincide con el significado pretendido (lo que realmente se quiere decir). Pero en la ironía, especialmente, el significado literal es falso e inapropiado a propósito, puesto que el objetivo del hablante es que el oyente no sólo no lo acepte como verdadero, sino que, además, perciba su desacuerdo con lo que está expresando de forma explícita.

Según Reyes (2002), la ironía verbal, como manipulación intencional del significado, sirve "para comunicar actitudes, evaluaciones, sentimientos, la ironía invita a la complejidad, alude a los acuerdos previos de los participantes, y deja fuera (a veces cruelmente) a quienes pueden asociarse con la expresión objeto de la ironía y, además, a quienes no entienden la ironía. Estos dos últimos grupos suelen tener características en común" (págs. 87-88). En la ironía, normalmente el hablante realiza un comentario incompatible con la realidad y que, por lo tanto, resulta incongruente al oyente. A partir de ese significado explícito, el oyente debe inferir el significado implícito que el hablante le transmite: su actitud evaluadora, normalmente negativa y corrosiva hacia el objetivo de su expresión. El reconocimiento del significado irónico de una expresión también depende, en último término, de la intención y el propósito del propio intérprete a la hora de identificar la finalidad y la mordacidad en lo implicado por el hablante.

Según Sperber y Wilson y su "Teoría de la Relevancia" (1981; 1994; 1995; 1998), en la ironía una "voz" o significado representa o "se hace eco" de otro significado, implicando una actitud negativa hacia el contenido de lo representado. La comprensión de una ironía implica, por lo tanto, la habilidad para crear una metarrepresentación, puesto que la expresión irónica es una "mención-eco" en la que el irónico expresa su actitud hacia la

proposición de la que se hace eco. La propuesta de que la ironía implica una habilidad metarrepresentacional es consistente con los resultados de estudios realizados con niños mayores (Lucariello y Mindolovich, 1995; Dews y cols., 1996). Según estos últimos autores, no es hasta la edad de 6 ó 7 años cuando los niños comienzan a ser capaces de comprender las ironías más complejas.

OBJETIVOS

El trabajo que se presenta se fundamenta en los estudios de Happé y cols. (1993, 1994, 1998) en los que se evalúa la comprensión de sentidos no literales en sujetos con diversas patologías (autismo, síndrome de Down, etc.). Nuestro objetivo consiste en estudiar qué dificultades tienen los adolescentes sordos respecto a los adolescentes oyentes a la hora de proporcionar explicaciones mentalistas apropiadas al interpretar expresiones no literales (ironías y mentiras) que se emplean en situaciones cotidianas. En concreto, los objetivos son:

1. Evaluar el rendimiento en la comprensión de sentidos no literales (ironías y mentiras) en sujetos sordos.
2. Comparar el rendimiento de los sordos con los datos procedentes de la muestra de control (oyentes).
3. Indagar en los errores que cometen en cada tipo de sentido no literal estudiado (ironías y mentiras) los sordos que no superan las tareas.
4. Evaluar si existen diferencias de dificultad entre tareas de un mismo sentido no literal.
5. Examinar si sordos y oyentes acusan por igual las posibles diferencias entre tareas.

METODOLOGÍA

SUJETOS

La muestra está formada por 76 niños y adolescentes de entre 11 y 19 años. De ellos, 38 son oyentes y 38 son sordos, estando equiparados ambos grupos en edad cronológica y nivel socioeconómico. Los niños y adolescentes sordos presentan las siguientes características: sordera bilateral prelocutiva, severa o profunda; son hijos de padres oyentes; han accedido tardíamente al lenguaje de signos, y, por último, ninguno de ellos presenta deficiencias asociadas, según se ha comprobado mediante la aplicación de la Escala Leiter-R.

El estudio se realizó íntegramente en un centro educativo ordinario y en un centro escolar específico para sordos, de orientación oralista, donde se encontraban escolarizados los niños y adolescentes sordos de la muestra.

PROCEDIMIENTO

Se ha recogido información relativa a los siguientes aspectos:

Características personales: Se ha diseñado una ficha para la recogida de los siguientes datos: datos referidos al alumno (edad, nivel de pérdida, uso de audífonos, causa de la sordera, momento de aparición, régimen de estancia en el centro, etc.); datos referidos a la familia (presencia de deficiencia auditiva en algún miembro de la familia, sistema de comunicación en el hogar, colaboración de la familia con el colegio, etc.) y relaciones sociales (grado de integración en el aula, actividades que suelen realizar, relaciones con sordos u oyentes, etc.).

Nivel de inteligencia: Con el propósito de descartar posibles casos de deficiencias intelectuales asociadas a la sordera se ha evaluado a los sujetos con la Escala Manipulativa Internacional Leiter-R (Roid y Miller, 1996). Se han empleado los cuatro subtests (Figuras ocultas, Completar formas, Orden secuencial y Modelos repetidos) que permiten la obtención de un “CI breve”.

Comprensión de Sentidos No Literales: Se ha evaluado mediante la batería de “Historias Extrañas” (Happé, 1994). Se trata de historias acerca de situaciones cotidianas en las que los personajes dicen cosas que no quieren expresar de modo literal y que obedecen a determinadas motivaciones. Para comprender la verdadera intención del protagonista de estas historias es preciso no sólo atribuirle un estado mental, sino hacerlo teniendo en cuenta las claves contextuales de la historia (sucesos que han ocurrido, personas a las que se dirige, etc.). En cada una de las historias se le pregunta al niño si es verdad lo que dice el personaje en esa situación y por qué lo dice. Hemos escogido 4 historias de los siguientes tipos: Ironía (2 historias: I1 y I2) y Mentira (2 historias: Persuasión y Mentira piadosa). Estas historias o tareas han sido seleccionadas en función de su valor para discriminar niveles de comprensión dentro del rango de edad de nuestra muestra.

Las tareas han sido aplicadas en el caso de los sordos con la intervención de un intérprete de lenguaje de signos, y se han introducido preguntas-control sobre el contenido de

las mismas para asegurar la comprensión de cada una de ellas por parte de los participantes sordos. Sólo aquellos participantes que superaron las preguntas-control formaron parte de la muestra del estudio.

Ironía (I1). Una madre reprocha a su hija que no le agradezca haberle preparado la cena utilizando una frase irónica que hace referencia a su “buena educación”. Se considera correcta aquella respuesta de la que se deduce que el sujeto reconoce la motivación correcta del personaje: hacer ver a la hija que no le ha dado las gracias o que no tiene buena educación. Se consideran incorrectas aquellas respuestas de las que se deduce que el sujeto no percibe la discrepancia entre lo que expresa el personaje y la realidad o bien sí percibe la discrepancia pero no ofrece un motivo concreto o señala uno incorrecto (“Porque no le ayuda a poner la mesa”).

Ironía (I2). Un niño invita a una amiguita a ir al campo un día que a él le parecía soleado, pero al rato de llegar comienza a llover. La niña se enfada y reprocha a su amigo con una frase irónica su elección de “buen día”. Se considera correcta aquella respuesta de la que se deduce que el sujeto identifica la motivación correcta del personaje: reprochar al niño o burlarse de él por su error. Se consideran incorrectas aquellas respuestas de las que se deduce que el sujeto no percibe la discrepancia entre lo que expresa el personaje y la realidad o bien sí percibe la discrepancia pero no señala un motivo concreto u ofrece un motivo incorrecto (“Porque engaña”).

Persuasión. Un niño que quiere que le pongan más comida que al resto de sus compañeros miente al camarero como forma de darle pena. Se considera correcta aquella respuesta de la que se deduce que el sujeto señala al menos motivos considerados apropiados (mentir para conseguir más, querer causar pena en el interlocutor). Se consideran incorrectas aquellas respuestas de las que se deduce que el sujeto no percibe el engaño o sí lo percibe pero sólo interpreta que el personaje siente gusto por la comida (“Le gusta comer”, “Quiere comer”).

Mentira piadosa. Una niña que esperaba como regalo de Navidad un conejo por parte de sus padres, al recibir unos libros, les dice que le gusta mucho su regalo para no herir sus sentimientos. Se considera correcta aquella respuesta de la que se deduce que el sujeto percibe el engaño y reconoce el motivo correcto de por qué dice que le gustan los libros (no herir los

sentimientos de sus padres). Se consideran incorrectas aquellas respuestas de las que se deduce que el sujeto no percibe el engaño, o sí lo percibe pero no ofrece un motivo relevante (“Porque no le gustan”) o señala un motivo incorrecto (“Los niños son falsos”, “Los ha engañado, disimula”).

Para cada sujeto, además de la puntuación relativa a si supera (1) o no (0) cada una de las tareas, se ha obtenido la siguiente información: una puntuación total para cada tipo de sentido no literal, que indica el número de tareas superadas en cada grupo (ironías: 0 a 2; mentiras: 0 a 2), y, para los que no superan cada tarea, se han clasificado las respuestas según una codificación específica para cada una.

RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los resultados referidos a la comparación del rendimiento de sujetos sordos y oyentes en las distintas tareas. En segundo lugar, presentamos la distribución de respuestas que ofrecen en cada historia los sujetos (sordos y oyentes) que no las superan. Por último ofrecemos los resultados de los análisis referidos a la comparación de la dificultad entre historias del mismo sentido no literal, para sordos y para oyentes.

Comparación del rendimiento de sujetos sordos y oyentes en las distintas tareas

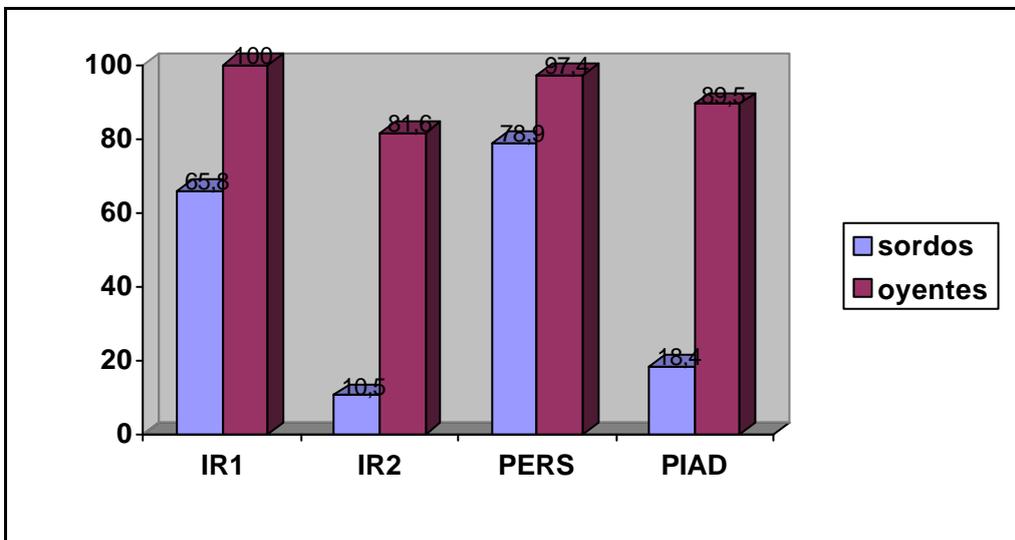


Gráfico 1. Porcentaje de sujetos sordos y oyentes que superan cada una de las cuatro historias

Como se puede observar en el Gráfico 1, la población control (oyentes) alcanza prácticamente el techo de rendimiento en las cuatro tareas aplicadas. Los sordos en cambio no alcanzan los niveles normativos en ninguna historia.

| Tabla 1. Porcentaje de sujetos que superan y que no superan cada una de las cuatro historias en función del estatus auditivo y diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado) | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| | | IRONIAS | | MENTIRAS | |
| | | IR1 | IR2 | Persuas | Ment Piad |
| SORDOS | NO SUPERAN | 34,2% | 89,5% | 21,1% | 81,6% |
| | SUPERAN | 65,8% | 10,5% | 78,9% | 18,4% |
| OYENTES | NO SUPERAN | 0% | 18,4% | 2,6% | 10,5% |
| | SUPERAN | 100% | 81,6% | 97,4% | 89,5% |
| Chi-Cuadrado | Chi-cuadrado de Pearson | 15,683 | 38,609 | 6,176 | 38,609 |
| | Sig. Asintótica (bilateral) | 0,000 *** | 0,000 *** | 0,013 * | 0,000 *** |
| p < . 1 = + p < . 05 = * p < . 01 = ** p < . 001 = *** | | | | | |

La Tabla 1 ofrece información sobre las diferencias estadísticas (chi-cuadrado) existentes cuando se compara la distribución de sujetos sordos y oyentes que superan y los que no superan cada una de las cuatro tareas. Como puede comprobarse, aunque en el gráfico pueda observarse cierta heterogeneidad entre tareas en las diferencias de rendimiento entre sordos y oyentes, las diferencias son estadísticamente significativas para todas las tareas.

Distribución de respuestas que ofrecen en cada historia los sujetos (sordos y oyentes) que no las superan

| Tabla 2. Distribución de sujetos que no superan la Ironía 1 | | | |
|---|--|----------------|----------------|
| | | IRONÍA 1 | |
| | | SORDOS N=13 | OYENTES N=0 |
| NIVELES | 0. No sabe, no contesta, no percibe la discrepancia | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | 1. Percibe discrepancia pero no da motivo concreto | 0 (%) | 0 (0%) |
| | 2. Percibe discrepancia pero el motivo es incorrecto | 13 (100%) | 0 (0%) |

| Tabla 3. Distribución de sujetos que no superan la Ironía 2 | | | |
|---|--|----------------|----------------|
| | | IRONÍA 2 | |
| | | SORDOS N=34 | OYENTES N=7 |
| NIVELES | 0. No sabe, no contesta, no percibe la discrepancia | 1 (2,94%) | 2 (28,57%) |
| | 1. Percibe discrepancia pero no da motivo concreto | 15 (44,11%) | 5 (71,42%) |
| | 2. Percibe discrepancia pero el motivo es incorrecto | 18 (52,94%) | 0 (0%) |

A partir de la observación de los datos incluidos en la Tabla 2 y la Tabla 3 se puede señalar que en las ironías los sujetos sordos tienden tanto a no ofrecer motivos concretos como a ofrecer motivos incorrectos, mientras que los oyentes parecen no sentir necesidad de ofrecer motivos concretos a la hora de responder por qué el personaje dice lo que dice en la historia.

| Tabla 4. Distribución de sujetos que no superan la Persuasión | | | |
|---|---|---------------|----------------|
| | | PERSUASIÓN | |
| | | SORDOS N=8 | OYENTES N=1 |
| NIVELES | 0. No sabe, no contesta, inferimos que no percibe engaño | 2 (25%) | 0 (0%) |
| | 1. Sólo percibe engaño, quizás también señala gusto por la comida | 6 (75%) | 1 (100%) |

| Tabla 5. Distribución de sujetos que no superan la Mentira Piadosa | | | |
|--|---|-----------------|----------------|
| | | MENTIRA PIADOSA | |
| | | SORDOS N=31 | OYENTES N=4 |
| NIVELES | 0. No sabe, no contesta, no percibe la mentira | 3 (9,67%) | 0 (0%) |
| | 1. Percibe engaño pero no ofrece motivo relevante o claro | 7 (22,58%) | 1 (25%) |
| | 2. Percibe engaño y señala motivo incorrecto | 21 (67,74%) | 3 (75%) |

A partir de la observación de los datos ofrecidos en la Tabla 4 y Tabla 5 se puede deducir que en el caso de las mentiras la mayoría de los sordos que no superan las tareas bien sólo perciben el engaño o bien tienden a señalar además un motivo incorrecto; en el caso de los oyentes, los escasos sujetos que no superan estas tareas llegan a percibir el engaño pero ofrecen un motivo incorrecto, lo que no ocurre en el caso de las ironías.

Comparación de la dificultad entre historias del mismo sentido no literal, para sordos y para oyentes.

Para poder responder a la cuestión de si los sujetos sordos y oyentes acusan por igual las diferencias de dificultad entre tareas se ha aplicado la prueba de medidas repetidas Wilcoxon. A partir de los resultados obtenidos y reflejados en la Tabla 6 y Tabla 7 se puede afirmar que la Ironía 2 resulta más difícil que la Ironía 1 tanto para sordos como para oyentes, y que esta diferencia es mucho más acusada en el caso de los sujetos sordos.

| Tabla 6. Prueba de Wilcoxon para comparación del rendimiento entre Ironía 1 e Ironía 2 en sordos | | | | | |
|---|-----|----------------|----------------|--------|--------------|
| Rangos | N | Rango promedio | Suma de rangos | Z | Sig. |
| Rangos negativos | 21a | 11,00 | 231,00 | -4,583 | 0,000 *** |
| Rangos positivos | 0b | 0,00 | 0,00 | | |
| Empates | 17c | | | | |
| <p>$p < . 1 = +$ $p < . 05 = *$ $p < . 01 = **$ $p < . 001 = ***$</p> <p>a. rendimiento en ironía 2 < rendimiento en ironía 1</p> <p>b. rendimiento en ironía 2 > rendimiento en ironía 1</p> <p>c. rendimiento en ironía 2 = rendimiento en ironía 1</p> | | | | | |

| Tabla 7. Prueba de Wilcoxon para comparación del rendimiento entre Ironía 1 e Ironía 2 en oyentes | | | | | |
|---|-----|----------------|----------------|--------|-------------|
| Rangos | N | Rango promedio | Suma de rangos | Z | Sig. |
| Rangos negativos | 7a | 4,00 | 28,00 | -2,646 | 0,008 ** |
| Rangos positivos | 0b | 0,00 | 0,00 | | |
| Empates | 31c | | | | |
| <p>$p < . 1 = +$ $p < . 05 = *$ $p < . 01 = **$ $p < . 001 = ***$</p> <p>a. rendimiento en ironía 2 < rendimiento en ironía 1</p> <p>b. rendimiento en ironía 2 > rendimiento en ironía 1</p> <p>c. rendimiento en ironía 2 = rendimiento en ironía 1</p> | | | | | |

Por otra parte, a partir de los resultados incluidos en la Tabla 8 y Tabla 9 se puede deducir que la Mentira Piadosa resulta más difícil que la Persuasión en el caso de los sujetos sordos. En el caso de los oyentes, la diferencia es mínima.

| Tabla 8. Prueba de Wilcoxon para comparación del rendimiento entre Persuasión y Mentira Piadosa en sordos | | | | | |
|---|-----|----------------|----------------|--------|-------|
| Rangos | N | Rango promedio | Suma de rangos | Z | Sig. |
| Rangos negativos | 24a | 13,00 | 312,00 | -4,600 | 0,000 |
| Rangos positivos | 1b | 13,00 | 13,00 | | *** |
| Empates | 13c | | | | |
| $p < . 1 = +$ $p < . 05 = *$ $p < . 01 = **$ $p < . 001 = ***$ a. rendimiento en Mentira Piadosa < rendimiento en Persuasión b. rendimiento en Mentira Piadosa > rendimiento en Persuasión c. rendimiento en Mentira Piadosa = rendimiento en Persuasión | | | | | |

| Tabla 9. Prueba de Wilcoxon para comparación del rendimiento entre Persuasión y Mentira Piadosa en oyentes | | | | | |
|---|-----|----------------|----------------|--------|-------|
| Rangos | N | Rango promedio | Suma de rangos | Z | Sig. |
| Rangos negativos | 3a | 2,00 | 6,00 | -1,732 | 0,083 |
| Rangos positivos | 0b | 0,00 | 0,00 | | + |
| Empates | 35c | | | | |
| $p < . 1 = +$ $p < . 05 = *$ $p < . 01 = **$ $p < . 001 = ***$ a. rendimiento en Mentira Piadosa < rendimiento en Persuasión b. rendimiento en Mentira Piadosa > rendimiento en Persuasión c. rendimiento en Mentira Piadosa = rendimiento en Persuasión | | | | | |

CONCLUSIONES

1.- El rendimiento de los adolescentes sordos en las tareas aplicadas en el estudio no alcanza el normativo propio de los sujetos oyentes, por lo que podemos decir que los sordos tienen más dificultades para comprender los sentidos no literales del lenguaje, en concreto, para comprender el uso de la ironía y de la mentira.

2.- Al analizar las respuestas erróneas de los participantes sordos en las distintas historias se observa que si bien comprenden que lo que se dice no es lo que se pretende decir –y por tanto no incurren en el error típico de los autistas de hacer interpretaciones literales (Happé, 1994)-, no siempre consiguen dilucidar cuál es la motivación que lleva al hablante a realizar ese tipo de acto comunicativo complejo; esto puede conducir a pensar que los adolescentes

sordos presentan dificultades en el ajuste de las atribuciones que desarrollan sobre los personajes de forma pertinente a una situación social específica

3.- En el caso de las tareas que se han utilizado se comprueba que una de las ironías (Ironía 1) es más fácil que la otra (Ironía 2), y esto se agudiza en el caso de la muestra de sordos. Una posible explicación de este resultado podría ser la de que la Ironía 1 conlleva una finalidad educativa, en la que se evalúa el comportamiento de una niña en el contexto del hogar (la madre que regaña a la hija), mientras que en la Ironía 2 el reproche se realiza entre iguales y en un contexto no tan cotidiano (dos niños que se van solos de excursión).

4.- También se ha comprobado que para los sordos la comprensión de la Persuasión es más fácil que la de la Mentira Piadosa, mientras que en el caso de los oyentes no hay mucha diferencia en la comprensión de ambas historias. La interpretación de estos resultados podría ser la de que para comprender la historia de Persuasión se emplea la mentira en una situación que podría resultar mucho más cotidiana y familiar para los participantes sordos del estudio (un niño que engaña a un adulto para conseguir más beneficio que sus compañeros). En cambio, la situación que se plantea en la Mentira Piadosa (una niña que miente empleando una fórmula de cortesía) podría no ser tan frecuente en el repertorio de situaciones experimentadas por los sordos.

REFERENCIAS

- BARA, B.G.; BOSCO, F.M. y BUCCIARELLI, M. Developmental Pragmatics in Normal and Abnormal Children. *Brain and Language*. 1999, 68, 507-528.
- DEWS, S.; WINNER, E.; KAPLAN, J.; ROSENBLATT, E.; HUNT, M.; LIM, K.; McGOVERN, A.; QAULTER, A. y SMARSH, B. Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*. 1996, 67, 3071-3085.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. En COLE y MORGAN, 1975: 41-58. (trad. esp. Lógica y conversación. En VALDÉS VILLANUEVA, L.M., *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991).
- HAPPÉ, F.G.E. Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*. 1993, 48, 101-119.
- HAPPÉ, F.G.E. An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994, 24, Nº 2, 129-154.

- HAPPÉ, F.G.E. *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial, 1998. (Original *Autism: an introduction to psychological theory*. London: U.C.L. Press, 1994).
- LUCARIELLO, J. y MINDOLOVICH, C. The development of complex meta-representational reasoning: The case of situational irony. *Cognitive Development*. 1995, 10, 551-576.
- NIPPOLD, M.A. *Later language development*. Austin, Texas: Pro.Ed., 1998.
- PESKIN, J. Guise and guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception. *Child Development*. 1996, 67, 1735-1751.
- REYES, G. *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, 2002.
- ROID, G. y MILLER, L. *Escala manipulativa internacional Leiter-R* (revisada y ampliada, edición en español), 1996.
- SINCLAIR, A. Young children's practical deceptions and their understanding of false belief. *New Ideas in Psychology*. 1996, 14, 157-173.
- SODIAN, B.; TAYLOR, C.; HARRIS, P.L. y PERNER, J. Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*. 1991, 62, 468-483.
- SODIAN, B. Early deception and conceptual continuity claim. En MITCHELL, P. y cols. (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. England, U.K.: Earlbaum, 1994.
- SPERBER, D. y WILSON, D. Irony and the Use-Mention Distinction. En COLE, P. *Radical Pragmatics*, New York: Academic Press, 1981.
- SPERBER, D. y WILSON, D. *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994. (Original *Relevance*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986)
- SPERBER, D. y WILSON, D. *Relevance. Communication and Cognition*. 2º ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995 (Primera ed., 1986).
- SPERBER, D. y WILSON, D. Irony and Relevance: A reply to Seto, Hamamoto and Yamanashi. En CARSTON, R. y UCHIDA, S., *Relevance Theory. Applications and implications*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- SULLIVAN, K.; WINNER, E. y HOPFIELD, N. How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*. 1995, 13, 191-204.
- WHITEN, A. y BYRNE, R.W. Tactical deception in primates. *Behavioral and Brain Sciences*. 1988, 11 (2), 233-273.

EL ESTUDIO DE LA REPETICIÓN EN LA TERAPIA DEL LENGUAJE

Dra. Brígida Graciela Lara. Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

El propósito de la presente comunicación es el de dar a conocer algunas consideraciones acerca de la repetición en la terapia del lenguaje surgidas como resultado de los trabajos de investigación referidos a la tesis doctoral: "La terapia del lenguaje. El caso de repetición".

La investigación a la que se hace referencia se ha centrado en el estudio y seguimiento de un caso clínico (Ana) que presenta dificultades para la adquisición del lenguaje y que plantea problemas en la constitución del sujeto y su discurso y que al mismo tiempo involucra rasgos de patología del habla y del lenguaje, según se expresa dentro de la terminología fonoaudiológica. Consistió en un estudio descriptivo-interpretativo de características cualitativas y de diseño longitudinal que permitió el análisis de los textos de los registros de interacciones terapeuta-paciente en un proceso diacrónico y sincrónico durante los distintos momentos de la interacción comunicativa en el ámbito del consultorio.

La problemática general que centró el análisis, giró en torno a la necesidad de establecer las características de las formas en que la díada paciente-terapeuta propone la continuidad dialógica y las dificultades especiales que se manifestaban en el paciente en relación con el discurso narrativo. Del estudio minucioso de las entrevistas seleccionadas se pudo aislar e identificar a la **repetición** como característica más significativa suscitada en la díada paciente-terapeuta.

La repetición constituye uno de los recursos más relevantes de la actividad discursiva y es considerada como uno de los procedimientos necesarios para que un texto sea estructuralmente cohesivo a partir de los mecanismos de la cohesión. La cohesión es una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Estos enlaces se establecen tanto en un texto dialógico construido por interlocutores (en la conversación) como por un mismo locutor, el texto monológico. La referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos. Estos introducen los temas, pero para mantener la referencia iniciada hay diferentes

mecanismos a su servicio, todos ellos fundamentalmente mecanismos de *reiteración*, ocupando el primer lugar *la repetición*. En el momento en que se debilita la referencia (por distancia entre una aparición y otra, o bien porque la memoria a corto plazo deja de funcionar o como en el caso que nos ocupa, aparecen dificultades también en la memoria de trabajo se repite el referente, con las mismas palabras o con variaciones. Es entonces como *la repetición* se constituye como uno de los mecanismos de sustitución más relevantes para mantener los referentes de la comunicación textual. Charolles (1978) al formular las reglas que gobiernan la estructuración textual la menciona entre ellas: "Regla de la repetición: es necesario que la mayor parte de las proposiciones se encadenen tomando como base la repetición de uno de sus elementos". Los procedimientos de sustitución y en especial *la repetición* permiten incorporar subjetividad y modalización porque aportan la visión del hablante. Con el juego de variedad de elementos léxicos utilizados se mantiene y se recupera lo dicho, construyendo un tejido de significación que sustenta el almacén textual en su aspecto temático, favoreciendo, como en el caso estudiado, el mantenimiento de la coherencia discursiva a partir de los distintos recursos de reformulación utilizados.

En términos generales en la clínica del lenguaje la repetición se asocia dentro de la patología a la perseveración y, por tanto se la considera como una falla o síntoma, aunque los estudios sobre oralidad primaria la toman en cuenta como un rasgo organizador muy frecuente, capaz incluso de crear efectos poéticos y pragmáticos. Apareció así la necesidad, en primer lugar de determinar "cómo" se manifestaba la repetición en el habla del paciente y también en la del terapeuta y en un segundo paso tratar de determinar si la repetición como estereotipo se relacionaba con alguna otra constante discursiva en relación con la paciente y, de ser así cuál era esa constante y qué importancia tenía en relación con la paciente como sujeto singular y único, más allá de los rasgos generales de su patología.

Como resultado de un proceso de reflexión teórica y de elaboración sobre la base de la información obtenida se realizó un análisis puntual de las *repeticiones*, que dio como resultado una primera clasificación:

Repetición en función de habla del paciente:

- repetición perseverativa

Consiste en la repetición de palabras y/ o enunciados de diferente extensión que no promueven la continuidad dialógica y son utilizados sólo como reiteración de lo dicho. Los frecuentes cambios de entonación determinan muchas veces, marcas tonales que actúan como enfatizadores de lo dicho.

Si bien la repetición perseverativa se resuelve en sí misma, siendo estéril para promover el enlace entre enunciados, puede actuar como afirmación de lo dicho.

Se ha identificado como forma, más significativa de aparición de lo repetido:

Ejemplos:

Entrada 3 de 1, 29/5/95:

“En la escuela estudié, **hice la fecha**, me dice muy bien, te felicito Ana, después, **hice la fecha**, Ana. No sabés que yo no veo del pizarrón?

- repetición con reformulación

Entrada 1 de 1, 29/5/95:

“Hoy **me fui a la escuela** y después **no tomé nada**, no tenía hambre y **no tomaba nada** y que **me fui a la casa de mi abuela**, después arreglé el bolso (aregue) después **a la escuela**

En este ejemplo la intención de dar continuidad a su discurso se manifiesta en la repetición de sintagmas diferentes, reformulados, sin lograr su objetivo. Es la ayuda externa, la de su interlocutor quién deberá desbloquear, dicha emisión.

- repetición de un fragmento del sintagma como indicador de una búsqueda paradigmática.

Entrada: 50 de 3, 18/6/95:

-el otro campamento en **la escuela....la escuela**, otra...

Entrada: 240 de 2, 5/6/95:

-no estaba muy caliente, y mi hermano me volcó **con la, con la....viste** (voz baja).

- repetición poética

Ante la imposibilidad de poder evocar la palabra apropiada y de formular enunciados lingüísticos bien organizados y referidos a una situación determinada, se utiliza un recurso que diríamos poético, es decir, se reemplaza la palabra en cuestión por otra que “suene igual”, es decir que rime, utilizando para ello un mecanismo de búsqueda de selección fonológica de asociación auditivo-verbal. Este tipo de repetición tiene las mismas características que la repetición perseverativa pero se diferencia de aquella porque se apoya en mecanismo de asociación fonémica (por ej. balcón-banco) para explicar una situación vivida. También resulta estéril. Cabe señalar que en el análisis del corpus son muy poco frecuentes este tipo de repeticiones.

Entrada 5 de 1,29/5/95:

Porque hay un chico, que me...hay un **pizarón** que está así (hace el gesto como mostrando el pizarrón), **un balcón, después otro balcón, después 5 balcones y no veo!**

- Repeticiones que realiza el terapeuta

- repetición por recuperación

Consiste en el uso de la repetición por parte del terapeuta para promover la continuidad dialógica, favoreciendo la coherencia discursiva. La repetición por recuperación es dinámica implica avance y construcción conjunta de la situación dialógica. Cabe señalar que este tipo de repetición solo parecen presentarse por parte del terapeuta.

Entrada 51, 52, 52 de 2,5/6/95:

Vos llegás de la escuela me cerré con llave, **me dolía toda la semana!**

-Qué te dolía toda la semana?

La panza.

- repetición como confirmación

Se trata de un tipo de repetición que confirma lo dicho. Esta afirmación positiva tanto del paciente como del terapeuta promueve y alienta al paciente a sostener la formulación textual dentro de la diada comunicativa. Tiende a manifestar señal de escucha y asegurar la coherencia discursiva.

- **repetición por confirmación (terapeuta)**

Entrada: 266, 267 de 2, 5/6/95:

no, **ésta es la mamá!**

-ah!, **ésta es la mamá...**qué trae la mamá?

- **repetición por confirmación (paciente)**

Entrada 40, 41 de 10, 8/3/01:

-Por qué?, porque **estuvo lloviendo?**

Estaba lloviendo, resulta que la alfombra, estaba toda...

- **repetición por confirmación (terapeuta –paciente)**

Entrada 219, 202, 221 de 2, 5/6/95:

Un huevo

-**Un huevo?**

Sí, este es **un huevo**, ves (lo muestra). **Un huevo frito.**

- **repetición correctiva (que el niño toma sin que se insista en la corrección)**

Podría pensarse como una repetición como confirmación, ya que se utiliza el mismo procedimiento, pero a diferencia de aquella, sólo se repite la palabra mal pronunciada con el propósito de que el niño logre darse cuenta de la emisión errónea fonológicamente y que a partir de este señalamiento (modelo audio-verbal correcto) pueda pronunciarlo en la forma deseada, sin exigir la repetición inmediata. Frecuentemente se logra la respuesta apropiada y cuando no se produce, el terapeuta promueve la continuidad dialógica formulando una nueva pregunta que contenga la palabra en cuestión. Este tipo de repetición actúa sobre el aspecto fonológico y en el nivel de la palabra aislada.

- corrige pronunciación

Entrada: 171, 172, 173 de 2:

-para tomá!

-cómo para tomá! Para que tomen!

-sí, que tomen

- no corrige pronunciación

Entrada 6, 7 de 2, 5/6/95:

Estaba ecompuesta!

-Estabas descompuesta!. Qué te dolía?

El análisis realizado hasta aquí acerca de la *repetición*, plantea una visión focalizada en un aspecto que, por su valor en las intervenciones de Ana y del terapeuta, se manifestaba como un rasgo caracterizador dentro de las entrevistas. Esta interpretación admitía al mismo tiempo dos consideraciones: la *repetición* desde el punto de vista de Ana como paciente parecía mostrar en muchos casos el carácter de síntoma; así como casi todas las repeticiones utilizadas por el terapeuta, más allá de la intención de que fueran solo una posibilidad de mostrar un modelo sin exigir que Ana se atuviera a él, podrán ser consideradas como una forma de *enseñanza*. Esta visión, más allá de que quedaba cerrada en sí misma y planteaba un forma de análisis convencional, es decir una lectura propia de la tarea terapéutica tradicionalmente encarada en fonoaudiología, parecía al mismo tiempo distorsionar un hecho que se advertía claramente a lo largo del conjunto de todas las entrevistas: *si bien las repeticiones tenían las mismas características en todo el corpus, esto no implicaba que la niña se mantuviera encerrada dentro de lo que podríamos llamar un cuadro estable en sus posibilidades lingüísticas*. Muy por el contrario una mirada incluso poco detenida, mostraba que las últimas entrevistas tenían en Ana una participación mucho más activa, precisa y atenta a la marcha de la interacción.

Este hecho dio lugar a pensar que era posible considerar la presencia de un cambio en el funcionamiento discursivo de Ana y que, sobre la base de un nuevo análisis que tomara en cuenta otros factores, sería posible encontrar una explicación que diera sentido a la aparición de la repetición tanto en las primeras entrevistas como en las últimas. Es así como surgió la posibilidad de pensar en la relación entre la recurrencia temática y el valor de la repetición

dentro del discurso de la paciente en base a un segundo análisis que contemplara su estudio teniendo en cuenta las entrevistas realizadas durante dos períodos de tiempo:

Las entrevistas del período 95 y 96.

En todas las entrevistas de los años 95 y 96 se manifestó una fuerte recurrencia temática en torno a ciertos puntos clave (salud/ cuerpo) asociados a variables (menstruación/ quemadura/ anestesia/ vacuna/ golpe/ accidente/ gordura). Se manifestaron otros elementos secundarios, tales como tareas que realiza (tejido/ cocina) quizás fuertemente inducido por el terapeuta; estar-quejar sola/ ausencia de los padres (fiestas/ cena). Todos estos temas aparecen y reaparecen dentro de una misma entrevista y de una a otra; en general atraídos por palabras (elemento paradigmático) que inmediatamente vuelve a actualizar el tema en la cadena sintagmática. Esto resulta muy importante para situar las **repeticiones** en este conjunto de entrevistas como una tendencia que, se manifiesta en todas las intervenciones de A cuando habla de temas impuestos; con respecto a esto es importante destacar la forma en que elude o abandona sistemáticamente los temas que le son impuestos como el contar sus actividades cotidianas o la descripción de láminas. En cambio cuando habla de lo que a ella le interesa, es decir de los **temas recurrentes** citados más arriba, no aparece la repetición como elemento perseverativo, sino que sirve para la reformulación, para enfatizar, en otros términos hace a la continuidad del texto sin parecer una anomalía.

Las entrevistas del período 00/01.

Las entrevistas de los años 00/ 01 presentan un carácter temáticamente variado y se nota un encuadre librado al desarrollo propio de la interacción: en otros términos, no hay recurrencia notoria. Se hace evidente un cambio en el funcionamiento discursivo, hay una escucha del propio decir que en ciertas oportunidades se manifiesta cuando A advierte y señala que se está dispersando.

Este cambio estuvo marcado por la desaparición de la recurrencia y el papel diferente de la repetición. y ayudado por otros factores tales como mayor socialización del paciente, mayor grado de independencia en relación con el ámbito familiar y escolar, reconocimiento de sí misma como otro, como sujeto independiente- alejamiento de una posición muy simbiótica con los otros-, pero como se trata de la terapia del lenguaje de lo que se trató es demostrar cuáles son los cambios en el lenguaje.

El fragmento que sigue a continuación es interesante en la medida en que podría decirse que el tema prioritario de Ana resurge permanentemente sea en forma directa en el desarrollo de sus intervenciones, o de manera indirecta a través de efectos lingüísticos ocasionados imprevisiblemente.

9-*ummm \ y entonces (?)*

10- que me tiró / los tirones / la panza \ que los pantalones no me quedan bien - - y el **cinturón (citarón)** que mi mamá / que no / que no (!) ese **cinturón (citarón)** es viejo (!) / que no sabés (!)

11- **cinturón** \ *decís vos (?)*

12-**cinturón (citarón)**

13-**cinturón**

14-**cinturón**

15-*ah ah \ sí\ el **cinturón (!)** **cinturón** \ **cinturón** - - muy bien \ y qué pasa con el cinturón (?) te queda chico (?)*

16- **no \ me aprieta (apeta)**

El eje temático de este fragmento pasa nuevamente por el dolor y la molestia física, ha sido propuesto por Ana y en el se desarrolla un formato narrativo, en el que la repetición se va produciendo con ligeros cambios que tienden, sin alcanzarlo el nivel de una reformulación, como ocurre en la entrada 10-. Las siguientes entradas se basan en la exigencia de la terapeuta por conseguir una pronunciación correcta de **cinturón** y vemos que en este caso la paciente manifiesta no solamente la escucha de la diferencia entre lo que dice el terapeuta y lo que ella misma dice, sino que consigue llegar a la pronunciación deseable. También se advierte que la terapeuta insiste en “repetir el modelo en este caso innecesariamente porque Ana ya ha captado la diferencia y el reforzamiento no agregará nada a lo ya conseguido.

El siguiente pasaje de interacción resulta singularmente importante en relación con el funcionamiento discursivo de Ana. En 15, la terapeuta propone dos preguntas: la primera exige una elaboración narrativa que apela a un completamiento muy general de la narración involucrada por Ana en 10-; la segunda, mucho más simple, sugiere solamente una forma de completar esa narración. En realidad en 16- Ana contesta en el mismo sentido de la propuesta de la segunda pregunta, pero utilizando una forma de explicación alternativa que se manifiesta

en el empleo de otro elemento léxico –**apretar**– que permite El siguiente pasaje de interacción resulta singularmente importante en relación con el funcionamiento discursivo de Ana. En 15, la terapeuta propone dos preguntas: la primera exige una elaboración narrativa que apela a un completamiento muy general de la narración involucrada por Ana en 10-; la segunda, mucho más simple, sugiere solamente una forma de completar esa narración. En realidad en 16- Ana contesta en el mismo sentido de la propuesta de la segunda pregunta, pero utilizando una forma de explicación alternativa que se manifiesta en el empleo de otro elemento léxico –**apretar**– que permite

El recorrido realizado ha permitido corroborar que la repetición es un fenómeno corriente en la oralidad y que no presupone la existencia de dificultades en el lenguaje ni resultan sintomático a priori. Está presente en el diálogo cualquiera sea el hablante, terapeuta o paciente, y si bien es cierto que en muchos momentos el terapeuta la emplea intencionalmente para causar algún efecto muy circunscripto –mejorar la dicción, insistir sobre un tema, procurar mayor cohesión textual–, los efectos de esa intencionalidad son totalmente imprevisibles en relación con la paciente. En ocasiones Ana ha tomado en cuenta la insistencia del terapeuta apoyada en la repetición y otras la ha ignorado sin más. Esta circunstancia es un primer punto a tener en cuenta en relación con la terapia: la repetición por sí no es una técnica, ni un recurso, ni una estrategia. Más bien quizás habría que considerarla como una propuesta interlocutiva del terapeuta que queda librada a la disponibilidad de la escucha que el paciente pueda otorgarle. Es posible que la imprevisibilidad de esa escucha dependa de factores que debieran trabajarse interdisciplinariamente con otros terapeutas, en la medida en que el caso de Ana revela ciertas constantes que no parecen adjudicables al azar, sobre todo si se consideran paralelamente los ejes temáticos mostrados en el análisis.

Lo que se ha planteado hasta aquí, no hace más que confirmar las hipótesis formuladas en la tesis::

- parece posible pensar que en ciertas patologías puede presentarse la repetición con ciertas características especiales, si bien no parece adecuado establecer a partir del caso estudiado que la repetición sea un correlato obligado de la patología;
- se hace evidente que en el caso de Ana existe una relación consistente entre determinados ejes temáticos recurrentes y la aparición de la repetición;

- en el caso estudiado la repetición perseverativa aparece asociada a temas impuestos por el terapeuta o a rutinas creadas a partir de su intervención directa;
- en el caso estudiado la repetición no aparece como perseverativa, aunque se manifieste en asociación con ejes temáticos recurrentes, cuando es la paciente la que propone esos ejes temáticos.

El estudio de la repetición ha permitido reflexionar sobre la práctica clínica y organizar algunos aspectos de la experiencia terapéutica, reorientando los conocimientos adquiridos de manera intuitiva hacia su formulación teórica, que posibilitará su aplicación en la Clínica y su transmisión a quienes comparten la actividad asistencial.

El terapeuta del lenguaje deberá estar atento a la dinámica de la interacción para que sus intervenciones promuevan la continuidad dialógica y las textualizaciones autónomas del niño, respetando “el decir” del paciente, sus silencios, dando lugar a la interpretación de lo dicho para darle sentido a su propio discurso y para que pueda constituirse como sujeto hablante.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. Méjico. Siglo XXI.
- Beaugrande de, R.A. y Dressler, W.U. (1997) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Benveniste, E. (1997) *Problemas de Lingüística General I*. Madrid. Siglo XXI.
(1997) *Problemas de Lingüística General II*. Madrid. Siglo XXI.
- Bowlby, J.(1989) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires. Paidós.
- Bruner, J.(1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
(1983). *El habla del niño*. Buenos Aires Paidos.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Madrid. Júcar Universidad.
- Desinano, N., Bardone, L. y Grodek, A. (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Desinano, N., Bardone, L., Grodek, A y otros (1999). *Narraciones Infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Desinano, N. (2000). *Una crítica posible al interaccionismo sociodiscursivo en el ámbito de la problemática de adquisición*. Ponencia en el Congreso de Lingüística de la Universidad de Cadiz, España 2000.

- Dolto, F. (1994) *Trastornos de la Infancia* Barcelona, Piados 1997.
- Freire, Regina (1994) *A linguagem como proceso terapéutico*. São Paulo: Plexus.
- Freud, S.(1914) Recuerdo, Repetición y Elaboración. *Obras Completas*. BN(3 vols) pp.437-442.
Traduc L. López Ballesteros.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires. Paidós.
- Jerusalinsky, Al y col (1988) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires. Nueva Visión..
- Kebrat-Orecchioni, C. 1991) *Les interactions verbales*. París. Armand Colin, T I y II
- Lacasa, P., Martín del Campo, B. y Méndez, L. (1994).Escenarios interactivos en la relación niño-.adulto. En M.J.Rodríguez (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp.79-117). Madrid: Síntesis.
- Levin, Juana G. (2002). *Tramas del lenguaje infantil: una perspectiva clínica*. Bs. As. Lugar.
- Lemos, C. T. G.de (1992). Sobre o ensinar e o aprender no proceso de aquisição da linguagem. *En Cad. Est.Ling.*, Campinas, (22): 149-152.
(1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *En Letras Hoje*. Porto Alegre v. 30, n. 4,p. 9-28.
- Montes, R. G.(1992). Achieving understanding: repair mechanisms in mother-child conversations. *Tesis Doctoral*. Washington. Georgetown University.
(1994).*Tipos y Funciones de Repeticiones en el Habla Materna*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autonoma de Puebla.
- Vygotski, L.S. (1982). *Obras Escogidas II*. Aprendizaje Visor. Madrid.
(1982) *Obras Escogidas III*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* Buenos Aires. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971) *Realidad y Juego* Barcelona, Gedisa 1999
(1986) *El hogar nuestro punto de partida* , Buenos Aires, Piados 2001

**PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.
UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN
DESDE LOS NUEVOS MODELOS TEÓRICOS**

**M^a Isabel Pérez Sánchez, Unai Pequeño Pequeño, Eduardo Verdugo de Quintana,
Juan Carlos Villa Expósito.**

Introducción

En los últimos tiempos se han producido cambios radicales en la concepción y en consecuencia en el modo de trabajar con las personas que presentan algún tipo de discapacidad intelectual. La discapacidad ha dejado de ser algo inherente al sujeto, para analizarse como el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno. Se va imponiendo una nueva forma de hacer que implica hablar de competencias y capacidades de las personas con discapacidad, de trabajo y acciones negociadas, de responsabilidades compartidas, de derechos y de la necesidad de dar libertad para la elección de todos los aspectos que van a ser relevantes para sus vidas.

Durante demasiado tiempo los profesionales hemos decidido lo que era mejor para las personas con discapacidad intelectual: los programas, los objetivos, las actividades. Esta perspectiva pertenece a nuestro pasado y tenemos que orientar nuestro trabajo como logopedas incorporando su punto de vista, sus intereses, valores, deseos, proyectos, facilitándole estrategias que les ayuden a mejorar su vida.

Personas con retraso mental han existido siempre, sin embargo, la comprensión de lo que significa, las propuestas de actuación y los consiguientes cambios en políticas educativas es muy reciente. Los modelos teóricos que postulan la calidad de vida, los apoyos individualizados, la capacidad de autodeterminación, aglutinan los nuevos principios y nos facilitan la elaboración de planes de actuación eficaces.

La American Association on “Mental Retardation” (Asociación Americana sobre Retraso Mental), desde su fundación en 1876 ha servido como referencia para el entendimiento de lo que es el retraso mental. A lo largo de los años ha realizado un buen trabajo de información y difusión. En el año 1992 propuso una nueva definición que supuso un cambio radical en el paradigma tradicional, se aleja de la concepción de retraso mental como característica específica del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). Se reconoce que en un individuo

coexisten limitaciones con capacidades, uno de los propósitos en la intervención es describir estas limitaciones para diseñar un perfil de apoyos necesarios. En el 2002 la AARM, hace una nueva propuesta dónde plantea que el *Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento actual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años* (Luckasson y cols., 2002, p.89).

Esta nueva concepción aporta:

- .Una nueva dimensión: participación, interacción con el entorno y roles sociales.
- .Especifica la valoración y el contenido de las dimensiones a evaluar e intervenir.
- .Propone tres objetivos fundamentales de la evaluación: hacer un buen diagnóstico, clasificar y dar los apoyos necesarios para un funcionamiento óptimo.
- .Avanza en la determinación de necesidades y planificación de apoyos.
- .Precisa más una evaluación objetiva de la inteligencia conceptual y las habilidades adaptativas

En las últimas décadas, el concepto de calidad de vida se ha convertido en un área de creciente interés en ámbito del retraso mental. Es un movimiento que pone énfasis en el bienestar individual y en el desarrollo de la toma de decisiones individuales sin olvidar la necesidad de apoyar a la persona para que pueda incorporarse a todos los niveles de la vida.

Como se expresa en la declaración de Seattle (The Seattle 2000 Declaration on Self-Determination & Individualized Funding, Julio, 2000): la autodeterminación es un derecho de nacimiento que el gobierno debe prestar, no una mercancía a prestar por lo servicios (Self-determination: founding principles, punto 3). La autodeterminación se refiere a la *actuación como agente causal principal en la vida de uno mismo y la realización de elecciones y toma de decisiones relativas a la calidad de vida de uno mismo libres de toda influencia o interferencia externa excesiva* (Wehmeyer, 1996a, p.24). Esta idea supone para los profesionales de la comunicación y el lenguaje diseñar programas de intervención que contemplen, entre otros, elementos como: intereses, motivaciones, aspiraciones, derechos y competencias de las personas.

Una vez ubicado el marco teórico sobre el que se sustenta nuestro trabajo, describimos la intervención que hemos llevado a cabo, desde el servicio asistencial e la Diplomatura de Logopedia con jóvenes de 17 a 40 años, durante el curso 2003-04.

Características del Centro Insolamis

INSOLAMIS es una asociación sin ánimo de lucro fundada en Salamanca en 1992 por un grupo de padres y familiares de personas con discapacidad intelectual. En su centro, a través de un proyecto, que aglutina lo educativo y formativo con lo productivo, pretende lograr un entorno óptimo que facilite la independencia, la integración en la comunidad, la pertenencia social y el bienestar de la persona. La asociación desarrolla su actividad en talleres de: encuadernación, carpentería, estampación, retractilado, etiquetado y embalaje, tampografía y regalo publicitario y en una tienda dónde se comercializan algunos de sus productos.

La plantilla de trabajadores está formada por: una directora, un psicólogo, profesores de apoyo, diversos monitores y personal de administración y servicios. Al centro acuden, también, voluntarios y alumnos en prácticas.

Características de las personas objeto de intervención

El trabajo se lleva a cabo con jóvenes con una serie de características concretas y diferentes que configuran la personalidad de cada uno, de forma global se puede decir que las principales problemáticas giran entorno a la discapacidad intelectual.. Resumimos de forma simplificada sus características:

Capacidades:

Respeto hacia otras personas ofreciendo su ayuda en todo momento a otros compañeros.

Decisión ante diversas opciones, en algunos casos con ayuda de apoyos.

Participación activa en las actividades que se llevan a cabo con ellos.

Ofrecen ayuda a quién lo necesite, dentro de sus posibilidades.

Relación eficaz entre los tres contextos: Familia, Insolamis, Logopedia.

Comparten experiencias e intereses.

Intereses y motivaciones:

Sus aficiones principales son semejantes a las de los chicos de su edad: relacionarse con otras personas, escuchar música, el cine, los deportes (sobre todo fútbol), conocer lugares y personas diferentes, todas las aportaciones de los elementos informáticos...

Otros intereses personales se centran en elevar su proceso de aprendizaje: inicio y mejora de la lecto-escritura, mejora de su expresión oral, manejo del euro, estrategias para facilitar sus relaciones sociales...

Limitaciones:

- En los mecanismos de recepción, procesamiento e integración de la información.
- De atención y memoria: dificultades en la selección adecuada de la información así como dificultades tanto en la memoria a largo plazo como a corto plazo.
- De percepción visual y auditiva.
- En la transferencia de aprendizajes.
- En la capacidad de simbolización y abstracción.
- Morfología primaria y sintaxis básica. Repetición de elementos sobretodo sustantivos y mayor uso de términos de contenido que de función. Tendencia al uso del S + V + O. Alteración del orden de los elementos de la frase y creatividad lingüística limitada.
- Vocabulario reducido y dificultad en la adquisición y uso de conceptos.
- En la correcta articulación del abanico fonético, no articulan con total nitidez y tienen reducciones de los patrones silábicos.
- Uso de estrategias de enfrentamiento a problemas.
- Competencia conversacional limitada y dificultad para estructurar y contar de forma ordenada una historia o suceso.

Descripción del plan de intervención

Introducción

Se ha realizado un proceso de evaluación e intervención continuo. Desde el inicio del curso se ha estado interviniendo con los chicos en sesiones de una hora y media en las que se trabaja de forma individual y/o grupal según las exigencias. Dichas sesiones se reparten en dos días a la semana, uno en Insolamis y el otro en el Centro Asistencial de la Universidad. Al mismo tiempo, una vez al mes se realiza una visita a la Biblioteca de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez con el fin de conocer y utilizar sus recursos y materiales..

Evaluación

El proceso de evaluación e intervención se han realizado de manera simultánea y continua, adaptando continuamente los objetivos y las ayudas necesarias.

La evaluación se centra en el chico y en su entorno más inmediato; tiene por objetivo determinar capacidades, intereses, y limitaciones de cada chico para diseñar un plan de intervención eficaz que pueda dar respuesta a sus necesidades. Así, el objetivo último y prioritario de nuestra evaluación no será etiquetar o clasificar a nadie, sino simplemente **evaluar para intervenir**

Intervención

Se aborda desde una perspectiva sistémica en la que se consideran diferentes elementos interrelacionados. Se **seleccionan los objetivos de intervención**, en base a los intereses y motivaciones de los chicos, sus necesidades más inmediatas a nivel social y/o de origen académico, y las necesidades que se detectan desde de los propios logopedas o su entorno más inmediato. Todo lo que se trabaja tiene un significado para los ellos, es decir, no se trata de aprender por aprender, sino que siempre se tiene como referencia a la persona.

Los **procedimientos** se elaboran de acuerdo a las características individuales de cada uno, sus capacidades y limitaciones, y considerando los apoyos específicos de los que obtendrá mayor beneficio y por tanto un incremento en el rendimiento. Las intervenciones se plantean para el grupo, con adaptaciones individualizadas para cada joven.

Al mismo tiempo, podemos decir que nos encontramos ante un estilo de intervención pluridireccional, ya que se interviene también sobre los diferentes contextos en los que se mueven los chicos. En este sentido, se busca que lo que se trabaja en las sesiones se extrapole a los demás contextos y suponga que el aprendizaje no se termine una vez que se sale del aula, sino que exista un papel activo de la familia (como miembros implicados en el proceso terapéutico), que tengan que buscar o manipular materiales en casa, o simplemente retomar los contenidos que se están trabajando desde la asociación o logopedia.

Las intervenciones están dirigidas hacia las siguientes áreas:

- Habilidades comunicativas, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

- Habilidades sociales, como herramienta fundamental para su desarrollo en un entorno social y como elemento importante a trabajar desde los modelos teóricos en que nos apoyamos.
- Habilidades académicas, puesto que posteriormente en la puesta en práctica de algunos aprendizajes, este tipo de habilidades son necesarias. además la estimulación en estos aspectos es positiva.
- Terapia miofuncional, para favorecer en la medida de lo posible las áreas posibilitadoras que subyacen al habla, siempre con la intención de dar una serie de recomendaciones que les permitan hacer ejercicios en casa... para mejorar sus estructuras, movilidad...

En el diseño de las sesiones tenemos en cuenta el doble proceso implicado: enseñar y aprender.

Por un lado los logopedas debemos preguntarnos **qué** contenido vamos a trabajar y **cómo** hacerlo. En este sentido como se ha dicho anteriormente, el qué viene determinado tanto por los chicos (intereses, motivaciones y necesidades), como por los logopedas, el centro de Insolamis, o por las posibles demandas que hagan los padres.

En cambio, el cómo implica dos elementos: la selección de un material y una estrategia que nos permita alcanzar el objetivo planteado; y la consideración de cada caso en particular buscando y realizando las adaptaciones que sean necesarias, así como aportando los apoyos que sean oportunos y que en la medida de lo posible habrá que ir retirando progresivamente.

Los chicos tienen que conocer el procedimiento a seguir para saber resolver una tarea o un aprendizaje:

¿**Qué** vamos a aprender?: en cada momento deben saber qué se va a trabajar, qué debe resolver...

¿**Cómo** pueden adquirir esa habilidad, cómo conseguir llevar a cabo con éxito ese aprendizaje... sería una descripción pormenorizada de la secuencia a seguir para resolverlo.

¿**Para qué** me sirve? Y ¿cómo puedo hacerlo en otros lugares, con otras personas? es decir, que puedan ver que aquello en lo que están trabajando, en lo que van a invertir un esfuerzo, tiene una utilidad y les va a permitir conseguir algo, o simplemente sentirse en un momento dado una persona autónoma o capaz.

En relación a los procedimientos en sí como medios para conseguir los objetivos, buscamos la mayor implicación posible de los chavales procurando que sean parte activa

del proceso de aprendizaje. Para ello, realizamos siempre que nos lo permiten las características del contenido de la sesión, y con nuestra ayuda y orientación, un estilo de intervención en el que sean ellos quienes van descubriendo de forma conjunta y en interacción, los pasos y elementos que componen la habilidad. Podría decirse que buscamos la optimización del proceso de intervención, haciendo que los chicos lleguen por si solos (con los apoyos adecuados) al contenido que se está trabajando, a la secuencia de la actividad... en vez de dárselo hecho, para no limitar potencialidades y beneficios del propio proceso.

Generalmente el esquema que seguimos durante las sesiones es:

- Se da una serie de información conceptual en base al contenido o habilidad que se vaya a trabajar.
- Se ayuda a establecer una relación entre los conocimientos previos que manejan y los nuevos que se van a trabajar. Esto busca que se ubiquen en un contexto accesible y conocido, para no tener que partir de una situación confusa en la que los niveles atencionales y de comprensión se puedan ver mermados.
- Diálogo y discusión, donde se hacen puestas en común para ajustar la actividad a sus intereses. Sería la dinámica en sí, con un papel activo e interactivo por su parte y la búsqueda de la consecución de los objetivos.
- Modelado, moldeado y puesta en práctica: como parte necesaria de todo aprendizaje, hay que hacer una serie de aproximaciones hasta alcanzar el resultado final, que se consigue a través de la puesta en práctica mediante role-playing...
- Feedback de cómo ha ido la sesión, qué ha salido bien y qué mal...
- Recapitulación y tareas para casa.

Un elemento directriz en nuestra metodología de trabajo es la puesta en práctica o ejecución de el aprendizaje en situaciones lo más cercanas a la realidad y retomarlo conjuntamente a posteriori para analizarlo, valorarlo e introducir modificaciones si es necesario. Después de la puesta en práctica, realizamos una **valoración** conjunta, con el fin de retomar cómo salió, qué se hizo bien y en qué se podría mejorar.. Es importante que ellos mismo se den cuenta de cómo poder mejorar sus actuaciones (ya que esto tiene un importante componente motivacional), cómo sacar mayor rendimiento a los aprendizajes y que puedan aprender viendo cómo lo han hecho otros compañeros, o cómo éstos les ayudan a corregir errores.

Ejemplo de aplicación práctica del modelo de intervención:

Una de las actividades que se ha llevado a cabo en colaboración con INSOLAMIS y que ilustra la metodología expuesta en los párrafos anteriores es la que hemos titulado “El Cine”, la cual exige repasar y poner en práctica todas aquellas habilidades y aprendizajes previos que se ponen en marcha desde el momento en que se toma la decisión de ir a ver una película hasta que se va al cine.

En la planificación de esta actividad se tuvieron en cuenta tanto las características, capacidades, necesidades y demandas de los chicos, como dos de los objetivos más importantes que subyacen a todo proceso de aprendizaje, es decir, la transferencia del mismo a contextos reales y el fomento de sentimientos de autodeterminación y autoeficacia.

No se puede obviar que objetivos y actividades suponen un repaso de todos aquellas habilidades y aprendizajes ya adquiridos con anterioridad, es decir, que para cumplir con una rutina como es la de ir al cine a ver una película, planteamos metas más específicos, que sirven de recapitulación de aprendizajes ya adquiridos, ejercitarlos de nuevo y planificar un procedimiento de actuación que permita desarrollar la tarea última sin mayores complicaciones.

Trabajamos a lo largo de cuatro sesiones, el objetivo y el procedimiento adecuado: qué queremos hacer, cómo lo podemos hacer y para qué nos sirve.

Continuando con la metodología dinámica e interactiva, se establece de forma conjunta el procedimiento que se estima como más eficaz y se determina qué es aquello que se debe saber, recordar y ejercitar para llevar a cabo cada uno de los puntos que forman dicho procedimiento (**TABLA**).

Objetivos generales:

- Transferencia de aprendizajes previos a contextos reales.
- Fomentar los sentimientos de autoeficacia y autodeterminación.

Objetivos específicos:

- Recordar y poner en práctica las habilidades y aprendizajes previos.
- Promover la planificación de procedimientos de actuación como estrategia propia.
- Adquirir la capacidad de autocritica como estrategia de valoración de las propias

Procedimiento:

- Presentar la actividad de ir al cine a ver una película como una alternativa de ocio que implica poner en práctica todo lo aprendido en sesiones anteriores.
- Aclarar y debatir en grupo qué es lo que vamos a hacer, cómo lo vamos a poder llevar a cabo y para qué nos va a servir, tratando de captar la mayor atención de los chicos.
- Conectar esta propuesta con aquellas habilidades y aprendizajes ya adquiridos.
- Elaborar un procedimiento de actuación, de forma conjunta y con los apoyos necesarios, de acuerdo con las demandas de los chicos y que persiga los objetivos propuestos por nosotros. Por ejemplo:

Elegir la película:

- Coger un periódico (conocer los medios de comunicación y las posibilidades que nos ofrecen).
- Buscar la cartelera (búsqueda de información, utilización de recursos, solicitar ayuda, habilidades de lectoescritura...).
- Saber tema de las películas (categorización, estructurar información...).
- Elegir en grupo una película (autodeterminación, habilidades sociales, respeto de turnos, asertividad...)

Saber el lugar y la hora en que echan la película:

- Conocer las horas y manejar el reloj, utilización de los conceptos temporales...
- Manejar el calendario: ubicación dentro de un calendario, manejo de términos temporales...
- Manejo de conceptos temporales y de ubicación en un mapa.
- Capacidad de pedir ayuda: saber a quién y cómo.

Coger el dinero necesario para comprar la entrada y la comida, ir al cine, saber cuál es la sala en la que proyectan la película, comprar la entrada:

- Manejo del Euro y puesta en práctica de habilidades de cálculo.
- Habilidades sociales a la hora de pedir dinero a los padres, quedar con ellos después del cine, comprar la comida y la entrada...
- Autodeterminación, gustos e intereses sabiendo cómo decir lo que uno piensa y explicando a los demás las intenciones personales.
- Habilidades lingüísticas: aquellas necesarias a la hora de establecer conversaciones con otros tanto a nivel de expresión como de comprensión.

Entrar en el cine y ver la película.

Recapitulación de lo trabajado:

- Capacidad de autovaloración y aceptación de críticas.

Siguiendo las sugerencias que propone el modelo de los apoyos, finalmente elaboramos una serie de pictogramas que representan los principales puntos de la secuencia a seguir, trabajándolos tanto de forma individual como colectiva siguiendo técnicas de moldeado y de modelado.

El último y más importante punto de la actividad supone su ejecución en sí, recogiendo de este modo los dos objetivos generales plantados inicialmente:

- Ir al cine y transferir a un contexto real aquellas habilidades y aprendizajes trabajados con anterioridad.
- Fomentar los sentimientos de autoeficacia y autodeterminación.

Como profesionales no debemos olvidar que el primero de estos objetivos exige un minuciosa planificación de los apoyos individuales y un programado proceso de enseñanza-aprendizaje; y que el segundo de ellos requiere al menos una sesión de trabajo dirigida a hacer una recapitulación final, a comentar qué es lo que salió bien y aquello en lo que hubo dificultades, con el fin de ofrecer las ayudas necesarias de cara a futuras actividades y de valorar el propio procedimiento planificado.

Aportaciones de la intervención

Siguiendo nuestro planteamiento teórico, exponemos las aportaciones de la intervención para cada uno de los elementos implicados.

Para la Persona con Discapacidad:

Supone una metodología pragmática que procura aprendizajes funcionales, duraderos y generalizables para la realidad diaria de cada persona. No interesan unos aprendizajes estandarizados, sino el diseño de un programa de intervención específico que se genere entorno a los contenidos que más beneficios puedan aportar a las personas teniendo en cuenta sus características, capacidades y limitaciones.

Papel activo de la persona en su proceso de desarrollo y aprendizaje. El discapacitado toma un papel dinámico tanto en la elección de los contenidos como en la propia ejecución de cada una de las tareas.

Se fomenta en la persona el desarrollo de un sentimiento de autodeterminación y autosuficiencia; así como un estilo atribucional basado en un locus de control interno, es decir, que la persona confíe en sí misma como potencial ejecutora de todos sus éxitos.

Permite dotar a cada individuo de estrategias y procedimientos estructurados que permiten afrontar diferentes situaciones. La estructuración de los aprendizajes facilita su puesta en práctica en futuras situaciones y fomenta la transferencia de los mismos a otras situaciones, puesto que se conoce la secuencia a seguir.

Aumento de las expectativas de autoeficacia y de logro, es decir, la percepción que se produce en la persona de sus capacidades y la progresiva consecución de aprendizajes y éxitos funcionales, aumentan las expectativas que se generan de poder conseguir por sí mismos nuevos éxitos en el futuro.

Posibilidad de transferir aprendizajes a otros contextos: enfrentarse a situaciones cotidianas y familiares, y adquirir las estrategias adecuadas hace que se vayan afrontando nuevas situaciones cada vez más diferenciadas de las trabajadas inicialmente.

Consideración de las características individuales, necesidades e intereses.

Para el entorno:

Es importante también que el propio entorno vea que tiene un papel importante en el desarrollo de sus hijos en la toma de decisiones de aquellos aprendizajes que resultarán más funcionales, como en la colaboración para facilitar su adquisición, automatización y generalización.

La conducción hacia la mayor autonomía posible en sus hijos libera en cierta medida a la familia para que dedique tiempo a sus propias necesidades.

Para el Logopeda:

Se trata de un estilo de intervención mucho más cercano y personal.

Frente a una concepción de trabajo rígida, estandarizada y tipificada, se promueve un estilo de trabajo activo pluridireccional, de carácter dinámico y creativo, ya que se diseña cada material de forma única y específica.

Permite conocer la aplicación práctica de las aportaciones de los modelos teóricos.

BIBLIOGRAFIA

- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A., y cols. *Mental Retardation. Definition, classification and system of supports* (10th ed.) Washington, DC: American Association on Mental Retardation. (Traducción en castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza (2002).
- VERDUGO, M.A. *El cambio de paradigma en la concepción de retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Siglo Cero, 25 (5), 5-24. (1994).
- VERDUGO ALONSO, M.A., DE URRÍES VEGA F.B. *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca. Amaru. (2003)
- VERDUGO ALONSO, M.A., DE URRÍES VEGA F.B. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca. Amaru. (2001).
- SCHALOCK, R.L., VERDUGO ALONSO, M.A., *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. Alianza. (2003).
- WEHMEYER, M. L. Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (eds). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 15-34. Baltimore, MD: Paul H. Brookes (1996^a).

**BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN
DEL LENGUAJE**

ADQUISICIÓN PRECOZ DEL EUSKARA: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DE PERSONALIDAD

Maria-Llanos Luque* & Maria-Jose Azurmendi**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

^{1*}janilukesa@euskalnet.net, ^{}ehu-azurmendi@telefonica.net**

RESUMEN

Este trabajo se presenta desde una investigación más amplia, cuyo propósito principal es ofrecer un análisis pluridisciplinar: psicolingüístico, sociolingüístico, psico-sociolingüístico y psicopedagógico, de la adquisición precoz del euskara (2-4 años de edad), en el modelo educativo D (totalmente en euskara), en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Principalmente, se pretende estudiar aquellas variables que ejercen una influencia mayor en el proceso de adquisición del euskara, así como del modo y la intensidad en que ésta se produce.

Concretamente, en este trabajo se analiza la interdependencia de los rasgos de personalidad y el desarrollo lingüístico, en los diferentes grupos estudiados: erdaldunes (L1-castellano) y euskaldunes (L2-euskara), escolarizados a los 2 y a los 3 años de edad. Dichos rasgos se agrupan en estructuras y subestructuras de personalidad caracterizadas por una mayor o menor dependencia del contexto de interacción.

Los resultados obtenidos muestran que aparecen diferencias significativas en la interdependencia entre el desarrollo lingüístico receptivo y expresivo y la estructura de personalidad, en función del origen lingüístico y de la edad de escolarización. Los resultados más interesantes se observan en los grupos erdaldunes: en el grupo escolarizado a los 2 años, el desarrollo lingüístico interrelaciona con una estructura de personalidad menos dependiente del contexto de interacción y más cercana a los procesos de adquisición; sin embargo, en el escolarizado a los 3 años se interrelaciona con una estructura de personalidad más dirigida hacia el contexto de interacción, más cercana a los procesos de aprendizaje.

¹ Este estudio ha sido posible gracias a la beca para la investigación concedida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ofrece la posibilidad de iniciar la etapa de educación infantil a los 2 ó 3 años, en diferentes modelos lingüísticos. Incluso, desde el curso 2002-2003 se ofrece la escolarización desde los primeros meses de vida.

Entre otros objetivos, uno de los más importantes es el de propiciar la adquisición de la bilingüedad individual generalizada, ya que los modelos lingüísticos elegidos mayoritariamente por los padres y madres, para esta etapa de educación infantil, son: el modelo en Euskara (Modelo D), o el modelo bilingüe (Modelo B).

En el Modelo D se agrupan en las mismas aulas alumnos/as cuya lengua materna (L1) puede ser: tanto el Euskara, como el Español; para éstos últimos, este Modelo D resulta ser de inmersión total precoz, para la adquisición del Euskara como lengua segunda (L2). Este tipo de inmersión lingüística aporta a los aprendices del Euskara como L2 unas oportunidades excepcionales para interactuar con hablantes nativos, a través de métodos educativos favorecedores de la adquisición del Euskara, aprovechando también un ambiente familiar favorable y de apoyo hacia dicha lengua, ya que se trata de su elección.

La investigación en la que se inscribe este trabajo analiza la experiencia señalada, en el Modelo D, en la etapa de educación infantil, concretamente, en los cursos de 2 y 3 años. Los principales objetivos son mostrar empíricamente: la interdependencia de los rasgos de personalidad y el desarrollo léxico receptivo y expresivo y el desarrollo del uso lingüístico en situación individual de juego libre, en los diferentes grupos estudiados: erdaldunes y euskaldunes, escolarizados a los 2 y a los 3 años de edad.

Las diferencias de dicha interdependencia en función de los grupos analizados y la mayor o menor dependencia del contexto de interacción de las estructuras y subestructuras de personalidad que los caracterizan.

Las hipótesis principales relativas a la interdependencia entre la personalidad y el desarrollo lingüístico: del léxico expresivo y receptivo, Total y en Euskara, y del uso del lenguaje en el contexto comunicativo 'Juego-Libre', en función de los objetivos marcados, son las siguientes:

H1. Se darán interdependencias positivas significativas entre la personalidad y cada uno de los desarrollos lingüísticos y del uso del lenguaje en el contexto de 'Juego-Libre'.

H2. Los rasgos de personalidad se estructurarán en conjuntos significativos en su interdependencia con los diferentes desarrollos psicolingüísticos y con el uso del lenguaje en 'Juego-Libre'.

H3: Se encontrarán diferencias significativas en la interdependencia entre el desarrollo lingüístico y la estructura de personalidad en función del origen lingüístico y de la edad de escolarización.

H4. Los conjuntos de rasgos más independientes del contexto de interacción interrelacionarán más significativamente con el desarrollo del léxico receptivo, especialmente en los grupos Euskaldunes y en los grupos escolarizados a los 2 años. Sin embargo, los conjuntos de rasgos más dependientes del contexto de interacción interrelacionarán más significativamente con el desarrollo de la L2 en los grupos Erdaldunes, en el escolarizado a los 3 años; también con el uso del Euskara en el contexto comunicativo de 'Juego Libre', especialmente en el grupo Erdaldun escolarizado a los 3 años.

MÉTODO

Muestra

La muestra consta de 38 sujetos, siendo una muestra representativa de la etapa piloto respecto de los niños/as escolarizados a los 2 ó 3 años, en el Modelo D (en Euskara), en el territorio de Bizkaia, en los cursos 1995-96 y 1996-97. Se distribuye de la siguiente manera: 1) según la edad de escolarización: 22 niños/as escolarizados a los 2 años de edad y 16 niños/as escolarizados a los 3 años de edad; 2) según la L1 originaria: 19 niños/as Euskaldunes (L1-Euskara) y otros 19 niños/as Erdaldunes:

Distribución de la muestra (N=38)

| | |
|--|---|
| L1-Euskara +Escolarizado a los 2 años (N=11) | L1-Euskara +Escolarizado a los 3 años (N=8) |
| GRUPO-MODELO | |
| L1-Español +Escolarizado a los 2 años (N=11) | L1-Español +Escolarizado a los 3 años (N=8) |

Instrumentos

Para la investigación, se ha recogido la siguiente información: 1) Corpus lingüístico, a través de: A) Test de Figura/Palabra de Vocabulario Expresivo y Receptivo (TFPV) (Gardner, 1987); B) grabaciones audiovisuales individuales en situación de juego libre; C) grabaciones audiovisuales grupales, en el aula, en diferentes contextos y actividades.2)

Información sobre el desarrollo general, utilizando pruebas estandarizadas, como: A) “Haizea-Llevant” (Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco, 1991) y “Brunet-Lezine” (1985).

3) Información sobre el autoconcepto, a través de la prueba del “Dibujo de sí mismo”, en dos contextos: aula y hogar; además de un cuestionario donde las profesoras describen a sus alumnas/os, mediante 10 rasgos de personalidad. 4) Información sociodemográfica, sociolingüística, psicosocial y psicopedagógica de los niños/as y de su contexto, mediante cuestionarios y entrevistas a sus padres y profesoras.

En este trabajo, concretamente, se analizarán: el desarrollo del léxico expresivo y receptivo (TFPV: Gardner, 1987). El desarrollo del uso del euskara, utilizando la transcripción de grabaciones audiovisuales individuales en situación de juego libre. La estructura de la personalidad de los sujetos, desde la subjetividad de las profesoras, utilizando el siguiente cuestionario de personalidad (Luque & Azurmendi, 1995):

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD

Fecha.....Centro.....Profesora.....

 Curso.....Alumno.....

En relación a este alumno, te presentamos una serie de pares de adjetivos opuestos. Te pedimos que de cada par elijas el adjetivo que consideres le sea más adecuado, señalando con un “X” el grado que te parezca más apropiado. EJEMPLO: Si consideras a este alumno más “atento” que “distráido”, aunque “poco atento”, la respuesta sería:

| | | | | | | | |
|-----------|-----|------|------|------|------|-----|--------|
| | MUY | BAST | POCO | POCO | BAST | MUY | |
| DISTRAIDO | | | | X | | | ATENTO |

| | MUY | BAST | POCO | POCO | BAST | MUY | |
|----------------|-----|------|------|------|------|-----|-------------|
| AUTÓNOMO | | | | | | | DEPENDIENTE |
| DISTRAÍDO | | | | | | | ATENTO |
| TRISTE | | | | | | | ALEGRE |
| LANZADO | | | | | | | VERGOZOSO |
| HÁBIL | | | | | | | TORPÓN |
| INDIVIDUALISTA | | | | | | | SOCIABLE |
| MIEDOSO | | | | | | | VALIENTE |
| SEGURO | | | | | | | INSEGURO |
| OPTIMISTA | | | | | | | PESIMISTA |
| PASIVO | | | | | | | ACTIVO |

Procedimiento

La evaluación del desarrollo léxico receptivo y expresivo, así como las grabaciones audiovisuales del uso del lenguaje en situación de juego libre individual, se han realizado durante los cursos académicos 95-96 y 96-97, en dos momentos al inicio y al final de cada curso (4 aplicaciones): 1ª aplicación enero-febrero de 1996 a los niños escolarizados a los 2 años, 2ª aplicación: mayo-junio de 1996 a los mismos sujetos, 3ª aplicación enero-febrero de 1997 a la muestra total (escolarizados a los 2 y 3 años), 4ª aplicación mayo-junio de 1997 a la muestra total.

La cumplimentación del cuestionario de personalidad se realizó una sola vez en el último trimestre del segundo curso académico 96-97. De este modo, las profesoras habían tenido tiempo suficiente para conocer las peculiaridades de la personalidad de cada niño, tanto de los escolarizados a los 2 como a los 3 años de edad.

Los análisis para este trabajo son, principalmente, de tipo cuantitativo; análisis de correlaciones binarias, factoriales y combinación de factores en espacio rotado.

RESULTADOS

Los resultados muestran los análisis de correlación binaria efectuados entre los rasgos de personalidad, las diferentes edades de desarrollo lingüístico y el porcentaje de uso del Euskara en el contexto individual de Juego-Libre, en la 4ª aplicación. Para el estudio de la interrelación entre la personalidad y el desarrollo lingüístico, se ha elegido este contexto comunicativo, en lugar de los contextos grupales aula-Corro y aula-Txokos, por diferentes razones: aporta una mayor producción lingüística individual, es el contexto menos influenciado por la metodología educativa, menos condicionado por los integrantes del aula, al mismo tiempo, el que ofrece un contexto de interacción comunicativa más igualitario.

En la **Tabla-1**, se exponen los resultados de los análisis de correlación binaria efectuados entre los rasgos de personalidad, las diferentes edades de desarrollo lingüístico: del léxico expresivo y receptivo (Gardner, 1987) y el porcentaje de uso de Euskara en el contexto individual de Juego-Libre, en la 4ª aplicación, comparando los 4 grupos analizados.

Tabla-1. Correlaciones binarias entre los rasgos de personalidad, la edad de desarrollo del léxico expresivo y receptivo, Total y en Euskara, y proporciones de uso del Euskara en el contexto de Juego-Libre, en la 4ª aplicación; distinguiendo los grupos Erdaldunes y Euskaldunes, escolarizados a los 2 o a los 3 años de edad.

| RASGOS DE PERSONALIDAD | ED ESC años | EDAD TFPVE TOTAL | EDAD TFPVR TOTAL | EDAD TFPVE EUSK | EDAD TFPVR EUSK | CTXO JU-LI %EUSK |
|------------------------|-------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| AUTÓNOMO | 2 | .72* -.55^ | .75** .05 | .31 -.41 | .58^ -.07 | .07 .35 |
| | 3 | .20 .76* | -.23 .63 | .14 .51 | .07 .52 | -.18 .32 |
| HÁBIL | 2 | .24 -.08 | .26 .25 | .50 -.21 | .42 .09 | .64* -.02 |
| | 3 | .30 .69^ | .44 .67^ | .47 .30 | .48 .63^ | .66 .31 |
| ATENTO | 2 | .32 -.09 | .33 .50 | .36 -.15 | .29 .48 | .09 .69* |
| | 3 | .39 -.02 | .56 .12 | .53 -.34 | .68^ .16 | .68^ .18 |
| ACTIVO | 2 | .62* .19 | .79** -.44 | .84** .23 | .89** -.55^ | .42 .03 |
| | 3 | .14 .56 | .20 .53 | .25 .29 | .17 .54 | -.02 .44 |
| SEGURO | 2 | .44 .30 | .66* .16 | .32 .25 | .70* .02 | .23 -.18 |
| | 3 | .25 .74* | .03 .67^ | .35 .55 | .25 .80** | -.07 .33 |
| LANZADO | 2 | .30 .23 | .31 -.21 | .25 .28 | .60* -.56^ | .11 -.59^ |
| | 3 | .19 .30 | -.36 .55 | .17 .10 | -.40 .50 | -.18 -.22 |
| VALIENTE | 2 | .05 .50 | .30 .10 | .15 .34 | .46 -.19 | .15 -.33 |
| | 3 | .45 .84** | .07 .65^ | .32 .60 | .31 .53 | -.19 .29 |
| SOCIALE | 2 | .03 -.30 | .21 .14 | -.09 -.23 | .33 -.13 | -.22 -.08 |
| | 3 | -.02 .03 | -.43 -.20 | -.02 .39 | -.56 .09 | -.72* .52 |
| OPTIMISTA | 2 | .32 .40 | .53^ .18 | .46 .53 | .76** -.02 | .45 -.12 |
| | 3 | -.10 .25 | -.44 .01 | -.12 .31 | -.24 .10 | -.36 .75* |
| ALEGRE | 2 | .40 -.14 | .56^ .17 | .35 .00 | .70* -.02 | .15 -.09 |
| | 3 | -.01 -.25 | -.47 -.53 | -.05 .34 | -.48 -.31 | -.70* .29 |
| PERSONALIDAD | 2 | .51 .16 | .68* .19 | .51 .17 | .82** -.19 | .29 -.16 |
| | 3 | .40 .65 | -.02 .54 | .46 .48 | .17 .58 | -.05 .47 |

Línea superior: grupos Ertaldunes.

Línea inferior: grupos Euskaldunes.

^ $r < .1$, * $r < .05$, ** $r < .01$, ED ESC: Edad de escolarización 2 o 3 años. Rasgos de Personalidad: Autónomo/Dependiente; Hábil/Torpón; Atento/Distraído; Activo/Pasivo; Seguro/Inseguro; Lanzado/Vergonzoso; Valiente/Miedoso; Sociable/Individualista; Optimista/Pesimista; Alegre/Triste;

Personalidad= sumatorio de los 10 rasgos citados. EDAD DESAR PSICOL: Edad de desarrollo psicológico general, Escala de Desarrollo General “Brunet & Lezine” (1985). EDAD TFPVE/R: Edad de desarrollo del léxico expresivo y receptivo, Total y en Euskara, Test de Figura/Palabra de Vocabulario Expresivo/Receptivo (Gardner, 1987). CTXO JU-LI %EUSK: Porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre con la investigadora, en la 4ª aplicación.

GRUPO ERDALDUN 2 AÑOS

En el grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años, la edad de desarrollo del léxico expresivo total, correlaciona positiva y significativamente con los rasgos de personalidad “Autónomo/Dependiente” (.72*) y “Activo/Pasivo” (.62*). La edad de desarrollo del léxico receptivo Total correlaciona muy significativamente con los rasgos de personalidad “Autónomo/Dependiente” (.75**) y “Activo/Pasivo” (.79**). Correlaciona significativamente con el rasgo “Seguro/Inseguro” (.66*) y tiene una correlación tendencial con los rasgos “Optimista/Pesimista” y “Alegre/Triste”.

La edad de desarrollo del léxico expresivo en Euskara sólo correlaciona muy positivamente con el rasgo de personalidad “Activo/Pasivo” (.84**). Sin embargo, la edad de desarrollo del léxico receptivo en Euskara correlaciona muy significativamente con los rasgos “Activo/Pasivo” (.89**) y “Optimista/Pesimista” (.76**); significativamente con los rasgos “Seguro/Inseguro” (.70*), “Lanzado/Vergonzoso” (.60*) y “Alegre/Triste” (.70*) y tendencialmente con el rasgo de personalidad “Autónomo/Dependiente”.

Es decir, las edades de desarrollo del léxico en su conjunto, correlacionan de un modo bastante sobresaliente con el rasgo de personalidad “Activo” y en menor grado con el rasgo “Autónomo”. Además, en relación al léxico receptivo, tanto Total como en Euskara, también correlaciona con los rasgos: seguro, optimista y alegre. El porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre, en la 4ª aplicación, sólo correlaciona significativamente con el rasgo de personalidad “Hábil/Torpón” (.64*).

GRUPO ERDALDUN 3 AÑOS

En el grupo Erdaldun escolarizado a los 3 años, la edad de desarrollo del léxico receptivo en Euskara correlaciona tendencialmente (.68^) con el rasgo “Atento/Distraído”. El porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre, en la 4ª aplicación correlaciona positivamente de modo tendencial con el rasgo de personalidad “Atento/Distraído” y negativamente con los rasgos “Sociable/Individualista” (-.72*) y “Alegre/Triste” (-.70*).

Por lo tanto, en este grupo, se puede decir que el rasgo de “atento” es el que destaca positivamente en relación la adquisición del Euskara.

GRUPO EUSKALDUN 2 AÑOS

En el grupo Euskaldun escolarizado a los 2 años, respecto a la edad de desarrollo del léxico expresivo total, sólo se ha encontrado una correlación negativa y tendencial con el rasgo “Autónomo/Dependiente”. La edad de desarrollo del léxico receptivo en Euskara correlaciona negativamente y de un modo tendencial con los rasgos de personalidad “Activo/Pasivo” y “Lanzado/Vergonzoso”. Es decir, en el grupo Euskaldun escolarizado a los 2 años de edad, sólo se hallan correlaciones negativas tendenciales entre la personalidad y la adquisición del léxico.

El porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre, en la 4ª aplicación, correlaciona positiva y significativamente con el rasgo de personalidad “Atento/Distraído” (.69*). también correlaciona negativa y tendencialmente con el rasgo “Lanzado/Vergonzoso”.

GRUPO EUSKALDUN 3 AÑOS

En el grupo Euskaldun escolarizado a los 3 años, respecto a la edad de desarrollo del léxico expresivo total, correlaciona positiva y muy significativamente con el rasgo de personalidad “Valiente/Miedoso”, significativamente con los rasgos “Autónomo-Dependiente” (.76*) y “Seguro/Inseguro” (.74*) y tendencialmente con el rasgo “Hábil/Torpón”. La edad de desarrollo del léxico receptivo total correlaciona positivamente y de un modo tendencial con los rasgos de personalidad: “Hábil/Torpón”, “Seguro/Inseguro” y “Valiente/Miedoso”. La edad de desarrollo del léxico receptivo en Euskara sólo correlaciona positiva y muy significativamente con el rasgo de personalidad “Seguro/Inseguro” (.80**) y tendencialmente con “Hábil/Torpón”.

El porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre, en la 4ª aplicación, correlaciona positiva y significativamente con el rasgo de personalidad “Optimista/Pesimista” (.75*).

COMPARACIONES

ERDILDUNES ESCOLARIZADOS A LOS 2 Y 3 AÑOS DE EDAD

En relación a la adquisición del léxico aparecen bastantes diferencias, tanto cuantitativa, como cualitativamente. Así, en el grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años, se observan numerosas correlaciones positivas en la adquisición del léxico, principalmente con los rasgos de personalidad “Autónomo Activo, Seguro, Optimista y Alegre”; y en el grupo

escolarizado a los 3 años, en cambio, sólo aparece una correlación positiva tendencial con el rasgo “Atento”.

En el porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre, también se observan diferencias. En el grupo escolarizado a los 2 años de edad sólo se observa una correlación positiva con el rasgo de personalidad “Hábil”. En el grupo escolarizado a los 3 años, vuelve a aparecer el rasgo “Atento” correlacionando positivamente, pero, además, aparecen correlaciones negativas significativas entre los rasgos “Sociable” y “Alegre” y el porcentaje de Euskara emitido en la situación de Juego-Libre.

Es decir, se observan correlaciones cuantitativa y cualitativamente mayores entre los rasgos de personalidad y las variables lingüísticas estudiadas, en el grupo escolarizado a los 2 años, que en el escolarizado a los 3 años. Además, el rasgo “Atento”, único correlacionante positivo en el grupo escolarizado a los 3 años, no aparece significativo en ningún caso entre los niños y niñas erdaldunes escolarizados a los 2 años.

EUSKALDUNES ESCOLARIZADOS A LOS 2 Y 3 AÑOS DE EDAD

En relación a la adquisición del léxico las diferencias son importantes. Así, en el grupo escolarizado a los 2 años, sólo se obtienen correlaciones negativas entre dicha adquisición y los rasgos de personalidad “Autónomo, Activo y Lanzado”. En cambio, en el grupo escolarizado a los 3 años se observan numerosas correlaciones positivas con los rasgos de personalidad “Autónomo, Seguro, Hábil y Valiente”.

En el porcentaje de Euskara en situación de Juego-Libre, también se observan diferencias. En el grupo escolarizado a los 2 años, correlaciona positivamente con el rasgo “Atento” y negativamente con “Lanzado”. En el grupo escolarizado a los 3 años, sólo correlaciona positivamente con el rasgo “Optimista”.

Se observan numerosas correlaciones negativas en el grupo escolarizado a los 2 años. Por otro lado, el grupo escolarizado a los 3 años destaca por la abundante interrelación significativa obtenida entre la personalidad y el desarrollo lingüístico, total y en Euskara.

EN GENERAL

No se observan similitudes entre los cuatro grupos estudiados, sino que parecen poseer tendencias propias, no comparables con el resto de los grupos: - El grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años destaca por obtener bastantes correlaciones positivas entre la personalidad y la adquisición del Euskara. - El grupo Erdaldun escolarizado a los 3 años de edad es el que obtiene, en general, menos correlaciones significativas. Curiosamente, entre los

índices positivos siempre aparece el rasgo de personalidad “Atento”. - El grupo Euskaldun escolarizado a los 2 años destaca por obtener correlaciones negativas, entre la personalidad y la adquisición del lenguaje. - El grupo Euskaldun escolarizado a los 3 años de edad destaca por obtener bastantes correlaciones positivas entre la personalidad y el desarrollo lingüístico.

En relación al rasgo “Personalidad”, sumatorio de los 10 rasgos analizados, sólo aparecen 2 correlaciones significativas, que se encuentran en el grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años de edad, en relación con el desarrollo del léxico receptivo total y en Euskara. Por último, hay que señalar que, en relación a los rasgos de personalidad en los que aparecen correlaciones significativas, varían bastante de unos grupos a otros, no encontrándose, en este aspecto, similitudes destacables.

Ante la diversidad encontrada en los diferentes grupos, parece necesario recurrir a análisis factoriales, con el fin de obtener la estructura global de personalidad en la que se ubican los grupos lingüísticos y de edad, estudiados (Tabla-2).

Tabla-2. Correlaciones múltiples entre los rasgos de personalidad que caracterizan a los 4 grupos estudiados (Análisis factorial de componentes principales).

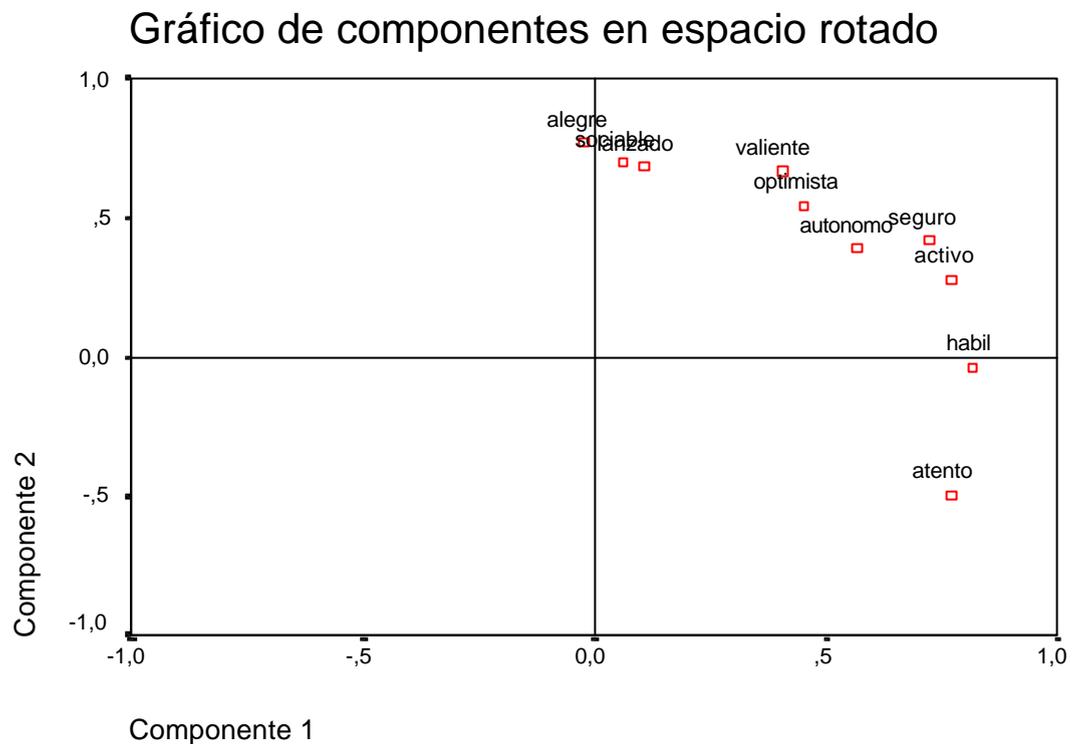
| RASGOS DE PERSONALIDAD | FACTOR-1 (40.3%) | FACTOR-2 (21.4%) |
|------------------------|---------------------|---------------------|
| AUTONOMO | .68 | .17 |
| HÁBIL | .58 | .63 |
| ATENTO | .21 | .81 |
| ACTIVO | .76 | .35 |
| SEGURO | .81 | .16 |
| LANZADO | .49 | -.36 |
| VALIENTE | .72 | -.13 |
| SOCIABLE | .55 | -.56 |
| OPTIMISTA | .77 | -.11 |
| ALEGRE | .56 | -.67 |

Los análisis factoriales han dado como resultado dos factores significativos que, en total, explican el 61.7% de la varianza. El Factor-1, que explica el 40.3% de la varianza, viene definido por los rasgos, en orden decreciente: “Seguro”, “Optimista”, “Activo”, “Valiente” y “Autónomo”; el Factor-2, que explica el 21.4% de la varianza, viene definido por los rasgos, en orden decreciente: “Atento”, “Triste” (no Alegre) y “Hábil”.

El rasgo “Hábil” podría considerarse como un rasgo que define a ambos factores, aunque en mayor grado al Factor-2, de modo que se ha definido como un rasgo-puente entre el Factor-1 y el Factor-2. Ambos factores reflejan mundos relativamente imbricados, tanto a través del rasgo “Hábil”, que ambos comparten positivamente, como a través de los rasgos “Alegre” y “Sociable”, que definen positivamente al Factor-1 y negativamente al Factor-2.

El Gráfico-1 resultante de este análisis muestra la grupalización de los rasgos que definen la interrelación entre los dos factores señalados:

Gráfico-1. Grupalizaciones de los rasgos de personalidad o subestructuras resultantes de la combinación de los Factores-1 y 2.



El Gráfico-1 de componentes en espacio rotado, muestra la siguiente estructura de grupalización de personalidad. La 1ª grupalización está formada por los rasgos: “Activo”, “Seguro”, “Autónomo”, “Optimista” y “Valiente”, rasgos que definen en mayor grado el Factor-1; la 2ª por los rasgos: “Lanzado”, “Sociable” y “Alegre”, rasgos que definen en menor grado al mismo Factor-1; la 3ª por “Atento”, el rasgo que más define al Factor-2; la 4ª por el rasgo “Hábil”, que se sitúa a modo de puente entre las 1ª y 3ª grupalizaciones de personalidad.

Tras estos análisis se puede reinterpretar la caracterización de la personalidad de los grupos estudiados, anteriormente, a través de los análisis de correlación binaria, en la 4ª aplicación.

GRUPO ERDALDUN 2 AÑOS

Respecto las edades de desarrollo del léxico, expresivo y receptivo, total y en euskara, vienen explicados principalmente desde el Factor-1; mientras que la proporción de emisiones en euskara en situación de Juego-Libre se explica desde el rasgo “Hábil”, que comparten ambos factores.

GRUPO ERDALDUN 3 AÑOS

En este grupo, las edades de desarrollo del léxico, expresivo y receptivo, total y en euskara, y el porcentaje de emisiones en euskara en situación de Juego-Libre, se explican desde el Factor-2.

GRUPO EUSKALDUN 2 AÑOS

En este grupo, las edades de desarrollo del léxico, expresivo y receptivo, total y en euskara, se explican, parcialmente, desde el Factor-2; y el Euskara emitido en situación de Juego-Libre se explica claramente desde el Factor-2.

GRUPO EUSKALDUN 3 AÑOS

En este grupo la edad de desarrollo del léxico viene explicada desde el Factor-1 y el rasgo “Hábil”, común a ambos factores; el porcentaje de Euskara emitido en situación de Juego-Libre viene explicado desde el Factor-1.

EN GENERAL

En relación a los factores de personalidad obtenidos, en el grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años y en el grupo Euskaldun escolarizado a los 3 años, el desarrollo lingüístico viene explicado desde el Factor-1, y el rasgo “Hábil”, común a ambos factores; mientras que, en el grupo Erdaldun escolarizado a los 3 años y en el Euskaldun escolarizado a los 2 años, dicho desarrollo lingüístico se explica, principalmente, desde el Factor-2; además, en el grupo Euskaldun escolarizado a los 2 años, el desarrollo del léxico se explica desde el Factor-1, pero negativamente. Por lo que resulta el grupo con la estructura de personalidad más compleja y menos coherente.

En relación a las grupalidades de personalidad obtenidas, el grupo Erdaldun escolarizado a los 2 años se ubica, principalmente, en la 1ª grupalización (Activo, Seguro, Autónomo, Optimista y Valiente); el grupo Erdaldun escolarizado a los 3 años y el grupo Euskaldun escolarizado a los 2 años se ubican en la 3ª grupalización (Atento), aunque este último grupo lo hace de un modo más ambiguo; y el grupo Euskaldun escolarizado a los 3 años se sitúa entre la 1ª y la 4ª grupalización (rasgo “Hábil”).

CONCLUSIONES

Las hipótesis presentadas en este trabajo se cumplen, ya que aparecen interdependencias positivas significativas entre la personalidad y el desarrollo lingüístico. También se ha encontrado que los rasgos de personalidad se estructuran en conjuntos significativos (grupalizaciones y factores) en dicha interdependencia.

Asimismo, se han encontrado diferencias significativas en la interdependencia entre el desarrollo lingüístico y la estructura de personalidad en función del origen lingüístico y de la edad de escolarización. Todos los grupos manifiestan una estructura de personalidad en correlación con el desarrollo lingüístico bastante diferente.

En los grupos erdaldunes aparecen diferencias en función de la edad de escolarización: en el grupo escolarizado a los 2 años predomina una estructura de personalidad más intrínseca al individuo que al contexto de interacción; sin embargo, en el escolarizado a los 3 años se relaciona con una estructura de personalidad más dirigida hacia el contexto de interacción. Es decir, en los grupos Erdaldunes, aquellos que realmente están adquiriendo el Euskara como L2, se manifiesta una estructura de personalidad más esperable desde la literatura psicolingüística, ya que a los 2 años predomina la estructura más “idónea” para la adquisición del lenguaje; mientras que, a los 3 años predomina la estructura de personalidad más “idónea” para el aprendizaje.

Sorpresivamente, en los grupos euskaldunes, también se han encontrado diferencias, en función de la edad de escolarización. En el grupo escolarizado a los 3 años predomina una estructura de personalidad más intrínseca al individuo que al contexto de interacción; en cambio, el grupo escolarizado a los 2 años se relaciona con una estructura de personalidad más dirigida hacia el contexto de interacción. Es decir, aunque los grupos Euskaldunes sigan una educación de mantenimiento de su L1 (euskara), el desarrollo de ésta es interdependiente de la personalidad, de un modo diferente dependiendo de la edad de escolarización.

Por lo tanto, los resultados llevan a concluir que las diferencias individuales de personalidad de los sujetos escolarizados en el modelo-D, en edades precoces, se relacionan

de un modo significativo con el desarrollo lingüístico y de uso del euskara. En función de estos resultados, se puede concluir que, al menos en edades precoces, sería necesario tener en cuenta la personalidad de los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza y adquisición/aprendizaje del euskara, no sólo como L2 (erdaldunes), sino también como L1 (euskaldunes).

BIBLIOGRAFÍA

- AZURMENDI, M.J. & LUQUE, M.LL. (2001). Influencia de la L1 y la edad de inicio en un programa de inmersión total precoz en euskara: Adquisición del léxico. In A.I. Moreno & V. Colwell (eds) *Perspectivas Recientes sobre el Discurso/Recent Perspectives on Discourse*. León: AESLA y Universidad de León (Formato CD-ROM).
- GARDNER, M.F. (1987). *TFPVE-R: Test Figura/Palabra de Vocabulario Expresivo y Receptivo*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- LUQUE, M-LL (2004a). *Adquisición-Aprendizaje del Euskara a través de la Inmersión Total Precoz (2-4 años): Análisis Psico-Socio-Lingüístico-Pedagógico*. Tesis Doctoral. Servicio de publicaciones de la UPV/EHU. (en proceso de publicación)
- (2004b). *First corpus from children acquisition-learning Basque*. CHILDES Database: "Other Languages", "Basque" directory. <http://childes.psy.cmu.edu>.
- LUQUE, M.LL. & AZURMENDI, M.J. (1998) Adquisición del Léxico a través de la Inmersión Total Precoz (desde 2 años) en la Comunidad Autónoma Vasca. In J. Arnau & J.M. Artigal (eds.) *Programas de Inmersión: Una Perspectiva Europea* (pp.468-82). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (1995) *Cuestionario de personalidad de los alumnos, en el aula de 3 años del modelo-D, desde el punto de vista de sus profesoras*. Inédito.

**TRILINGÜISMO EN LA ESCUELA.
EL CASO DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL VALLE DE ARÁN.**

Cecilio Lapresta Rey
Ángel Huguet Canalís
José Luis Navarro Sierra

Universitat de Lleida
clapresta@pip.udl.es
huguet@pip.udl.es
jnavarro@pip.udl.es

1. INTRODUCCIÓN

La comarca del Valle de Arán, situada en el extremo nord-occidental de la provincia de Lleida, en plenos Pirineos, nos ofrece un interesante modelo de educación multilingüe.

El objetivo de esta comunicación es describir la estructura y evolución del sistema educativo del Valle de Arán en el ámbito lingüístico en los últimos quince años, teniendo en cuenta la evolución del marco normativo que regula el uso de esta lengua y la evolución del proceso de implementación propiamente dicho.

Para ello, en primer lugar se va a localizar la zona de estudio, dando algunos datos sobre la evolución sociodemográfica del territorio, significativos a la hora de comprender la realidad social en la que se encuentra la comarca. En segundo lugar se repasará el marco normativo que ha permitido la implementación del modelo educativo que queremos describir y, por último, se repasará el proceso de implantación del modelo propiamente dicho.

2. LOCALIZACIÓN DE LA ZONA DE ESTUDIO

La comarca del Valle de Arán está situada en el extremo nord-occidental de la provincia de Lleida. Limita al norte y noroeste con Francia, al sudoeste con Aragón, al sur con la comarca de la Alta Ribagorça y al este con la comarca del Pallars Sobirà (Lleida).

La población en 1996 era de 7.130 personas censadas. La capitalidad de la comarca esta localizada en el municipio de Viella-Mijarán (3.692 hab.) y dentro de la comarca se incluyen también los municipios de Naut Arán (Alto Arán; con 1.337 hab. conjunto de localidades entre las que se encuentra situada la estación de esquí de Baquiera-Beret),

Bossòst (822 hab.), Les (673 hab.), Arres (64 hab.), Bausén (70 hab.), Es Bordes (220 hab.), Vilamós (148 hab.) y Caneján (104 hab.).

El idioma oficial y propio de la comarca es el aranés, dialecto gascón de la lengua occitana. Además son también oficiales el catalán (como lengua oficial y propia de Cataluña) y el castellano (como lengua oficial del Estado Español).

En las últimas décadas, la comarca del Valle de Arán se encuentra inmersa en un proceso de cambio socioeconómico, demográfico y cultural extraordinariamente peculiar y con pocos precedentes en nuestro país.

Según los datos del Institut d'Estadística de Catalunya¹, este proceso ha dado lugar a una situación que, dada la tendencia al estancamiento en el crecimiento de la población, actualmente se presenta como muy curiosa: entre 1991 y 1996 hubo un incremento en el número de habitantes de casi un 16%, representando un paso de 6.184 a 7.130 personas censadas en la comarca.

Las causas de este importante aumento son diversas y pasan por la importante transformación económica del territorio, derivada del fuerte incremento del turismo desde los años sesenta, y de los sectores derivados de éste, como son la hostelería y la construcción (López Palomeque, 1982).

Ahora bien, retomando el tema del aumento demográfico, lo que realmente es importante es que del incremento del 16%, el 88,58% proviene de la inmigración y sólo un 11,42% del crecimiento natural. Dicho de otro modo, de las 946 personas que constituyen el crecimiento de la población en el Valle de Arán en el periodo 1991-1996, 838 son inmigrantes y 108 nacidas en la comarca.

En 1996 nos damos cuenta que se ha producido un hecho sin precedentes en el Valle de Arán: por primera vez el número de personas nacidas en la comarca es más bajo que el número de personas que han nacido fuera: los primeros representan un 45,98% y los segundos un 54,02% (23,63% del resto de Cataluña, 26,04% del resto del Estado español y 4,35% de fuera del Estado).

Una vez esbozada la composición demográfica del territorio, y dada la peculiar estructura lingüística del mismo (con tres lenguas oficiales), se hace significativo un análisis del modelo de educación multilingüe que se ha implementado en la comarca.

¹ Web del Institut d'Estadística de Catalunya; <http://www.idescat.es>

3. MARCO NORMATIVO

La legislación sobre el carácter, uso y potenciación del occitano en el Valle de Arán ha evolucionado desde un simple reconocimiento de su existencia, en el año 1979, a una protección y potenciación que la ha colocado, en el aspecto normativo, en un plano de igualdad con las otras dos lenguas oficiales en el territorio (castellano y catalán). Veamos más pormenorizadamente este proceso (Cases Andreu, 1997):

- **1979:** el Estatuto de Autonomía de Catalunya, en su artículo 3.4 dice: “*El aranés será objeto de enseñanza y especial respeto y protección.*”
- **1983:** la ley 7/1983 de Normalización Lingüística de Catalunya, en su artículo 28.1 dice: “*El aranés es la lengua propia del Valle de Arán. Los araneses tienen el derecho de conocerla y expresarse en las relaciones y actos públicos que se den en le territorio*”. Más adelante en el punto 4 de este mismo artículo dice: “*El Consejo Ejecutivo ha de proporcionar los medios que garanticen la enseñanza y el uso del aranés en los centros escolares del Valle de Arán*”.
- **1990:** Declaración del aranés como lengua oficial del Valle de Arán, como aplicación de la Ley de Traspasos de Competencias de la Generalitat de Catalunya (Seira, 1994).
- **1990:** La ley de Arán del 13 de julio, en su artículo 20.2 dice: “*El Conselh Generau d’Arán tiene competencia plena en todo aquello que hace referencia al fomento y la enseñanza del aranés y de su cultura, teniendo en cuenta las normas de carácter general vigentes en toda Catalunya, en el campo de la política lingüística y educativa*”.
- **1990:** Orden del 30 de agosto. Se incorpora el aranés, modalidad de la lengua occitana en el currículum de los centros educativos del Valle de Arán, que empiezan con 2 horas semanales, en todos los centros de primaria y secundaria. El aranés se utiliza también en las comunicaciones internas y externas de los centros educativos.
- **1991:** Decreto del 28 de octubre implanta el conocimiento de las dos lenguas oficiales en Catalunya para ocupar plazas de profesor en los centros públicos no universitarios de esta comunidad. En el artículo 3 de las disposiciones adicionales se especifica que: “*en la provisión de personal para los centros del Valle de Arán será necesario además acreditar también el conocimiento oral y escrito del aranés, de acuerdo con la normativa vigente*”.

- **1992:** en el Decreto 75 del 9 de marzo se especifica la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, primaria y secundaria. En este mismo decreto, en su artículo 3.2 se especifica: “*El aranés como lengua propia (del Valle de Arán), es objeto de enseñanza y será normalmente la lengua vehicular de aprendizaje en los ámbitos que se determinen. El Conselh Generau de Arán establecerá el currículum del aranés. El Departament d’Ensenyament de acuerdo con el Conselh Generau determinarán la organización de la enseñanza del aranés y su uso como lengua de aprendizaje en los centros docentes del Valle de Arán*”.
- **1992:** a través del Decreto 94 del 28 de abril se establece la ordenación curricular de la educación infantil. En el artículo 6.2 se especifica que: “*de acuerdo con los organismos representativos del Valle de Arán se fijará el uso del aranés en esta etapa*”.

4. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN.

Una vez repasada la evolución de la legislación en materia lingüística y también en el tratamiento de ésta en la etapa educativa, vamos a analizar cronológica y paralelamente, el devenir del proceso de implantación del occitano-aranés en la escuela, desde sus comienzos hasta la actualidad.

El proceso se inicia en los años setenta, cuando, a iniciativa de una serie de maestros se dan algunas horas de occitano-aranés, en algunos centros educativos y en condiciones muy precarias. Este hecho fue acogido de manera favorable por parte de la inspección de enseñanza (Arenas e Sampera, 1997). En el año 1982, una comisión elabora, con carácter provisional, una normativa sobre la lengua aranesa, llamada “Normes Ortogràfiques der Aranés”, que es aprobada al año siguiente por el Parlamento catalán.

Paralelamente, ese mismo año –1983– se realiza el primer curso de reciclaje para profesores, con el objetivo de dotarlos de la competencia lingüística en esta lengua suficiente como para impartir clases utilizando como lengua vehicular el occitano-aranés.

En 1984 se introduce, de manera experimental, el occitano-aranés como lengua vehicular de conocimiento en alguna asignatura del área de Ciencias Sociales. Además se introduce la enseñanza del occitano-aranés como asignatura, con una dotación de dos horas semanales.

Esta situación se mantiene hasta el curso 1987/88, cuando se establecen tres líneas de escolarización en preescolar (3 años). Cada una de estas líneas consideraba una de las tres lenguas (occitano-aranés, catalán y castellano) como la lengua vehicular, eligiendo los padres aquella que sus hijos deberían seguir hasta tercero de EGB. A partir de ese momento los tres grupos se integraban en un mismo sistema de alternancia de lenguas,

donde los escolares recibían dos horas semanales de cada una de las lenguas, y el resto de horas quedaba dividido en partes proporcionales –generalmente, las áreas relacionadas el medio natural se vehiculaban en catalán, las relacionadas con el medio social en occitano-aranés, y las matemáticas en castellano– (Huguet, 2001).

Ya en la década de los noventa –concretamente en el curso 1994/1995– se suprime la línea de escolarización en castellano, quedando activas las líneas de escolarización en occitano-aranés y en catalán. El castellano se introduce a partir de 3º de educación primaria, del mismo modo que hemos descrito con anterioridad. En el año 1996 se suprime la línea de escolarización en catalán. Se unifica así, en todos los centros educativos del Valle de Arán, el uso del occitano-aranés como lengua base de aprendizaje hasta los 7 años. A partir de 3º de Primaria los escolares tienen dos horas semanales de enseñanza de cada una de las lenguas (occitano-aranés/catalán/castellano), y el resto de la enseñanza queda dividido en partes proporcionales, del mismo modo que ya hemos comentado.

Este modelo de organización requiere de toda una importante infraestructura a nivel de profesorado y material didáctico. El peso de este trabajo ha sido soportado mayoritariamente por los profesores, que se han ocupado de traducir, adaptar y elaborar el material didáctico. A través de seminarios y grupos de trabajo, con el asesoramiento y apoyo del Centre de Recursos Pedagògics del Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, El Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad de Lleida, el Servei d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Universidad de Toulouse, y demás entidades colaboradoras, se realiza este trabajo, además de cursos de reciclaje para el profesorado, seminarios, jornadas, etc.

5. CONCLUSIONES

El modelo educativo del Valle de Arán sirve de ejemplo en varios niveles:

En primer lugar, demuestra que un modelo de enseñanza trilingüe es factible. Con unos medios escasos, pero con la voluntad y compromiso de un grupo de docentes se ha llevado a cabo este proceso en la comarca.

En segundo lugar, proporciona una competencia lingüística más equilibrada entre las tres lenguas. En la evaluación del modelo educativo elaborada por Suñer (2001), se demuestra que entre los alumnos que se escolarizaron en la línea occitano-aranesa, los niveles de competencia en las tres lenguas eran más equilibrados que los de sus coetáneos que se habían escolarizado en catalán o castellano. Dicho de otro modo, los niños que habían seguido la línea de enseñanza en occitano, presentaban un nivel de competencia

similar en castellano y muy por encima en catalán y occitano-aranés respecto los que se habían escolarizado en castellano, y un nivel de competencia similar en catalán y muy superior en castellano y occitano-aranés respecto los que lo habían hecho en catalán. Además el nivel de competencia lingüística en las tres lenguas alcanzaba un nivel similar.

En tercer lugar, la implantación de la enseñanza del occitano-aranés en la escuela afecta sensiblemente las actitudes hacia esa lengua. En los trabajos de Huguet, Suñer, Lapresta, Carulla y Serra (2001) Lapresta, Huguet y Suñer (2004) y Lapresta (2004), se demuestra que, si bien no se puede establecer una relación directa entre la presencia en el sistema educativo de la lengua occitana y la mejora de las actitudes hacia esa lengua, sí es una variable interviniente.

Por último, y también a la luz de los trabajos que acabamos de citar, se constata que esta implantación ha incrementado notablemente la competencia en occitano-aranés entre los habitantes del Valle de Arán, lo que contribuye a la conservación de una lengua que se encuentra en una situación minoritaria y minorizada, si bien su uso ha decrecido sensiblemente en los últimos 20 años.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arenas i Sampera, J. Arán: lengua, escòla e pòble. En Conselh Generau d'Arán; Oficina de Foment der Aranes. *Er aranes ua lengua viua*. Viella: Oficina de Foment der Aranes, 1997. p. 19-23.
- Cases Andreu, A. *Er aranés ena escòla*. En Conselh Generau d'Arán; Oficina de Foment der Aranes. *Er aranes ua lengua viua*. Viella: Oficina de Foment der Aranes, 1997. p. 31-37.
- Huguet, A. *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado Español. Perspectivas para el Aragón del siglo XXI*. Zaragoza: Diputación General de Aragón / Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2001.
- Huguet, A.; Lapresta, C.; Janés, J.; Serra, J.M^a.; Suñer, J. *IConeixement i ús de l'occità a la Vall d'Arán. 1984-2000*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs. Documento no publicado, 2001.
- Lapresta, C. *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*. Lleida: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia. Tesis Doctoral Inédita, 2004.

- Lapresta, C.; Huguet, A.; Suñer, J. Un modelo de educación trilingüe. El sistema Educativo del Valle de Arán. Descripción, actitudes y perspectivas. *Revista de Educación*, 333, p. 427-440.
- Lagarda, C. (1986). Multilinguisme e ensenhament en Val d'Aran. Université Paul-Valéry-Montpellier III: Lenguas, nº 19 1986, pp: 35-61.
- López Palomeque, F. *La Vall D'Arán. Medi físic i transformació econòmica* Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya, 1982.
- Seira, I. . *La llengua aranesa a l'educació infantil (de 3 a 6 anys) a la Vall d'Aran*. En Van der Goot, A. *Pre-primary education*. Amsterdam: Renkema, W.J.T.- Stuijt, M.B, 1994.
- Suñer, J. *Llengües en contacte i planificació lingüística: occità, català y castellà a l'escola aranesa. Anàlisi de l'efectivitat de tres models d'educació bilingüe*. Lleida: Universitat de Lleida. Departament de Filologia Catalana. Tesis doctoral inédita, 2001.

EL "CAMBIO O LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO" DEL LENGUAJE INFANTIL DE LOS BILINGÜES Y LA ACTIVACIÓN DE LOS RASGOS FORMALES DEL INPUT LINGÜÍSTICO

R. Fernández Fuertes, E. Álvarez de la Fuente, J. M. Liceras y K.T. Spradlin
Universidad de Valladolid y University of Ottawa

1. Las mezclas de categorías funcionales y léxicas y la teoría gramatical

En este trabajo nos disponemos a analizar las características de la mezcla de categorías léxicas y funcionales que aparece en los datos espontáneos de niños y adultos. Nuestro objetivo es arrojar luz sobre las diferencias y similitudes que existen entre la representación mental del lenguaje en el niño bilingüe, el adulto bilingüe y adulto no-nativo. Más concretamente, nos proponemos analizar los casos de alternancia de código que se pueden dar tanto en el plano intra-oracional (SX) como dentro de la palabra (X⁰), como se ve en (1) y (2) respectivamente:

| | | | |
|----|-----------------------------------|--------------------------------|--------------|
| 1a | un tree | ES det + IN nombre | [Leo 2;07] |
| 1b | la rock | ES det + IN nombre | [Simon 3;05] |
| 1c | un riffle | ES det + IN nombre | [Simon 4;11] |
| 1d | el month | ES det + IN nombre | [Simon 4;11] |
| 2a | El osito está sleep-a- ndo | | |
| 2b | I am sak- ing my nose | | |
| 2c | No quiero choc- ar | IN choke + ES marcador inf | [Simon 3;04] |
| 2d | I am lav- ing myself | ES lavar + IN marcador -ing | [Leo 3;03] |
| 2e | cord- ito | IN cord + ES diminutivo masc. | [Simon 3;05] |
| 2f | rab- a | IN rabbit + ES marcador fem. | [Leo 2;06] |
| 2g | sill- ito | IN silly + ES diminutivo masc. | [Simon 3;10] |
| 2h | bot- o | IN bottle + ES marcador masc. | [Leo 3;10] |

En un principio planeamos centrarnos únicamente en los casos de mezcla de códigos como los de (2), sin embargo, vamos a tratar los casos de mezcla de morfemas libres y de categorías nominales como los de (1). Nuestra intención, como veremos, es acercarnos de

una forma diferente a los casos de mezcla de categorías léxicas y funcionales en la línea del trabajo de Pesetsky y Torrego (2001) sobre los rasgos no-interpretables y el movimiento (Licerias, Spradlin y Fernández Fuertes 2004) Empezaremos pues por los casos de alternancia intra-oracional de (1) en este trabajo. En trabajos posteriores comprobaremos si esta propuesta se puede adaptar también a los casos de alternancia dentro de la palabra.

Este tipo de datos propio del lenguaje infantil bilingüe (Lanza 1997, Köppe & Meisel 1994, Petersen 1988, Spradlin et al. 2003) es importante para la psicolingüística en la medida en que nos puede proporcionar información de cómo se adquiere el lenguaje, sobre todo si somos capaces de delimitar en qué medida estas mezclas de categoría funcional y léxica o de raíz y afixo del lenguaje infantil bilingüe coinciden o no con las que son propias del lenguaje adulto bilingüe en las comunidades en las que la alternancia de código constituye una forma habitual de comunicación (Halmari 1998, MacSwan 2000, Muysken 2000, Poplack 1980).

En este sentido, demostraremos que las mezclas de categorías que se producen en los niños y en los adultos difieren en la especificación de los rasgos ya que esta especificación no es completa en las gramáticas infantiles emergentes. Vamos a argumentar además que las prioridades comparativas para la especificación de rasgos no-interpretables en un par de lenguas dado y que están ya presentes en las gramáticas bilingües emergentes se reflejan también en las gramáticas bilingües adultas pero no en el caso de las gramáticas no-nativas.

Para algunos investigadores las mezclas de (1) y (2) no se consideran opciones gramaticales en el bilingüismo adulto, a pesar de que datos de este tipo aparecen con frecuencia en la producción lingüística de estos adultos (Poplack 1980; Azuma 1993; Myers-Scotton 1997; Myers-Scotton y Jake 2000; Jake, Myers-Scotton y Gross 2002).

Sin embargo, y como reflejan los ejemplos de (1), (2) y los de otros investigadores en (3):

| | | | |
|----|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 3a | Io <u>trink</u> O | [yo bebo] | Giulia 3;9-4;5 (Taeschner 1983) |
| 3b | Nonours il a <u>reit</u> É | [el osito él ha corrido] | Ivar 2;00 (Köppe y Meisel 1995) |
| 3c | Me <u>push</u> AS | [me empuja] | (Lindholm y Padilla 1978) |
| 3d | UNA bird | [un pájaro] | (Lindholm y Padilla 1978) |
| 3e | OTRO book | [otro libro] | Manuela 1;9 (Deuchar CHILDES) |
| 3f | DAS bateau | [el barco] | Ivar 2;00 (Köppe y Meisel 1995) |
| 3g | LE man | [el hombre] | Michael (Swain y Wesch 1975) |

los casos de mezclas de códigos son constantes en todos los estudios de datos bilingües.

Köppe y Meisel (1995) defienden que estas mezclas de categorías léxicas y funcionales son posibles en el lenguaje infantil únicamente antes de que se proyecte la categoría funcional correspondiente, o, dicho de otro modo, antes de que la especificación de los rasgos para las dos sistemas lingüísticos se hayan implementado por completo.

Por otro lado, MacSwan (2000), retomando una línea ya establecida y siguiendo premisas minimalistas, argumenta que los mecanismos y restricciones que se aplican en el caso de las gramáticas monolingües también deberían ser los que son de aplicación en las bilingües, incluidas las de mezcla de códigos. De esta forma, y siguiendo a MacSwan, el bilingüe tiene dos lexicones y dos sistemas fonológicos, uno por cada lengua, pero un único sistema computacional (entendido este como el conjunto de reglas con el que se organiza el léxico). Sin embargo, y puesto que desde el modelo chomskiano de 1995 el nivel X^0 constituye un input para la forma fonológica, MacSwan defiende que la alternancia de códigos no es posible en el nivel X^0 o por debajo.

Sin embargo, y partiendo de la propuesta de MacSwan, vamos a asumir que el léxico tiene raíces y también morfemas funcionales, como en la morfología distribuida (Halle y Marantz 1993). Por lo tanto, como ocurre en el caso de niños monolingües que acceden a las piezas del léxico y producen palabras como la de (4), los niños bilingües que acceden a dos léxicos producirán palabras como las de (2) y (3) con mezcla de categorías léxicas y funcionales:

4a go-ed

4b sab-o

Asimismo, la existencia de dos sistemas fonológicos implicará que los constituyentes de (2) y (3) irán o bien al componente fonológico del español o bien al del inglés y que se harán los ajustes necesarios para que puedan interpretarse.

En lo que se refiere al sistema computacional, tendremos que asumir que la realización de estos casos de mezcla de códigos tiene que ajustarse a las dos lenguas. Por lo tanto, el niño bilingüe tendrá que especificar los rasgos que darán forma a las categorías funcionales de cada lengua de modo que las distintas operaciones (MERGE, AGREE y MOVE) converjan. De este modo, podemos decir que las elecciones que hagan los niños bilingües en su producción así como los patrones de mezcla de códigos nos pueden proporcionar

información muy valiosa sobre los rasgos que se activan y sobre cómo esto se lleva a cabo, dando pie así una reflexión acerca de cómo está representado el lenguaje en la mente del niño bilingüe.

En el caso de los sistemas bilingües adultos, las elecciones y los patrones de mezcla de códigos también deberían respetar las restricciones impuestas por el sistema computacional de modo que las operaciones de MERGE, AGREE y MOVE no violen ninguno de los requisitos del cotejo de rasgos. De hecho, si se produjese un conflicto entre los requisitos de las dos gramáticas del adulto bilingüe, esto resultaría en construcciones de mezcla de códigos agramaticales, como lo demuestran diversos estudios (Poplack 1980; DiScuillo et al. 1986, Belazi et al. 1994, etc.). En este sentido, MacSwan (1999) adopta la teoría de Chomsky (1995) según la cual los rasgos tienen que coincidir (*match*) para que la derivación converja y, de este modo, se explica la gramaticalidad de los ejemplos de (5) y (6) de alternancia de códigos español/nahuatl:

| | | |
|----|--|----------------------|
| 5a | *Yo <i>nikoas tlakemetl</i> yo ni-k-koa-s tlake-me-tl yo 1S-3Os-comprar-FUT ropa-PL-NSF | [yo compraré ropa] |
| 5b | *Tú <i>tikoas tlakemetl</i> tú ti-k-koa-s tlake-me-tl tú 2S-3Os-comprar-FUT ropa-PL-NSF | [tú comprarás ropa] |
| 6a | Él <i>kikoas tlakemetl</i> él ø-ki-koa-s tlak-eme-tl él 3S-3Os-comprar-FUT ropa-PL-NSF | [él comprará ropa] |
| 6b | Ella <i>kikoas tlakemetl</i> ella ø-ki-koa-s tlake-me-tl ella 3S-3Os-comprar-FUT ropa-PL-NSF | [ella comprará ropa] |

los rasgos formales de persona y género del sistema pronominal del español no concuerdan con los rasgos del nahuatl en la primera (5a) y en la segunda (5b) persona, de ahí la agramaticalidad de estos ejemplos. Sin embargo, en la tercera persona en (6) no existe un morfema de concordancia de sujeto en el verbo en nahuatl y de ahí que no se produzca una relación de cotejo entre el verbo y el SDet sujeto *él/ella*.

Es decir, que las oraciones de (5) son agramaticales porque los rasgos formales nominales del pronombre español (*yo, tú*) no concuerdan con los rasgos formales nominales

de TIEMPO de la primera y segunda persona del verbo nahuatl. En el caso de (6) no se produce ningún tipo de fallo en la concordancia puesto que el TIEMPO de la tercera persona del verbo nahuatl no tiene rasgos formales nominales.

Esto implica que la teoría no considera agramaticales todos los casos de mezcla de categorías léxicas y funcionales de las gramáticas adultas bilingües. Por lo tanto, será necesario dar cuenta de las mezclas de este tipo que se producen también en el nivel del sintagma y que afectan a determinantes y nombres que aparecen en los datos de bilingüismo adulto, como demuestran los ejemplos de (7):

7a SE *hombre* kikoas se kalli [MacSwan 2000]

se hombre 0-ki-koa-s se kalli

un hombre 3S-3Os-compra-FUT una casa

[un hombre comprará una casa]

7b EL doorway [Jake et al. 2002]

EL research

EL vacuum

EL weekend

UNA broom

UNA pier

TANTAS things

TUS co-workers

7c AL mall [Arias 2003]

UNA big ball

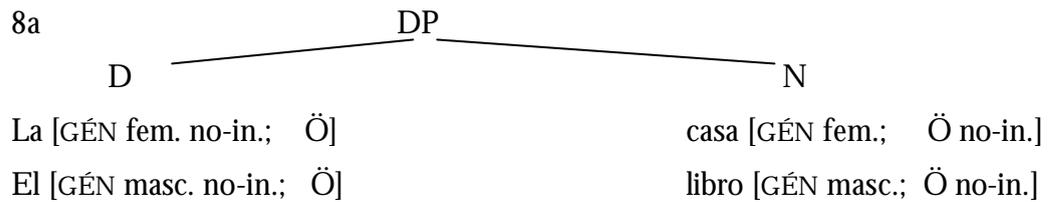
Este tipo de mezclas también aparecen en los datos de Martin, un hablante de inglés como L1 y casi-nativo de español, y en las conversaciones que este mantiene con su interlocutor nativo de español (Franceschina 2001). Sin embargo, según Franceschina (2001), mientras que en todos los ejemplos en los que hay mezcla de códigos entre el DET y el N Martin utiliza un determinante masculino, el hablante nativo de español utiliza el determinante masculino o el femenino según una concordancia con la traducción española del nombre del inglés. Esto mismo argumentan Fuller y Lehnert (2000) en los casos de mezcla de códigos alemán/inglés.

Nos vamos centrar ahora en los casos de mezcla de categorías léxicas y funcionales del tipo determinante+nombre (como las de 1, 3 y 7) producidas por niños bilingües y por adultos bilingües, así como en juicios de gramaticalidad sobre este tipo de mezclas por parte de hablantes nativos y no-nativos de español con objeto de demostrar lo siguiente:

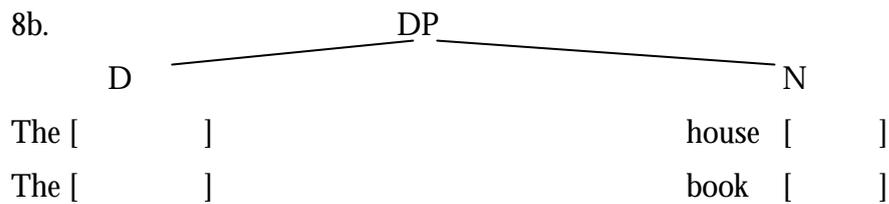
1. la lengua que aporta el DET a la estructura de mezcla SDET es, en la mayoría de los casos, la lengua cuyo DET contiene el mayor número de rasgos no-interpretables (género y número frente a únicamente número en el caso del español y del francés frente al inglés);
2. en el caso de las gramáticas emergentes, esto ocurre así porque en el proceso de especificar los rasgos no-interpretables, los morfemas libres que contienen el mayor número de rasgos no-interpretables son más importantes para los requisitos del sistema computacional (la hipótesis de la implementación de los rasgos, que es nuestra versión de la hipótesis de la lengua dominante);
3. en el caso del adulto bilingüe, se mantiene esta preferencia por el determinante español
4. en el caso de hablantes nativos de español, cuando se enfrentan a estructuras con mezcla de códigos en el SDET, necesitan hacer coincidir los rasgos no-interpretables, mientras que los no-nativos no imponen este requisito en las estructuras mezcladas ya que los adultos no especifican los rasgos de la misma forma que lo hacen los niños.

2. El sistema bilingüe inglés/español del SDET

La especificación de rasgos en el SDET del inglés y del español es común en lo que se refiere al rasgo de número pero no al de género. Estableciendo un paralelismo con la propuesta de Pesetsky y Torrego (2001) sobre la relación entre el caso nominativo (entendido este como un rasgo T en DET) y la concordancia (entendida esta como un rasgo DET en T), podemos decir que el GÉNERO es un rasgo N en DET y que la CONCORDANCIA de género es un rasgo DET en N. De esta forma, el GÉNERO tendrá que ser cotejado y eliminado en el SDET español como se ve en (8a), pero no ocurrirá lo mismo en el caso del SDET inglés, como se refleja en (8b), ya que el inglés carece de este rasgo:

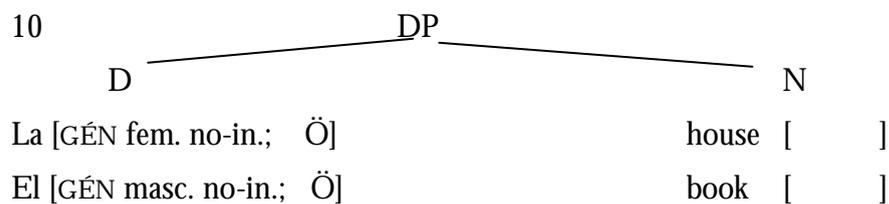


Ö: concordancia



Si partimos de esta base y siguiendo a MacSwan (2000), todos los SDETs con mezcla que aparecen en (9) son posibles ya que aunque el DET español tiene el rasgo N de género no-interpretable, el N inglés no tiene rasgo DET de concordancia de género, como se ve en (10):

- 9a La house / La woman
- 9b La book / La man
- 9c El book / El man
- 9d El house / El woman



Sin embargo, si asumimos que el rasgo DET del determinante español exige que el nombre tenga un rasgo equivalente, entonces ninguna de las mezclas de (9) serían posibles a no ser que al nombre inglés se le asigne el rasgo DET que lleva el determinante del español en el caso de una traducción equivalente al español (como es el caso de *el*

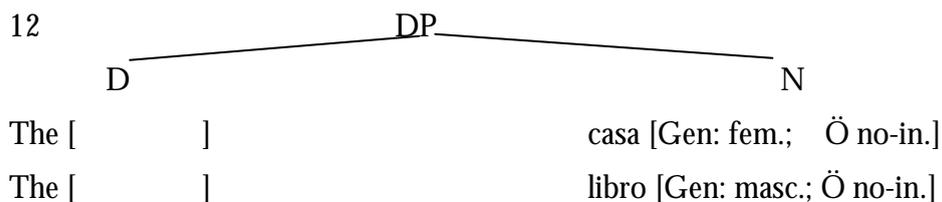
book/libro_{masc.}). En este caso, (9a) y (9c) serían opciones gramaticales en una gramática bilingüe español/inglés.

Además, diferentes estudios (Roca 1989) han propuesto que el determinante masculino es la forma por defecto del DET. Si esta afirmación se interpreta como que la forma por defecto puede tener el valor de rasgo formal de concordancia de género bien masculino o bien femenino, entonces el caso de (9d) también sería una opción gramatical, pero nunca (9b).

Esto es lo que argumenta Franceschina (2001) para los datos de SDETs con mezcla de códigos de Martín, el casi-nativo de español, y de su interlocutor. Es decir, que el determinante masculino se puede interpretar como una forma por defecto para los hablantes no-nativos o casi-nativos, pero nunca para los hablantes nativos, puesto que sólo estos últimos combinan el determinante español masculino y el femenino con nombres en inglés (según la traducción equivalente del nombre en inglés sea de un nombre masculino o femenino en español, como mencionábamos antes).

En el caso de que en la mezcla de códigos sea el inglés el que aporte el determinante, la predicción sería que los dos ejemplos de (11) son posibles, puesto que el determinante del inglés no lleva ningún rasgo N de género, como se refleja en (12):

- 11a. The casa / The mujer
 11b. The libro / The hombre



Igualmente, ninguna de las opciones de (11) sería posible si fuese necesaria la presencia del correspondiente rasgo de concordancia de género en DET, ya que el determinante del inglés carece de este rasgo formal.

De esta forma, en lo que respecta al cotejo de rasgos, parece que la teoría permitiría o bien cualquiera de las posibles alternativas de mezcla de códigos o bien ninguna de ellas (dependiendo de si la ausencia de un rasgo se considera a no necesaria para que la derivación converja). Lo que los datos de niños y adultos indican es que tenemos que revisar la teoría porque existen unas tendencias claras de las que hay que dar cuenta.

En cualquier caso y suponiendo que estas mezclas son gramaticales, las alternativas que tenemos respecto a la direccionalidad de estas mezclas son las siguientes:

1. en un SDET compuesto por un DET español y un N inglés, N no tiene ni el rasgo de concordancia de género, ni tampoco tiene el rasgo de género intrínseco que, por el contrario, sí que tiene el N español (como veíamos en 10 frente a 12)
2. en un SDET compuesto por un DET inglés y un N español, el determinante inglés carece del rasgo N de género y también del rasgo intrínseco de concordancia de género que, por el contrario, sí que tiene el DET español (como veíamos en 12).

Ahora bien, si eliminar la concordancia de género (que es un rasgo DET no-interpretable en N) es más importante que eliminar el género (que es un rasgo N no-interpretable en DET), entonces la segunda opción con el DET inglés sería la más favorecida. Si es al contrario, es decir, si es preferible eliminar el género a la concordancia de género, la opción primera con el DET español sería la más favorecida.

3. Las mezclas de DET+N en los datos espontáneos de niños bilingües

La tabla 1 refleja las opciones de mezcla de códigos en el SDET de 7 estudios diferentes con datos de niños bilingües español/inglés, francés/inglés e italiano/alemán.

| TABLA 1. Mezclas de DET+N: español/inglés, francés/inglés e italiano/alemán | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| | Manuela [Deuchar, CHILDES] | Mario [Fantini 1985] | Leo [Fernández et al. 02-05] | Simon [Fernández et al. 02-05] | 5 niños [Lindholm y Padilla 1978] | Michael [Swain 1972] | Lisa [Taeschner 1983] | Giulia [Taeschner 1983] |
| | ES/IN | ES/IN | ES/IN | ES/IN | ES/IN | FR/IN | IT/AL | IT/AL |
| Art.Def. 'the' | 1 — | 18 — | 1 — | 3 — | 7 2 | 1 — | 10 / 4 | 5 / 6 |
| Art. Indf. 'a/n' | 4 — | 16 — | 3 — | 1 — | 5 1 | 2 — | 1 / 6 | 1 / 8 |
| Dem. 'this' | — 2 | 2 — | — — | — — | 6 — | — — | 1 — | 8 / 1 |
| Indef. 'another' | 11 — | 1 — | 17 — | — — | — — | — — | — 5 | — — |
| Poss. 'my' | — — | 6 — | 1 — | 1 — | — — | 3 / 2 | 1 / 1 | 3 / 2 |
| Total | 16 / 2 | 43 / — | 22 / — | 5 / — | 18 / 3 | 6 / 2 | 13 / 16 | 17 / 17 |

Como se puede ver en la tabla 1, la opción más favorecida en todos los casos es la del DET español. Nos preguntamos por qué la opción del DET inglés no aparece con más frecuencia en los datos de bilingüismo adulto e infantil. La respuesta hay que buscarla en la

naturaleza de los rasgos y en cuáles de esos rasgos son más importantes para el sistema computacional: los rasgos formales que son responsables de la concordancia resultan ser más importantes que los rasgos inherentes como tales. O, dicho de otro modo, es el DET, la categoría funcional que se proyecta, la que impone la relación de concordancia en el SDET. De esta forma, el DET español que posee esta capacidad es más importante que el nombre que simplemente contiene los rasgos inherentes.

Esto es así porque, en el caso de los niños bilingües, tienen que especificar los rasgos que harán funcionar el sistema computacional del español y este sistema computacional necesita de este tipo de concordancia.

4. Las mezclas de DET+N en los datos espontáneos de adultos bilingües

En el caso de los adultos, el sistema computacional del español ya está formado lo cual implica que los bilingües van a añadir un requisito a los patrones de mezcla de códigos, que el DET español concuerde con el equivalente español del nombre inglés (o bien que se asigne al nombre inglés algún tipo de género inherente).

Sin embargo los datos no avalan esta teoría, como reflejan los estudios de Myers-Scotton y Jake (2001) y Jake y Myers-Scotton (2002).

El trabajo de Myers-Scotton y Jake (2001) se centra en dos estudios sobre datos espontáneos de mezcla de códigos por parte de adultos bilingües español/inglés, el corpus de Milian (1996) y el de Pfaff (1979). Los resultados son los siguientes: en el corpus de Milian (1996) 63 de los 67 nombres del inglés que se produjeron en contextos de lengua dominante aparecieron con DETs españoles; en el corpus de Pfaff (1979) 747 de los 757 nombres del inglés aparecían con DETs españoles.

Por otro lado, Jake y Myers-Scotton (2002) en su análisis de un corpus de datos espontáneos bilingües español/inglés encontraron que de un total de 230 nombres del inglés, 161 aparecían con un DET español, 21 con un DET en inglés y 48 sin DET.

En cuanto al género, indican que de los 161 DETs españoles, 151 estaban marcados para el género y, de esos 151, 78 coincidían con el género del equivalente español, es decir un 52%.

Por todo ello, los autores concluyen que tal y como se argumenta en Poplack et al. (1982) ni la fonología ni el equivalente de traducción predicen el género del DET en un SDET con mezcla de códigos.

Los adultos bilingües de estos estudios no se comportan como el hablante nativo de español en el análisis de Franceschina (2001), sino más bien como Martin, el hablante

casi-nativo, puesto que ambos parecen utilizar el masculino como forma por defecto ya que de los 78 SDETs con el género del equivalente español, 64 eran masculinos, es decir, un 82%; y de los 73 en los que no había esa equivalencia, 71 eran también masculinos, es decir, casi un 100%.

5. Las mezclas de DET+N en los datos experimentales de adultos bilingües

En el caso de los datos experimentales (Liceras et al. 2003, Spradlin, Liceras y Fernández Fuertes 2003, Liceras, Spradlin y Fernández Fuertes 2004) las preguntas previas que nos hemos planteado son las siguientes:

- en primer lugar si existe o no una preferencia por el DET español en los SDETs con mezcla de códigos en los datos de producción de los hablantes de español como L1;
- si los hablantes de inglés como L1 tienen preferencia por el DET inglés;
- si los hablantes de español como L1 aceptan igualmente los sintagmas contruidos en base a la traducción equivalente y los que no tienen esa equivalencia;
- si los hablantes de francés como L1 se comportan como los nativos de español;
- si podemos demostrar que el masculino se utiliza como forma por defecto.

Los sujetos a los que pertenecen estos datos experimentales están divididos en 3 grupos: uno de 72 nativos de español que estudian inglés en una universidad española; otro de 61 nativos de inglés y otro de 74 nativos de francés, que estudian español en una universidad canadiense. En grupo de no-nativos de español está dividido a su vez en cuatro niveles que vienen determinados por el CANTEST (que incluye comprensión escrita y un *cloze-test*) y por el test de SGEL (que es un test de elección de respuesta correcta). A todos los sujetos se les ha pasado además un cuestionario general. La tabla 2 resume los tres grupos por niveles de competencia en la segunda lengua.

| TABLA 2: Niveles de competencia en la L2 (A < D) | | | |
|--|--------------|-------------|-------------|
| | L1 inglés | L1 francés | L1 español |
| A | N=20 | N=12 | N= 6 |
| B | N=15 | N=24 | N=23 |
| C | N=15 | N=24 | N=36 |
| D | N=11 | N=14 | N=7 |
| TOTAL | N= 61 | N=74 | N=72 |

Para la prueba de mezcla de códigos, los sujetos tenían que evaluar cada estructura de 1 a 5 según les pareciese que la estructura sonaba mal (1) o bien (5). En la elección de las estructuras se incluyeron aquellas más frecuentes y, por el contrario, no se incluyeron nombres animados y se evitó el uso de cognados y palabras que se utilizan indistintamente en inglés y en español (como *suéter, pueblo, ciudad Juárez*, etc.), así como aquellas que por su grafía pudiesen ser de cualquiera de las dos lenguas (como *pared*, etc.). Ninguno de los nombres empezaba por vocal, ni tampoco se utilizaron palabras que empezaban por *-l-* después de *el* (como *el libro*). Los nombres eran distintos para cada una de las lenguas y en cada estructura había entre 7 y 10 palabras entre las que no se incluyeron tiempos en pasado para evitar problemas según el nivel de competencia de los sujetos.

En cuanto al tipo de estructuras que se incluyeron en la prueba, están divididas en 4 grupos:

- en primer lugar y como se ve en los ejemplos de (13) y (14), 32 casos de DET español y N inglés de los cuales 16 tenían DET masculino y 16 DET femenino, 8 equivalentes y 8 no-equivalentes a la traducción española:

13a Me resulta difícil dormir en **el plane** [el avión]

13b Voy a comprar flores para **el church** [la iglesia]

14a Adriana se pasa las vacaciones en **la beach** [la playa]

14b Los pájaros están haciendo un nido en **la tree** [el árbol]

- un segundo grupo incluía ejemplos como los dos (15) y (16), con un total de 32 sintagmas, 16 con nombres masculinos y 16 femeninos:

15 Peter's mother wants him to sweep **the suelo**

La madre de Peter quiere que limpie el suelo

16 You have to be careful when driving in **the nieve**

Tienes que tener cuidado cuando conduzcas por la nieve

- el tercer grupo contenía 18 estructuras distractoras que, como en (17) y (18) eran de alternancia de códigos intraoracional sujeto-verbo; 9 de estas estructuras empezaban en español y terminaban en inglés y otras 9 empezaban en inglés y terminaban en español:

17 Ana sabe que nosotros *eat dinner late* [cenamos tarde]

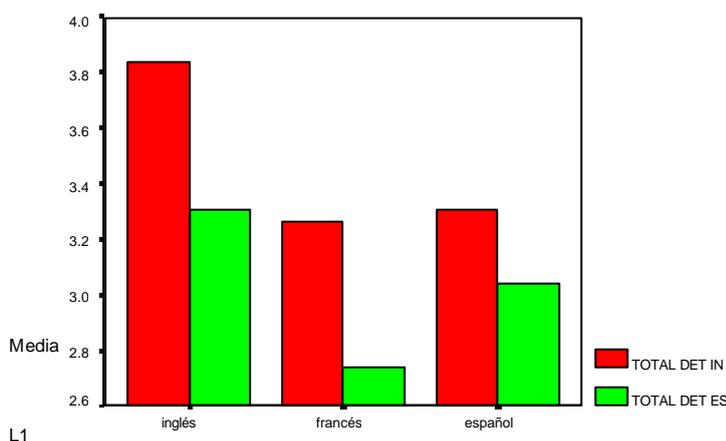
18 Professor Martin says that you *eres un buen estudiante* [Prof. M. dice que tú ...]

- y el cuarto grupo incluía 18 estructuras de relleno con compuestos deverbales posibles y no-posibles, 9 en español y 9 en inglés, como en (19) y (20):

| | | |
|----|--|----------------|
| 19 | En esa estación de tren hay dos <i>botaslimpia</i> | [limpiabotas] |
| 20 | That boxer looks like a real <i>breaker-bone</i> | [bone-breaker] |
| | Ese boxeador parece todo un rompe-huesos | |

Los resultados aparecen en los diagramas 1 a 5. En el diagrama 1 se ve cómo los tres grupos prefieren las oraciones con SDETs mezclados con un DET inglés (como los ejemplos de 15 y 16) a los SDETs mezclados con un DET español (como los ejemplos 13 y 14):

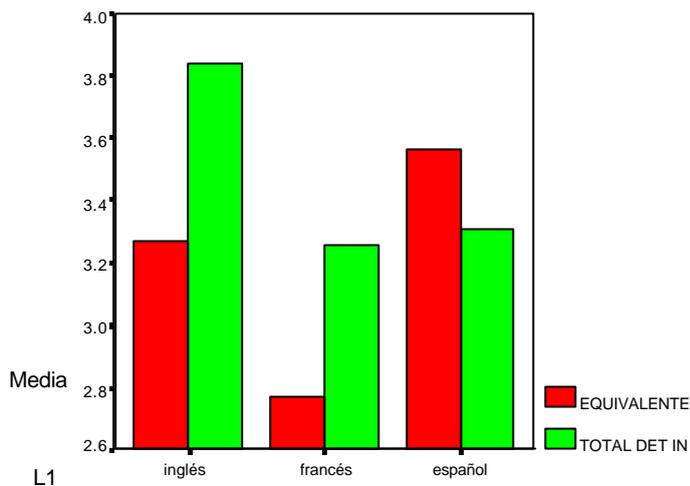
DIAGRAMA 1: Total de DET inglés frente a DET español por L1



La diferencia es significativa en el caso de los grupos de español como L2 y en el de español como L1, aunque este último en menor medida (valor-p .0001 frente a valor-p <.0007).

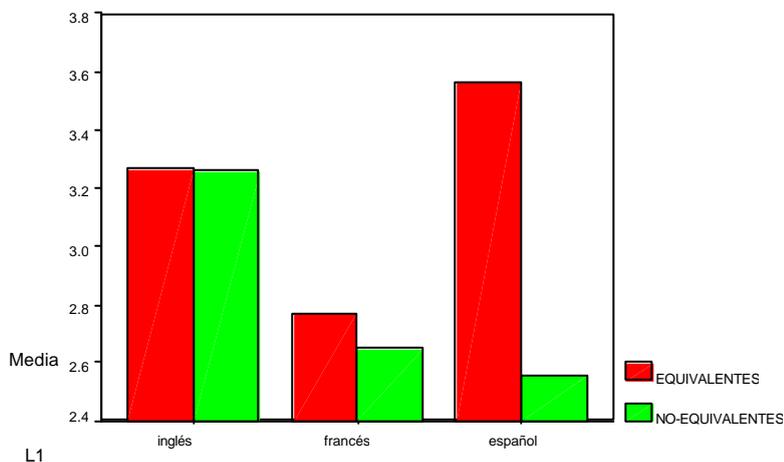
Sin embargo, como se ve en el diagrama 2, al comparar los datos de DET inglés con los de DET español en el caso de los SDETs con género equivalente (como en los ejemplos de 13a y 14a), los resultados son totalmente distintos para el grupo de L1 español. El grupo de no-nativos de español sigue mostrando una preferencia significativa por el DET inglés (diagrama 2):

DIAGRAMA 2: DET inglés frente a DET español con género equivalente por L1



De hecho, como refleja el diagrama 3, a los no-nativos de español no les preocupa la equivalencia. Esto coincide con el patrón del estudio de Franceschina en el caso de Martin, el nativo de inglés y casi-nativo de español que siempre utiliza artículos masculinos con nombres ingleses. Parece como si los no-nativos no reaccionasen ante el rasgo del DET español:

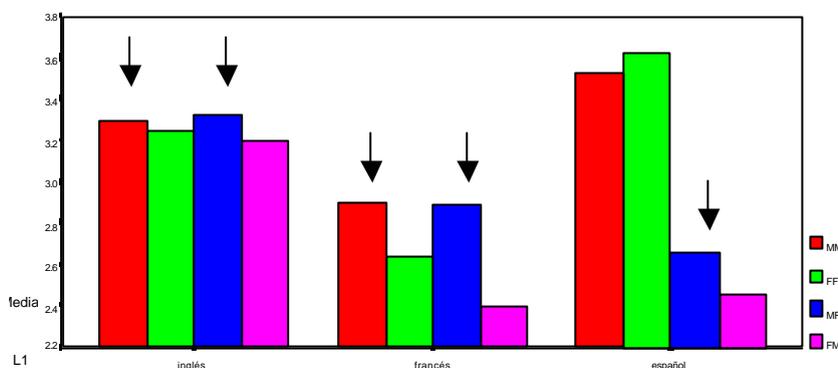
DIAGRAMA 3: Patrones equivalentes frente a no-equivalentes por L1



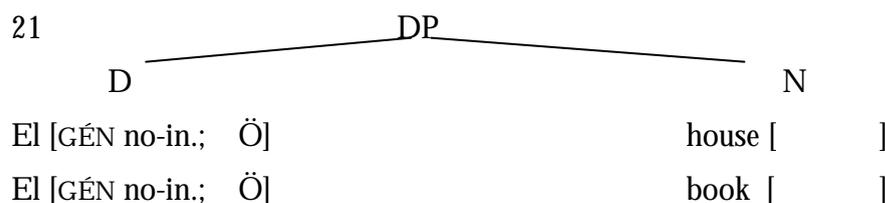
Por otro lado, los nativos de español muestran una fuerte preferencia por los SDETs equivalentes (la diferencia es significativa), lo cual interpretamos como evidencia de que su sistema computacional necesita que el nombre lleve el rasgo formal DET para que este pueda ser cotejado y eliminado.

Lo que el diagrama 4 muestra es que el masculino es la opción que favorecen los hablantes no-nativos, lo cual implica que únicamente identifican el rasgo no-especificado, es decir, el masculino por defecto.

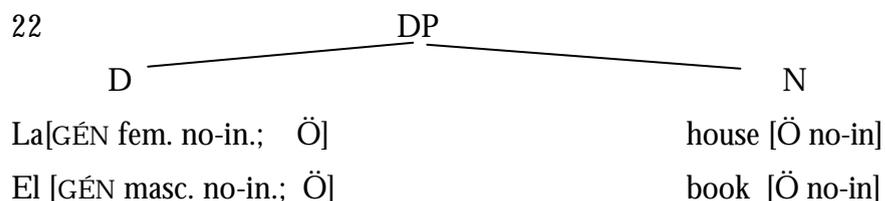
DIAGRAMA 4: Preferencias de patrones de mezcla por L1



En este sentido podemos comparar el ejemplo de (10) arriba y el (21):



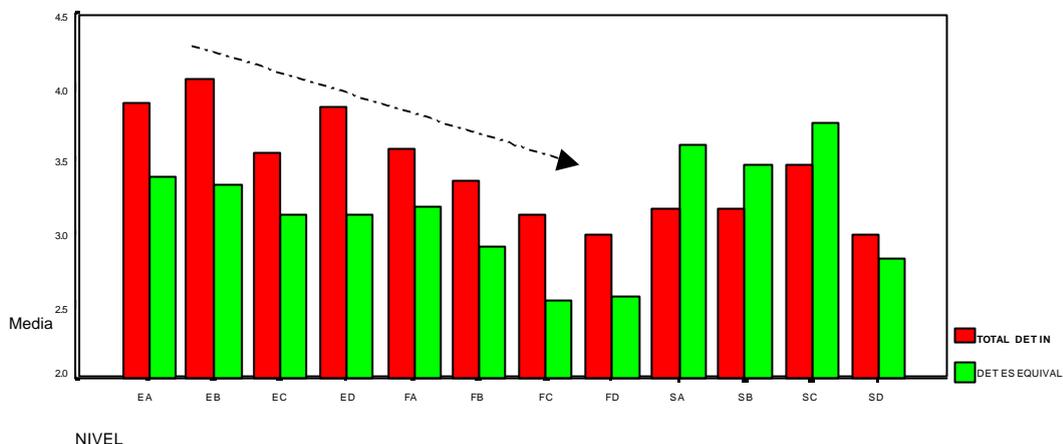
Los datos reflejan que los hablantes nativos de español prefieren en alguna medida forzar la concordancia con el nombre inglés, utilizando el rasgo específico [masculino] o [femenino], como aparece en (22) que es la versión revisada de (10):



Por último, el diagrama de 5, en lo que se refiere a si la competencia en la L2 afecta de alguna forma a la producción, nos indica lo siguiente: 1) que cuanto más aumenta la competencia, menos SDETs con mezcla de códigos aparecen; y 2) que en los casos de español como L2, la competencia no implica un acercamiento progresivo a los juicios similares a los que haría un nativo en lo que se refiere a la preferencia por el DET español

en los SDETs equivalentes frente al DET inglés, una preferencia que se refleja en el caso de los nativos de español independientemente de su competencia en inglés.

DIAGRAMA 5: El DET inglés frente al DET español equivalente. Distribución por competencia en la L2

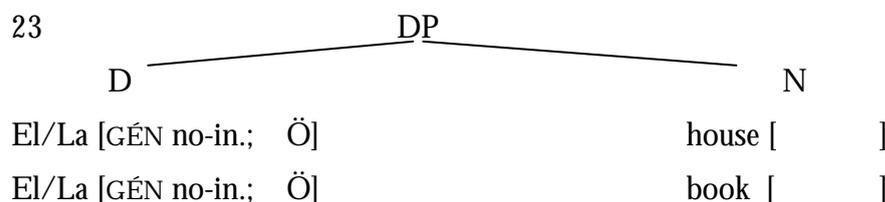


El comportamiento del grupo más avanzado parece apuntar hacia algún tipo de erosión del lenguaje, aunque la diferencia no es significativa y, en cualquier caso, cuando se hacen afirmaciones acerca de este grupo haya que ser cautos porque no pensamos que el CANTEST que hemos utilizado nos permita discriminar por niveles de competencia.

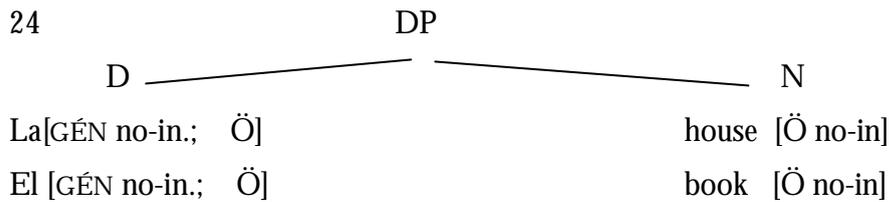
6. Conclusiones

6.1. Los datos espontáneos

Los datos de producción que hemos analizado reflejan que los niños prefieren el DET español porque necesitan especificar los rasgos no-interpretables del SDET español. Empiezan produciendo SDETs no-especificados, como en (23):



Seguidamente pasan por un estadio en el que los SDETs son como los de (24), es decir, en los que los rasgos de concordancia de género del DET español están presentes en el nombre inglés pero este no está especificado:



Por último, si continúan produciendo SDETs con mezcla de códigos como los adultos bilingües, parece que evitan la subespecificación y eligen la forma por defecto como en (21) frente a la opción de (10 y 22) que abarcaría los SDETs equivalentes y los no equivalentes.

6.2. Los datos experimentales

En base a los resultados de la prueba y teniendo en cuenta las cuestiones que nos planteamos al principio, hay que señalar lo siguiente:

- que no existe una preferencia por el DET español y que, por el contrario, los nativos de español prefieren el DET inglés. Esto es así porque es el DET el que proyecta y desencadena concordancia y como el DET inglés no tiene el rasgo, no plantea problemas para en sistema computacional. En este sentido, habrá que decir que el rasgo de concordancia tiene más peso que el rasgo de género en el nombre;
- que efectivamente los hablantes de inglés como L1 tienen preferencia por el DET inglés;
- que los hablantes de español como L1 no aceptan de la misma forma, y así lo avalan los datos, los sintagmas construidos en base a la traducción equivalente y los que no tienen esa equivalencia;
- que los hablantes de francés como L1 no se comportan como los nativos de español, sino que, por el contrario, se acercan más a los nativos de inglés al preferir el DET inglés. Los nativos de francés difieren de los de español y también de los de inglés en que son mucho más reacios a aceptar los SDETs con mezcla de lenguas. En términos de forzar una concordancia eligiendo SDETs equivalentes, parece como si los rasgos formales del DET del francés no se transfiriesen a los del DET del español L2;
- y que, efectivamente, si podemos demostrar que el masculino se utiliza como forma por defecto en el caso de los hablantes no-nativos. Al contrario de lo

que demuestran los datos de producción bilingües, los datos experimentales muestran una preferencia por los equivalentes más que por el masculino como forma alternativa por defecto (diagrama 4).

Sin duda, el DET español es el favorecido por los adultos y niños bilingües ya que, para el sistema computacional, el rasgo DET de concordancia de género es más importante que el rasgo de género inherente.

En cualquier caso, ambas opciones (DET inglés / DET español) se pueden interpretar pero, a no ser que haya una equivalencia, la falta de rasgos del DET inglés parece ser menos problemática. Del mismo modo, la presencia de un rasgo subespecificado (la opción por defecto) es menos problemática que la presencia de un rasgo especificado que no desencadene concordancia. Es por esto que la equivalencia es la opción más favorecida por los nativos de español.

En este sentido y mientras los datos espontáneos no sugieren una preferencia por la equivalencia, los datos experimentales sí y es aquí dónde tendremos que seguir indagando y viendo si, por ejemplo, los datos bilingües reflejan o no cómo se representa el género en al menos alguna de las dos lenguas; o si, por el contrario, la representación del género es diferente en el sistema bilingüe y en el monolingüe con una L2.

7. Referencias bibliográficas

- ARIAS, R. Y U. LAKSHMANAN. Code-switching in a Spanish-English bilingual child: a communication resource? *4th International Symposium on Bilingualism (ISB4)*, Arizona State University. 2003.
- AZUMA, S. The frame-content hypothesis in speech production: evidence from intrasentential code-switching. *Linguistics* 31: 1071-1093. 1993
- BELAZI, H., E. RUBIN Y A.J. TORIBIO. Code-switching and X-bar theory: the functional head constraint. *Linguistic inquiry* 25: 221-237. 1994.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1995.
- CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. R. MARTIN, D. MICHAELS Y J. URIAGEREKA (eds.). *Step by step: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 2000
- DEUCHAR, M. Y S. QUAY. *Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study*. Oxford: OUP. 2000.
- DI SCIULLO, A.M., P. MUYSKEN Y R. SINGH. Government and code-switching. *Journal of linguistics* 22: 1-24. 1986.

- FANTINI, A. E. *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters. 1985.
- FRANCESCHINA, F. Morphological or syntactic deficits in near-native speakers? An assessment of some current proposals. *Second language research* 17 (3): 213-247. 2001.
- HALLE, M. Y A. MARANTZ. Distributed morphology and the pieces of inflection. K. HALE Y J. KEYSER (eds.). *The View from Building 20*, 111-176. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1993.
- JAKE, J.L., C. MYERS-SCOTTON Y S. GROSS. Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the matrix language. *Bilingualism: language and cognition* 5 (1): 69-91. 2002.
- JOSHI, A. Processing of sentences with intrasentential code-switching. D. DOWTY, L. KARTTUNEN Y A. ZWICKY (eds.). *Natural language parsing: psychological, computational and theoretical perspectives*. Cambridge: CUP. 1985.
- KÖPPE, R. Y J. MEISEL. Code-switching in bilingual first language acquisition. L. MILROY Y P. MUYSKEN (eds.). *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP. 1995.
- LANZA, E. Language mixing and language dominance in bilingual first language acquisition. E.V. CLARK (ed.). *The proceedings of the twenty-fourth annual child language research forum*, 197-208. Stanford, Cal.: Center for the Study of Language and Information. 1993.
- LICERAS, J.M., K.T. SPRADLIN Y R. FERNÁNDEZ FUERTES. Formal features in child and adult code-mixing. *Workshop on contact languages*, Université de Québec à Montréal. 2004.
- LICERAS, J.M., K.T. SPRADLIN, C. SEEN, M. SIKORSKA, R. FERNÁNDEZ FUERTES Y E. ÁLVAREZ DE LA FUENTE. Second language acquisition and bilingual competence: the grammatical features spell-out hypothesis. *Eurosla 2003: formal and functional approaches to second language acquisition*, Edinburgh University. 2003.
- LINDHOLM, K.J. Y A.M. PADILLA. Language mixing in bilingual children. *Journal of child language* 5: 327-335. 1978.
- MACSWAN, J. The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code-switching. *Bilingualism: language and cognition* 3 (1): 37-54. 2000.
- MYERS-SCOTTON, C. Y J. L. JAKE. Explaining aspects of code-switching and their implications. J. L. NICOL (ed.). *One mind, two languages: bilingual language processing*. Malden, Mass.: Blackwell. 2001.

- PESETSKY, D. Y E. TORREGO. T-to-C Movement: causes and consequences. M. KENSTOWICZ (ed.). *Ken Hale: a life in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 2001.
- POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581-618. 1980.
- ROCA, I. The organization of grammatical gender. *Transactions of the Philological Society* 87: 1-32. 1989.
- SPRADLIN, K.T., J.M. LICERAS Y R. FERNÁNDEZ FUERTES. The "Grammatical Features Spell-out Hypothesis" as a diagnostic for bilingual competence. 4th *International Symposium on Bilingualism (ISB4)*, Arizona State University. 2003.
- SPRADLIN, T., J.M. LICERAS Y R. FERNÁNDEZ FUERTES. Bilingual acquisition of English and Spanish by identical twins: can functional-lexical code-switching provide evidence for language dominance? 4th *Conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*, University of Illinois at Urbana-Champaign. 2001.
- SWAIN, M. *Bilingualism as a first language*. Tesis doctoral. University of California at Irvine. 1972.
- SWAIN, M. Y M. WESCHE. Linguistic interaction: case study of a bilingual child. *Language sciences* October: 17-22. 1975.
- TAESCHNER, T. *The sun is feminine*. Berlin: Springer-Verlag. 1983.
- TORIBIO, A. J. On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: language and cognition* 4 (3): 203-231. 2001.

VO/OV EN LA MEZCLA DE CÓDIGOS INFANTIL DE BILINGÜES VASCO-CASTELLANO¹²

JULEN MANTEROLA AGIRRE

Universidad del País Vasco

1. Introducción

En el debate abierto sobre si en la adquisición bilingüe temprana hay una fusión inicial de los códigos, se proponen diversos criterios de medición y cuantificación. Entre ellos, uno de los más utilizados como argumento a favor de la fusión inicial de los códigos lingüísticos es el de la existencia de mezcla de códigos. Tomando en cuenta los ejemplos de mezcla lingüística se ha propuesto que al principio de la adquisición bilingüe hay un único sistema lingüístico, que más tarde se diferencia en dos (Volterra y Taeschner (1978)). Por otra parte, esos mismos datos, los provenientes de la mezcla de códigos, se han explicado como prueba de una capacidad gramatical extra de los bilingües (Meisel y Köppe (1995)).

El objetivo de este trabajo es el de ofrecer datos de mezcla de códigos de un bilingüe equilibrado vasco-castellano, focalizando en cómo la mezcla de códigos a nivel léxico afecta a la posible mezcla de códigos a nivel sintáctico (Köppe (1996)). Así, observando que la mezcla lingüística no afecta más allá del léxico, propondremos que al menos muchas de las instancias de mezcla se deben a simples préstamos interlingüísticos (Sankoff (1998)).

El trabajo viene organizado de la siguiente manera: en los dos primeros apartados que siguen a esta introducción daremos un repaso sobre lo dicho sobre la mezcla de códigos a nivel léxico y su relación con la mezcla sintáctica. Seguidamente ofreceremos datos de nuestro estudio longitudinal y los resultados que tenemos, para después de la discusión dar nuestras conclusiones finales.

¹ Este trabajo está financiado por los siguientes proyectos de investigación: "La adquisición del lenguaje en situaciones de bilingüismo familiar y bilingüismo escolar" (BFF2003-05196), financiado por el Ministerio de Ciencias y Tecnología de España y por "Euskararen jabekuntza eta ikaskuntza" (9/UPV 000 33130-13614), financiado por la Universidad del País Vasco.

² Mila esker Marjori bere iruzkin eta laguntzarengatik

2. Mezcla de códigos a nivel léxico

En muchos trabajos anteriores se ha tomado mezcla de léxico en niños bilingües como el epifenómeno más evidente de un hecho importante en la adquisición bilingüe inicial: así, algunos autores defienden que tal fenómeno supone un argumento para la hipótesis de la fusión inicial de códigos. Siguiendo a Volterra y Taeschner (1978), al principio de la adquisición bilingüe ambas lenguas aparecerían fusionadas en un único sistema gramatical, en el que luego se aplicaría una misma sintaxis a dos sistemas léxicos diferenciados, para finalmente llegar a la separación total de las dos lenguas, tal y como esperamos como resultado. Vihman (1985) ahonda en esta hipótesis, y en su trabajo de un bilingüe estonio-inglés resalta una peculiaridad en la evolución del léxico con respecto a las “categorías” mezcladas: parece que inicialmente se mezclan muchas más “palabras funcionales” que verbos, nombres... Esta autora argumenta que ello se debe a una no completa separación inicial de códigos lingüísticos, pues observa que a medida que la adquisición avanza tales elementos desaparecen.

Por el contrario, en otros trabajos como Köppe y Meisel (1995) y Köppe (1996) se estudian casos de mezcla lingüística en bilingües francés-alemán, y sin embargo no encuentran indicios suficientes para la propuesta de la hipótesis de fusión inicial de ambas lenguas. Proponen, sin embargo diversos argumentos que hablan a favor de la separación inicial de los dos sistemas lingüísticos, entre ellos el de la sintaxis adecuada ya desde el principio que presentan los niños (OV alemán/VO francés); sobre este punto entraremos en más detalle en los siguientes apartados del trabajo.

Por otra parte, y en lo que respecta a la mezcla lingüística en niños bilingües vasco-castellano, en el estudio que se ofrece en Ezeizabarrena y Manterola (2004) se aborda precisamente la cuestión de la separación gramatical temprana analizando ejemplos de mezcla lingüística. Así, se apoya la hipótesis de la no fusión inicial de los sistemas gramaticales, basándose principalmente en la baja frecuencia de casos de mezcla lingüística.

En todos estos trabajos aparece como problema de base el de diferenciar a qué tipo de mezcla lingüística se asocia cada caso de dicho fenómeno, y en consecuencia la terminología varía de un trabajo a otro. Nosotros estudiaremos este aspecto a un nivel puramente descriptivo, sin entrar a analizar las posibles motivaciones pragmáticas o de otra índole de las mezclas. Además, y en lo que respecta al problema terminológico de delimitar y definir el cambio de código, nosotros llegaremos a la conclusión de que los cambios de código de los que presentamos ejemplos se dan solamente a nivel léxico, y que resultan ser simples préstamos lingüísticos; por lo tanto no resultaría muy adecuado hablar de posibles cambios de código, no al menos con los ejemplos que tratamos.

3. Mezcla de códigos y orden de objeto y verbo

A efectos de probar si había alguna relación entre la evolución que ofrecían los datos de la mezcla lingüística y el desarrollo gramatical infantil, en el trabajo de Köppe y Meisel (1995) se intentaba poner en relación la aparición de la flexión verbal con el descenso significativo de la cantidad de elementos mezclados, así como con la desaparición de cierto tipo de palabras³. Más tarde, en Köppe (1996), observando que no ocurría así con todos los niños, se hace uso de otro indicador para analizar el desarrollo gramatical inicial de los niños. Así, toma el orden relativo entre el objeto y el verbo como criterio para ver si los niños diferencian ya desde el principio los distintos ordenes de las dos lenguas (en su caso OV para el alemán y VO para el francés). En este trabajo se pone de relevancia que en al menos uno de sus sujetos la producción adecuada del orden canónico objeto-verbo se da desde el principio, descartando así la posibilidad de una fusión anterior a la emergencia de categorías funcionales. Aquí tenemos algunos de los ejemplos que se dan en Köppe (1996, p. 942)):

- | | | | | |
|-----|-------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| (1) | e | COQUILLAGE | reinlegen | (Pascal 1;10,00, contexto alemán) |
| | <i>una</i> | <i>concha</i> O(bjeto) | <i>poner-encima</i> V(erbo) | |
| (2) | mange | ZUCKER | | (Ivar 2;02,21, contexto francés) |
| | <i>comer</i> V | <i>azúcar</i> O | | |

En estos dos ejemplos de Köppe (1996) tenemos dos casos en los que el orden objeto verbo es el canónico a pesar de contener un elemento ajeno a la lengua de contexto: así, en alemán produce primero el objeto y después el verbo correspondiente, y en francés da primero el verbo y luego el objeto.

4. Corpus y Metodología

Los datos de este estudio corresponden a producciones espontáneas de castellano y vasco de un niño bilingüe, Kerman (K), que adquiere ambas lenguas simultáneamente en el entorno familiar. Su madre se dirige a él exclusivamente en vasco (V), y el padre lo hace en castellano (C). La lengua de comunicación entre los padres es V (L₂ para el padre). Las grabaciones en vídeo han tenido lugar en intervalos de 15 ó 30 días, en las

³ En Vihman (1985) se pone de relieve que en el inicio de la adquisición son mayoría las mezclas que contienen “palabras funcionales”, como ella los llama. En nuestro caso, Kerman, no encontramos tales elementos, pero sí en otros niños bilingües castellano-vasco (Ezeizabarrena y Manterola (2004)).

que un investigador se ha desplazado al domicilio del niño para tener acceso a situaciones espontáneas de juego, comidas, etc. en las que el niño interactúa con otras personas.

El objeto de estudio de este trabajo será el de la observación cuantitativa de la mezcla de lenguas en la producción recogida en esas grabaciones: primero la mezcla a nivel léxico, luego la posible mezcla a nivel sintáctico.

5. Datos de mezcla lingüística (ML) de un bilingüe vasco-castellano

A un nivel puramente descriptivo en la fenomenología de la mezcla lingüística, son dos los tipos de mezcla que vamos a diferenciar. No vamos a tratar el tema de la motivación que pueda haber tras la mezcla, es decir, vamos a dejar a un lado el debate de si tales cambios de código se deben a una posible motivación pragmática o a otras cuestiones de fusión o separación gramatical. Así, estos son los dos tipos de mezcla que hemos diferenciado en la producción de mezcla lingüística de nuestro bilingüe inicial:

- **Mezcla interindividual (MI).** El cambio de lengua se da entre el interlocutor y el hablante.

- | | | | |
|-----|---------|--|---------------|
| (3) | Adulto: | ze eitzen dau? ze eitzen dau txakurrek? <i>qué hace? qué hace el perro?</i> | |
| | Niño: | ESTO | (Kerman 2;00) |
| (4) | Adulto: | había un cable? subió por el cable, se marchó por el cable, sí? colgado del cable. | |
| | Niño: | BAI <i>sí</i> | (Kerman 2;01) |
| (5) | Adulto: | zer? <i>qué</i> | |
| | Niño: | mariposa | (Kerman 2;03) |

- **Enunciado mixto (EM).** El cambio de lengua se da dentro del enunciado del hablante; enunciado caracterizado por estar compuesto de elementos de las dos lenguas del hablante bilingüe.

- | | | | |
|-----|---------|---------------------------|---------------|
| (6) | Adulto: | pues no sé, qué es eso? | |
| | Niño: | una MAKILA <i>palo</i> | (Kerman 1;11) |

- (7) Adulto: da au? au, au, Kerman, Kerman, Kerman, au? zer da?
y esto? esto, esto, Kerman, Kerman, Kerman, esto? qué es?
Niño: BOKI
la boca (Kerman 1;11)
- (8) Adulto: eulixe? nun?
mosca? dónde?
Niño: moska bat (Kerman 2;00)
mosca una
- (9) Niño: y la GIZONA saltó (Kerman 2;01)
hombre

Dentro de esta fenomenología de la mezcla lingüística, tan solo voy a tomar en cuenta el segundo tipo de mezcla, los que he llamado enunciados mixtos (EM). Para el propósito de este trabajo (probar si la mezcla léxica afecta a la sintaxis del enunciado, de la que tomaremos como indicador el orden relativo objeto-verbo), por tanto, dejaremos a un lado los ejemplos de mezcla lingüística de MI.

5.1. Enunciados mixtos en Kerman

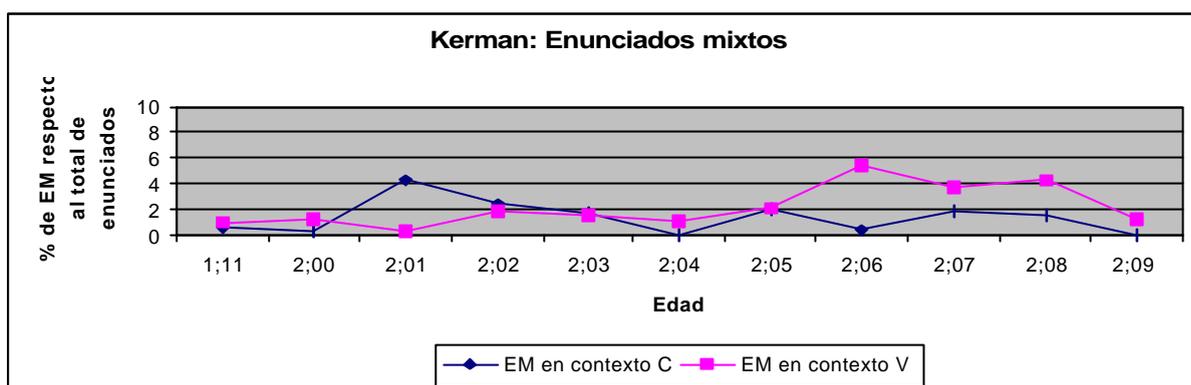
En primer lugar, cuando tenemos un enunciado en el que aparecen elementos de las dos lenguas del hablante, hemos de decidir a qué lengua pertenece dicho enunciado. Para ello fijaremos la atención en los distintos elementos del enunciado, y miraremos cual de los elementos de qué lengua está adecuado morfosintácticamente a la otra lengua (repetimos ejemplos 6 y 9):

- (6) Adulto: pues no sé, qué es eso?
Niño: una MAKILA (K 1;11)
palo
- (9) Niño: y la GIZONA saltó (K 2;01)
hombre

Estos serían enunciados mixtos (EM) en castellano, en los que se introduciría un elemento del vasco. Así, vemos que el elemento introducido se adecúa morfosintácticamente al español, donde toma género femenino. En el ejemplo de (8), repetido aquí abajo, vemos que se introduce el sustantivo *mosca* en un sintagma nominal, donde se ve la mencionada adecuación morfosintáctica, apareciendo el numeral vasco a la derecha del sustantivo.

- (8) Adulto: eulixe? nun?
mosca? dónde?
Niño: MOSKA bat (K 2;00)
una

Seguidamente vamos a dar datos de la producción de enunciados mixtos de Kerman a lo largo de un periodo de 10 meses (1;11-2;09). Los datos se refieren al número de EM que hay por cada 100 enunciados, tanto en vasco como en castellano.



GRÁFICA 1. EM español-vasco de Kerman mes a mes.

Vemos que el porcentaje de EM con respecto al total de enunciados producidos es muy bajo y sin altibajos. Eso en principio nos indica que los datos provenientes de la mezcla lingüística, al menos en lo que respecta a los EM, no dan ningún reflejo de la evolución gramatical del periodo estudiado en este niño.

Para la posibilidad de que la línea “estable” de este gráfico se deba a una fase en la que la hipotética fusión inicial haya dado ya lugar a dos sistemas lingüísticos separados, es decir, que se traten de datos tardíos, ver Ezeizabarrena & Manterola (2004).

Tenemos por lo tanto que en cierta manera éste criterio de la mezcla lingüística no puede ser utilizado a favor de conceptos tales como la dominancia en la adquisición bilingüe temprana. Aun siendo así, nuestro trabajo busca probar si detrás de esos “pocos” ejemplos de mezcla léxica podemos encontrar ejemplos de mezcla sintáctica, lo que, de ser afirmativa la respuesta, nos podría llevar a pensar que hay mezcla de sistemas gramaticales a un nivel diferente del estudiado hasta ahora.

5.2. VO/OV en los enunciados de Kerman

Dentro de los casos de enunciados mixtos hasta ahora expuestos, vamos a focalizar en los ejemplos de la producción de Kerman en vasco y español de enunciados en los que haya verbo y objeto. Así, para el español asumiremos que el orden canónico entre verbo y objeto es V(erbo) O(jeto) y para el vasco asumiremos que el orden canónico es OV (Hualde y Ortiz de Urbina (2003)). Daremos primero los porcentajes de orden “correcto” correspondientes al total de enunciados producidos por el niño en ambas lenguas; seguidamente daremos cuenta de los enunciados con verbo y objeto en los que tengamos casos de mezcla. Antes de todo ello daremos ejemplos de los datos a los que nos referimos.

Al hablar de órdenes entre objeto y verbo que no cumplen el cánon típico de la lengua, lo haremos refiriéndonos a ellos como enunciados con órdenes no correctos; aunque dicha denominación puede no resultar muy adecuada, a los efectos de nuestro estudio es suficiente, pues vamos a querer asumir que todos los órdenes anómalos se deben a algún tipo de interferencia entre una lengua y otra. Otra cuestión interesante en este punto sería el de la producción de niños monolingües, para ver en qué medida ellos también producen órdenes anómalos. Pero eso es algo en lo que no vamos a entrar.

5.2.1. Ejemplos de elección “correcta” e “incorrecta” del orden canónico en español:

| | | | |
|------|------------|-----------|--------|
| (10) | hecho V | pupa O | K 1;11 |
|------|------------|-----------|--------|

VO = orden “correcto”

| | | | |
|------|------------|-----------------|--------|
| (11) | tiene V | una bisera O | K 2;00 |
|------|------------|-----------------|--------|

VO = orden “correcto”

| | | | |
|------|----------|-------------|--------|
| (12) | eso O | quiero V | K 2;03 |
|------|----------|-------------|--------|

OV = orden “incorrecto”

| | | | |
|------|-------------|-----------------|--------|
| (13) | escoba O | cogie(n)do V | K 2;04 |
|------|-------------|-----------------|--------|

OV = orden “incorrecto”

5.2.2. Ejemplos de elección correcta e incorrecta del orden canónico en vasco:

- (14) eta hau motorra dauke K 2;00
 y este moto tiene
 O V

OV = orden “correcto”

- (15) bai jaboia dauke K 2;01
 sí jabón tiene
 O V

OV = orden “correcto”

- (16) botak epiniko-ru K 2;02
 botas poner-AUX
 O V

OV = orden “correcto”

- (17) eta subien jan ingo-ru behixe K 2;00
 y la serpiente comer-AUX la vaca
 V O

VO = orden “incorrecto”

Es de señalar que estos ejemplos en vasco (e incluso los de castellano) pueden sonar perfectamente correctos, debido al orden bastante libre de la lengua; aun así, hemos decidido introducir todos ellos en el conjunto de los que no cumplen el orden canónico relativo entre objeto y verbo.

5.2.3 Porcentajes del orden relativo V-O en Kerman

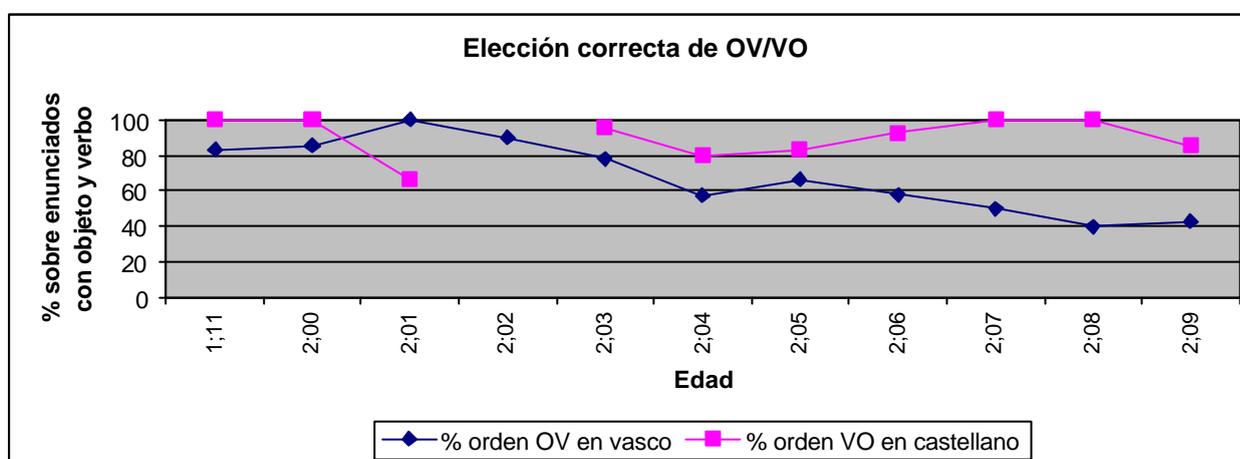
Tomando en consideración todos los ejemplos de enunciados con objeto y verbo durante el periodo estudiado (1;11-2;09), estos son los porcentajes totales de la producción de Kerman⁴

⁴ Para este cómputo hemos excluido los enunciados interrogativos, los de negación, las imperativas y las que contienen verbos enfrazados (verbo + EGIN, en vasco)

| | VO | | OV | |
|-----------------------|------------|---------------|------------|---------------|
| | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje |
| Enunciados en español | 138 | 93,24% | | |
| Enunciados en vasco | | | 128 | 68,08% |

TABLA 1. Producción de Kerman de enunciados con VO/OV en castellano y vasco respectivamente

Vemos aquí que el orden canónico que hemos supuesto para ambas lenguas se cumple en la producción de Kerman en un porcentaje muy alto en castellano, y en otro que se acerca al 70 % en vasco. Así, vamos a seguir tomando en consideración lo que antes hemos asumido con respecto a los ordenes canónicos de ambas lenguas.



GRÁFICA 2. Elección del orden canónico (VO/OV) de Kerman mes a mes.

Según el gráfico 2, es precisamente en las primeras grabaciones cuando el niño presenta unos porcentajes mayores de enunciados acordes al orden que hemos dado como canónico. En español los porcentajes son similares al final, mientras que en vasco parece que descienden. Quizá la bajada en la producción de órdenes O V en vasco durante los últimos meses se deba a la conciencia que el niño adquiere del orden libre de esa lengua. No es una hipótesis en la que vaya a profundizar aquí, pero veremos que en lo que respecta a los EM tal hecho no se refleja en absoluto.

Tenemos por tanto que el niño respeta los órdenes canónicos asumidos para ambas lenguas.

5.2.4. Ejemplos de EEMM en vasco que contienen verbo y objeto:

| | | | | |
|------|----------|-----------------------|---------------------|-------------|
| (18) | eta y | ORIJIK orejas O | dauke tiene V | Kerman 2;01 |
|------|----------|-----------------------|---------------------|-------------|

OV = orden “correcto”

| | | | | |
|------|-------------------------|-----------------------|------------|-------------|
| (19) | botaten echando V | PIERDA piedra O | bat una | Kerman 2;08 |
|------|-------------------------|-----------------------|------------|-------------|

VO = orden “incorrecto”

Ejemplos de EEMM en castellano que contienen verbo y objeto:

| | | | | |
|------|----------|------|----------------|-------------|
| (20) | yo tengo | esta | IGUELA rana | Kerman 2;06 |
|------|----------|------|----------------|-------------|

VO = orden “correcto”

5.2.5. Porcentajes del orden relativo V-O en EEMM de Kerman

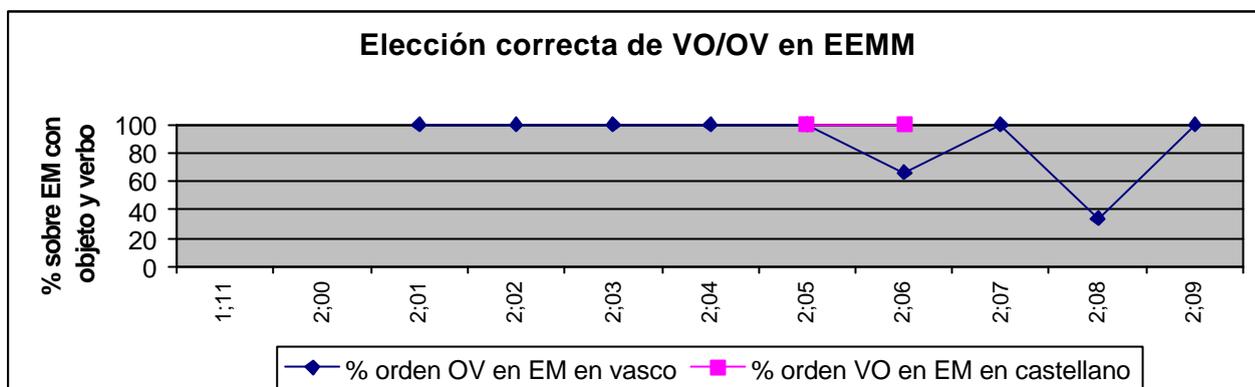
En la siguiente tabla tenemos los números de la producción de enunciados mixtos con verbo y objeto, y de la elección de VO y OV, tanto en castellano como en vasco. Estos enunciados están también incluidos en los porcentajes totales que hemos dado en el punto 5.2.3., pero aquí hemos desglosado los que específicamente son EM para ver si hay algún efecto de influencia sobre el orden relativo verbo-objeto a causa de la caracterización mixta de los EM

| | VO | | OV | |
|---------------|------------|-------------|--------------|---------------|
| | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje |
| EM en español | 4/4 | 100% | | |
| EM en vasco | | | 15/18 | 83,33% |

TABLA 2. Producción de Kerman de EEMM con VO/OV en castellano y vasco respectivamente

Vemos que los enunciados mixtos cumplen con el orden canónico establecido en un porcentaje incluso mayor que el total de los enunciados, con lo que tenemos que a pesar

de que contienen un elemento “extraño” a la lengua de producción, tal hecho no afecta más allá de la elección léxica, no afecta en absoluto al nivel sintáctico de los enunciados.



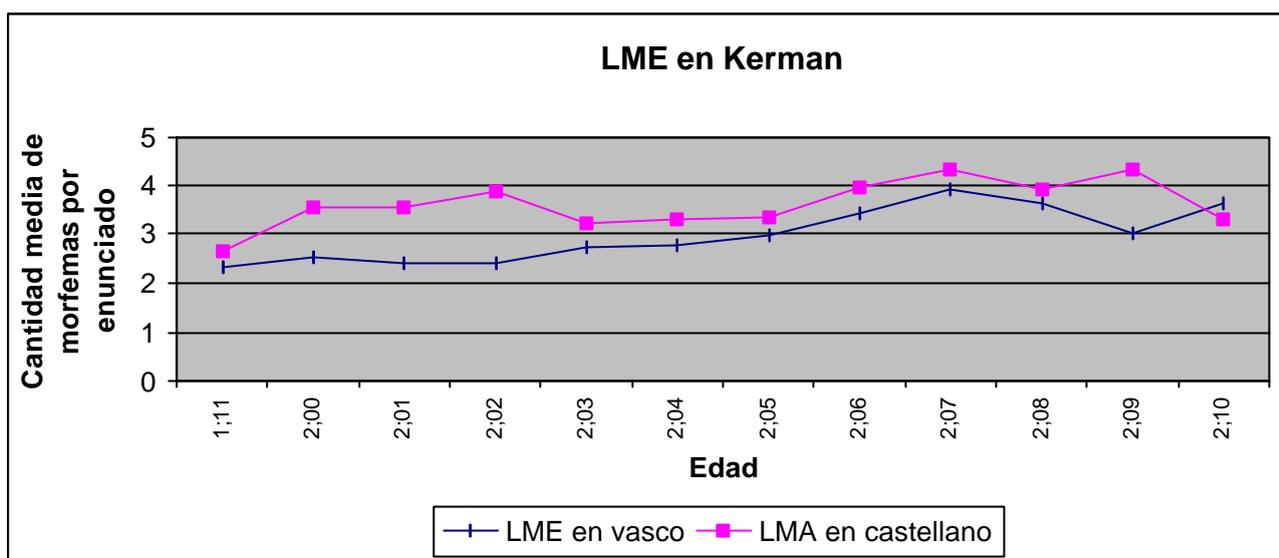
GRÁFICA 3. Elección del orden canónico (VO/OV) en EEMM de Kerman mes a mes.

Vistos el gráfico 3 y la tabla 2 observamos que el material del que disponemos es muy exiguo. Hemos de tomar en cuenta que las mismas instancias de enunciados mixtos son pocas (gráfico 1), y que nosotros trabajamos sobre aquellos casos que comprendan en el enunciado un objeto y un verbo, lo que reduce aun más el número de ejemplos sobre los que trabajamos directamente.

Vemos en el gráfico 2 que las edades comprendidas entre 2;06-2;09 son las que muestran un porcentaje más bajo de consistencia con respecto al orden canónico, al menos en vasco. Sin embargo, no observamos una tendencia paralela en lo que respecta al orden en EM (gráfico 3). Es verdad que los valores de 2;06 y 2;08 descienden, pero también es en 2;08, donde ambos valores descienden del 50% (40% sobre el total de enunciados, y 33% sobre los EEMM), cuando realmente menos ejemplos tenemos (ver anexo 1). Trabajaríamos en ese caso sobre no más de 5 enunciados.

6. Desarrollo gramatical en Kerman

Como último dato recogido para este estudio, daremos un par de apuntes sobre el desarrollo gramatical de Kerman en el inicio de la adquisición del castellano y el vasco. Daremos primero una gráfica que muestra el desarrollo gramatical por medio del criterio de Longitud Media del Enunciado (LME), y luego veremos en qué momento aparece la flexión verbal en Kerman.



GRÁFICA 4. LME español-vasco de Kerman mes a mes

Con este gráfico queremos probar que los primeros enunciados de que disponemos corresponden a una etapa temprana de la adquisición. Como podemos observar, en la etapa inicial de la adquisición la cantidad media de morfemas por enunciado es baja, entre 2 y 4. Además, vemos que no hay gran diferencia entre ambas lenguas, tan sólo que aun siguiendo una progresión paralela, los valores del castellano son constatemente algo más elevados que los del vasco.

Aparición de la inflexión.

Por otro lado, tenemos que en vasco no se encuentra ningún indicio del desarrollo de la proyección funcional de la inflexión en las primeras grabaciones, así que al menos hasta la edad de 2;00 estaríamos en una fase “pre-funcional”. En el caso del castellano, sólo en algunos casos dudosos parece aparecer algún indicio de flexión verbal en las primeras grabaciones.

Tenemos por tanto que las grabaciones de Kerman corresponden a una fase temprana de la adquisición bilingüe, tal y como se muestra en Ezeizabarrena y Manterola (2004).

7. Discusión

En un primer acercamiento a los datos queda claro que ya sin entrar en detalles el fenómeno de enunciados mixtos es poco relevante, al menos en términos cuantitativos (inferior al 4% de los enunciados, Ezeizabarrena y Manterola (2004)). Por otro lado, en lo que respecta al orden relativo entre el objeto y el verbo, el niño produce enunciados que

concuerdan con el orden canónico adulto de cada lengua en un alto porcentaje (alrededor del 90% de los enunciados en castellano, y el 70% en vasco). Y si combinamos estos dos datos (los de EM y los de elección de orden O-V) vemos que el primero no afecta al segundo de manera especial.

Quizás convendría utilizar algún posible indicador de mezcla sintáctica más frecuente que el orden relativo O-V, limitado éste por las pocas apariciones en las grabaciones tempranas de objeto y verbo en el mismo enunciado; de todas maneras la mayor limitación de posibles casos es el que nos ofrece la misma escasez cuantitativa de enunciados mixtos.

Hemos dicho ya que en la literatura sobre mezcla lingüística había al menos dos formas de interpretar tal fenómeno: por una parte están los trabajos que siguen la línea de Volterra y Taeschner (1978), en los que se aboga por una fusión inicial de los sistemas gramaticales, y por otra los que surgen de la crítica de esta hipótesis, proponiendo que no existe tal fusión.

En el trabajo de Volterra y Taeschner (1978) se proponen 3 fases en la adquisición bilingüe: para la segunda de ellas se propone una gramática con una única sintaxis pero dos sistemas léxicos diferenciados. Según nuestros datos (y los de Köppe (1996) para al menos uno de sus niños) la elección adecuada del orden canónico verbo-objeto se da desde el mismo momento en que tenemos enunciados con un verbo y un objeto; si admitimos este criterio como indicador de la adquisición de la sintaxis, tenemos que no nos es posible admitir que en una de las fases iniciales de la adquisición se dé ningún tipo de fusión de la sintaxis.

Aun si quisiéramos tomar los ejemplos de enunciados mixtos como indicios de una fusión gramatical inicial (Volterra y Taeschner (1978), Vihman (1985)), habríamos de preguntarnos si la mezcla de tan sólo elementos léxicos es suficiente para sostener tal hipótesis. Así, nos encontramos con la necesidad de analizar si tras tales mezclas léxicas había una mezcla más profunda, en relación con la sintaxis de esos enunciados. Si así fuera, quizá sí podríamos abogar por una hipótesis similar a la de la fusión gramatical inicial.

Como hemos visto, probando si en los enunciados mixtos existía un orden verbo-objeto distinto al de los enunciados sin elementos extraños a la lengua de contexto, hemos obtenido un resultado que no apoya ningún tipo de fusión de la sintaxis ni siquiera en los EM. Si la hipótesis de la fusión fuera correcta, quizá cabría esperar que en los EM el orden objeto-verbo tendiese a ser OV en los enunciados de contexto castellano, y VO en los de

vasco. Pero lo que en realidad tenemos es que el orden canónico en los EM se cumple en un 100 % en los enunciados en castellano y un 83% en los de vasco.

Parece por tanto que Kerman es ligeramente más consistente con respecto al orden canónico en los enunciados mixtos que en los porcentajes generales de producción de enunciados con objeto y verbo. En castellano tenemos un 100% de elección “correcta” del orden O-V en EEMM contra 93% en el cómputo total, y en vasco un 83% contra 68%. No se hasta qué punto tal diferencia es significativa, sobre todo cuando se trata de datos cuantitativamente tan pequeños, así que a falta de más datos no voy a proponer ninguna posible explicación sobre ello.

Queda finalmente la cuestión de la pertinencia de los datos aquí expuestos con respecto a la hipótesis que sostenemos: el periodo estudiado (1;11-2;09) podría parecer demasiado tardío para que tales instancias de mezcla puedan ser utilizados en contra de la hipótesis de fusión de códigos, pues para la edad en que comienzan las grabaciones el niño quizá ya haya pasado esa fase de fusión de la que hablan Volterra y Taeschner (1978). Aun y todo, ya hemos visto en los datos presentado en el apartado 6 que los primeros datos de la producción en vasco son anteriores a la aparición de la flexión verbal, así como que los valores del MLE oscilan tan sólo entre 2 y 4 en los primeros meses. En trabajos anteriores ((Ezeizabarrena & Manterola 2004), además, hemos mostrado que otros niños bilingües vasco-castellano presentan la misma evolución sin cambios drásticos en la producción de EM, ya desde edades de 1;07. Son datos estos que contrastan con los de mezcla lingüística de Vihman (1985), Köppe y Meisel (1995), etc. , pues en todos ellos se observa en los meses iniciales un pronunciado descenso de producción de mezcla lingüística.

Concluimos por tanto que los datos y ejemplos de mezcla lingüística de que hacemos uso corresponden cuanto menos a un periodo de la adquisición pre-funcional (anterior a la aparición de categorías funcionales), y que por tanto los datos que presentamos del orden verbo-objeto no corresponden a una fase posterior a un hipotética fusión inicial de los sistemas gramaticales.

Abstrayendo del hecho de que los datos que presentamos sean tardíos o no, creemos probar que muchos de los ejemplos o clases de ejemplos que se han solido tomar como indicadores de fusión o de CS no son más que léxico utilizado por razones de necesidad lexical momentánea, es decir, simples préstamos de una lengua a otra en situaciones de no acceso inmediato al ítem requerido (Sankoff (1998)). No son ejemplos de mezcla lingüística que trasciendan más allá de un préstamo a nivel léxico.

8. Conclusiones

Nuestros datos vienen a corroborar otra conclusión ya dada en otros trabajos como Köppe (1996) y Ezeizabarrena y Manterola (2004): el fenómeno de mezcla lingüística no ofrece argumentos suficientes para proponer una hipótesis según la cual exista una fusión inicial de los sistemas gramaticales en la adquisición bilingüe temprana. Ni siquiera en los casos de mezcla léxica es posible observar una alteración en la sintaxis que nos podría llevar a pensar que si existe una posible fusión de la sintaxis, como proponen Volterra y Taeschner (1978) para una de las fases de la adquisición bilingüe. El porcentaje de enunciados mixtos en los que el orden canónico no se cumple es incluso inferior que en el total de los casos (0% de orden “erróneo” en castellano y alrededor del 15% en vasco).

Por otro lado, la nula influencia que sobre la sintaxis de los EM tienen los elementos ajenos a la lengua de contexto del enunciado nos lleva a pensar que en esos casos tales “elementos ajenos” no son más que préstamos léxicos. Estos préstamos se comportan exactamente igual que cualquier otro elemento propio de la lengua, como lo demuestra el que aparezcan en muchos casos adecuados morfológicamente a la lengua del enunciado.

Finalmente, queremos señalar que según nuestros resultado, mezclas a nivel léxico no implican en manera alguna mezcla a un nivel más profundo, sintáctico en este caso, y que por lo tanto no resulta adecuado hablar de mezcla de códigos haciendo uso tan sólo de datos provenientes de la mezcla léxica.

9. Bibliografía

- Ezeizabarrena, M.J. y Manterola, J. (*en prensa*) La mezcla de códigos (euskera-castellano) en el habla infantil: una prueba más de la separación gramatical temprana. *Actas de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. 2004
- Hualde, J. I. & Ortiz de Urbina, J. *A grammar of Basque*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- Köppe, R. Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics* 1996, vol. 34, p. 927-954.
- Köppe, R. y J. Meisel. Code-switching in bilingual first language acquisition. En L. Milroy y P. Muysken. *One Speaker, two languages: cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: CUP. 1998. p. 276-301.

- Manterola Garate, I. Kermanentzat ere ergatiboa ez da oztopo euskararen jabekuntzan... ala bai?. Vitoria-Gasteiz UPV, ms. 2003.
- Manterola Agirre J. "Code Switching-a Kermanengan". Vitoria-Gasteiz UPV, ms. 2003
- Meisel, J. Code-switching and related phenomena in young bilingual children. *Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*. 1990 Basilea: ESF, p. 143-170.
- Sankoff, D. A formal production-based explanation of the facts of code-switching. *Bilingualism, Language and Cognition*. 1998, vol. 1, p. 39-50.
- Vihman, M. Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 1985, vol.12, p. 197-324.
- Volterra, V. y Taeschner T. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*. 1978, vol. 5, p. 311-326.

ANEXO 1

Datos de Kerman en vasco y castellano de la producción de enunciados con verbo y objeto

| Edad | Gr ab a c i o n e s | OV en vasco sobre el total de enunciados con objeto y verbo | | OV con EM en vasco sobre el total de EEMM con objeto y verbo | | VO en castellano sobre el total de enunciados con objeto y verbo | | VO con EM en castellano sobre el total de EEMM con objeto y verbo | |
|-------|---------------------|---|-------|--|-------|--|-------|---|-----|
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 1;11 | 1 | 5/6 | 83,33 | 0 | - | 5/5 | 100 | 0 | - |
| 2;00 | 2 | 12/14 | 85,71 | 0 | - | 12/12 | 100 | 0 | - |
| 2;01 | 1 | 11/11 | 100 | 2/2 | 100 | 2/3 | 66,66 | 0 | - |
| 2;02 | 1 | 9/10 | 90 | 1/1 | 100 | 0 | - | 0 | - |
| 2;03 | 4 | 29/37 | 78,37 | 4/4 | 100 | 47/49 | 95,91 | 0 | - |
| 2;04 | 2 | 15/26 | 57,69 | 1/1 | 100 | 12/15 | 80 | 0 | - |
| 2;05 | 1 | 12/18 | 66,66 | 2/2 | 100 | 5/6 | 83,33 | 3/3 | 100 |
| 2;06 | 3 | 22/38 | 57,89 | 2/3 | 66,66 | 27/29 | 93,1 | 1/1 | 100 |
| 2;07 | 1 | 8/16 | 50 | 1/1 | 100 | 11/11 | 100 | 0 | - |
| 2;08 | 1 | 2/5 | 40 | 1/3 | 33,33 | 11/11 | 100 | 0 | - |
| 2;09 | 1 | 3/7 | 42,85 | 1/1 | 100 | 6/7 | 85,71 | 0 | - |
| TOTAL | 18 | 128/188 | 68,08 | 15/18 | 83,33 | 138/148 | 93,24 | 4/4 | 100 |

ADQUISICIÓN DEL SISTEMA PREPOSICIONAL EN UN NIÑO BILINGÜE CATALANO-CASTELLANO: DESARROLLO DIFERENCIADO EN LA ADQUISICIÓN DE A Y LA EXPRESIÓN DE SUS VALORES

José Ramón Blánquez Vico
Universidade do Porto

0. INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este estudio son mostrar si los niños bilingües que adquieren el catalán y el castellano como primeras lenguas son capaces de desarrollar separada y paralelamente los dos sistemas gramaticales en cuanto a la preposición *a* se refiere y describir qué dificultades encuentran en la expresión de sus diferentes significados y como marca de complementos.

La mayor parte de los estudios con niños bilingües datan de la segunda mitad de los años ochenta y de los noventa (De Houwer, 1999); pero será unas décadas antes, a partir de finales de los setenta con el trabajo de Volterra & Taeschner (1978), cuando despierte un mayor interés el estudio del proceso de adquisición de niños que están sometidos a más de una lengua y concretamente si estos niños son capaces de desarrollar sus gramáticas separadamente sin mezclar reglas de ambas y de forma similar a los monolingües.

Dentro de este panorama, hay autores que defienden que los niños comienzan el proceso de adquisición fusionando los dos códigos a los que están expuestos desde su nacimiento (Volterra & Taeschner, 1978; Redlinger & Park, 1980; Taeschner, 1983; Vihman, 1985); sin embargo, otros sostienen que hay una separación de las dos lenguas desde muy temprano, afirmando que no hay evidencia para la fusión en el nivel de la competencia lingüística (Lindholm & Padilla, 1978; Meisel, 1986, 1994; Genesee *et al.*, 1995; De Houwer, 1998; Almgren & Barreña, 2001; Barreña, 2001).

Por otro lado, han surgido posturas que analizan con más precisión las interferencias existentes de una lengua hacia la otra y han constatado que se dan fenómenos como el *transfer*, usado como estrategia para hacer frente al input que resulta ambiguo (Müller, 1998). Los niños toman los conocimientos de la lengua que consideran más “fuerte” para aplicarlos a la “débil”, pero no porque estén mezclando o no sean conscientes de la lengua en la que están hablando, sino porque no tienen la misma competencia

lingüística en ambas lenguas o porque aún no han adquirido las estructuras equivalentes en la lengua “débil” (Deuchar & Quay, 2000).

Otro dato a considerar es el de las características del input al que está expuesto el niño bilingüe, pues, como señala Lanza (1998), el ambiente del niño no suele ser un ambiente puro en el que no se dé ningún tipo de interferencia, sobre todo si se tienen en cuenta comunidades bilingües como puede ser la catalano-castellana o la vasco-castellana.

1. METODOLOGÍA

Los resultados que hemos obtenido para la elaboración de esta investigación forman parte del corpus Serra-Solé (1995) incorporado al proyecto CHILDES (McWhinney, 1995). Las grabaciones se realizaron, con excepciones, mensualmente con una duración media de unos cuarenta y cinco minutos en situaciones propias de la vida cotidiana de los niños y la transcripción se efectuó en el Departament de Psicologia Bàsica de la Universitat de Barcelona en formato CHAT.

El sujeto principal de esta investigación es Josep, un niño bilingüe catalano-castellano que fue grabado desde la edad de 1;01 hasta los 4;00 años; la edad de Caterina, la niña bilingüe catalano-castellano con la que hemos contrastado los datos, va desde el 1;09 hasta los 4;03; la del monolingüe catalán Pep desde el 1;01 hasta los 4;00 y la de su homónimo Alvar desde el 1;02 hasta los 3;01.

Un dato importante a tener en cuenta es que el sistema de grabaciones en intervalos de tiempo tiene la desventaja de no disponer de datos sobre las producciones de los niños durante el periodo no grabado, por tanto trabajamos con información discontinua que debemos de considerar como continua.

2. UNIDADES LINGÜÍSTICAS ANALIZADAS

La preposición *a* es una de las que más funciones puede llegar a desempeñar – complementos verbales como el CD, CI, CR¹..., nominales, adjetivales, adverbiales, etc.- y una de las que más valores expresan –espacial, direccional, temporal...- tanto en castellano como en catalán. Veamos en qué casos encontramos esta preposición:

a. Precediendo a infinitivos puede tener valor imperativo (Pepe, *a* comer), de finalidad (Voy *a* ayudarte) y formar parte de perífrasis verbales entre otros (Em vaig *a* dormir / ‘Me voy *a* dormir’).

¹ Vamos a utilizar en este trabajo las abreviaturas de CD(s) para Complemento(s) Directo(s), CI para Complemento Indirecto y CR para Complemento Régimen.

b. Es frecuente el uso de *a* para expresar dirección (Anem a Girona? / '¿Vamos a Girona?'), así como formando parte de las preposiciones catalanas *cap a* 'hacia' y *fins a* 'hasta', que no las tendremos en consideración por considerarlas como una preposición y no como la unión de dos (El tren va cap a Salamanca, L'home va arribar fins a la Lluna / 'El hombre llegó hasta la Luna').

c. Para localizar en el espacio objetos, personas o conceptos con respecto a un punto determinado (Hi ha un banc a la teva dreta / 'Hay un banco a tu derecha') o para señalar que personas u objetos están expuestos a determinados fenómenos atmosféricos (Posa l'aigua a l'ombra / 'Pon el agua a la sombra'). Hemos de destacar que el lugar estático en catalán, que denota nociones como la de localizar, hacer referencia al interior de un lugar (El Paco és al supermercat / 'Paco está en el supermercado'), a la parte superior o a la superficie de un objeto (El pà ja està a la taula / 'El pan ya está en la mesa') y con verbos de penetración hacia el interior (Posa la llet al frigorífic / 'Pon la leche en el frigorífico'), puede estar introducido tanto con la preposición *a* como con *en*, mientras que en castellano la preposición adecuada es *en*. El uso de *en* o *a* en catalán depende de una serie de reglas o condiciones que describimos a continuación de manera muy resumida: *a* expresa una localización pura y para ello es necesario que el lugar sea conocido y que esté presente en las presuposiciones compartidas. Se usará con topónimos, con el artículo definido y nombres asociados a rutinas lingüísticas (La Maria és a Menorca / al treball / a casa / 'María está en Menorca / en el trabajo / en casa'). La preposición *en* establece, al tiempo que localiza, una relación continente/contenido y aparece cuando el lugar no es conocido en profundidad, con artículos indefinidos y demostrativos (La Elsa viu en una mansió, en aquesta casa / 'Elsa vive en una mansión, en esta casa').

d. La preposición *a* denota el modo de una acción (Està fet a mà / 'Está hecho a mano'), aunque no siempre está claro si expresa modo o medio (Muntar a cavall / 'Montar a caballo', Anar a peu / 'Ir a pie').

e. Para señalar el tiempo de una hora concreta y la distancia en el tiempo (Va venir al mes següent / 'Vino al mes siguiente'). Como en el caso del lugar estático, en catalán alternan *a* / *en* para expresar el tiempo, aunque no hay unanimidad por parte de los lingüistas para establecer unas reglas. Morey *et al.* (1995) mantienen que delante de palabras como *segle* 'siglo', *mes*, *semestre*, etc. la preposición correcta es *a*, mientras que Badia *et al.* (1997) sostienen que pueden alternar tanto *a* como *en* (L'home conquerirà l'espai al segle / en el segle XXV / 'El hombre conquistará el espacio en el siglo XXV'). La expresión genérica de los meses del año y las estaciones suelen estar precedidas por *a* (Les festes del

meu poble són a l'agost / 'Las fiestas de mi pueblo son en agosto'). También denotan tiempo, concretamente aproximación, la preposición catalana *cap a* (El partit és cap a les 20 hores / 'El partido es hacia las 20 horas') y límite temporal de la acción verbal *fins a* (No surt de classe fins a les 14 / 'No sale de clase hasta las 14'), pero como con sus homónimas direccionales las mantendremos al margen.

f. Fernández (1999) señala que la preposición *a* marca el CD en castellano cuando es de persona o animal concreto y no aparece cuando es de cosa y de persona o animal indeterminado². En catalán el CD aparece como norma general sin preposición y lo hace en un número reducido de ocasiones y siempre cuando hace referencia a personas (Badia *et al.*, 1997): ante pronombres personales tónicos como *a mi*, *a nosaltres* 'a nosotros', etc; con pronombres como *ningú* 'nadie', *algú* 'alguno', *tothom* 'todos', el interrogativo *qui* 'quien', el relativo *el qual* 'el cual', *molts* 'muchos', *tots / totes* 'todos / todas'; cuando expresa idea de reciprocidad (Es mirem l'un a l'altre / 'Se miran el uno al otro'); si el CD se encuentra desplazado (A la Núria, la vaig trucar ahir / 'A Nuria, la llamé ayer'); para evitar ambigüedades sintácticas (T'estima molt; potser tant com al seu pare³ / 'Te quiere mucho; tal vez tanto como a su padre'); etc.

g. Para introducir un CI tanto en castellano como en catalán (Diga-li al Josep que el cotxe és meu / 'Dígale a José que el coche es mío').

h. La preposición *a* es una preposición frecuente en la formación de complementos verbales que son regímenes de ciertos verbos (S'ha acostumat a la vida de solter / 'Se ha acostumbrado a la vida de soltero', Li agrada jugar a tennis / 'Le gusta jugar a tenis').

i. Una estructura muy recurrida en el lenguaje infantil y coloquial son las preguntas modalizadas que Escandell (1999) llama de *orientación constante* y que están introducidas por medio de la locución *a que*, locución que encabeza una interrogativa total y equivale a muletillas del tipo *¿no?* o *¿verdad?*. A què no arribes avans que el Joan? / '¿A que no llegas antes que Juan?', A què és tard per anar a sopar? / '¿A que es tarde para ir a cenar?'.
 En este trabajo no pretendemos realizar un análisis exhaustivo y mostrar todas las realizaciones posibles de la preposición *a* debido a la temprana edad de los niños y a las características del corpus. Lo que se pretende es observar si encuentran dificultades en su proceso de adquisición al estar expuestos a más de una lengua.

² Pensado (1995) advierte que, aunque es posible un CD preposicional con seres animados no humanos, es frecuente la omisión de la preposición.

³ Si el CD no estuviera introducido por la preposición podría interpretarse como el sujeto de la oración: T'estima molt; potser tant com el seu pare / 'Te quiere mucho, tal vez tanto como su padre'.

3. HIPÓTESIS

La primera de las hipótesis es la que defiende que los niños bilingües adquieren sus dos lenguas independientemente y desarrollando ambas gramáticas sin necesidad de atravesar por una fase de fusión. Para ello, esperamos que sean capaces de aplicar correctamente las reglas en cuanto a la construcción de sintagmas espaciales, sobre todo con aquellos que expresan localización estática, y que sean capaces de producir en catalán CDs de persona sin preposición.

Son varios los estudios sobre la adquisición de las preposiciones que revelan que una de las primeras preposiciones en surgir es *a* en construcciones precediendo a infinitivo (Hernández Pina, 1984; Aguirre, 1995) y también con valor espacial, estático y direccional (Clark, 1985; Peronard, 1985). Partiendo de estas consideraciones, para la segunda de las hipótesis sostenemos que la primera preposición en emerger es *a* en estructuras de infinitivo y que *a* continuación es utilizada para expresar lugar.

4. RESULTADOS

Se ha observado que, durante los primeros estadios del proceso de adquisición y hasta entrado el tercer año, los niños que hablan tanto castellano como catalán producen vocalizaciones que pueden ser confundidas con preposiciones y que pueden estar marcando el inicio de las mismas y de otras categorías, nos estamos refiriendo a las conocidas como vocales de relleno o *schwa* (Capdevilla & Serra, 1996; Barreña, 1997):

- (1) *a* coche más (respuesta a la pregunta ¿*Qué es?*, Josep 2;00)
- (2) dorm *a* gat / 'duerme el gato' (Caterina 2;01)

a. La primera manifestación de la preposición *a* en el niño de nuestro estudio es precediendo a infinitivos en una construcción típica en catalán, *fer nonnons*, que equivale en castellano a *dormir* o *ir a dormir*. En estas primeras realizaciones el infinitivo se encuentra elidido, siendo también frecuente esta omisión en el habla de los adultos (3). A estas primeras producciones les acompañarán muy pronto otras con otro tipo de verbos, poniendo de relieve que se trata de emisiones productivas ya a edades tempranas del proceso de adquisición (4). También en el corpus de Caterina *a* es la primera preposición en emerger en construcciones de infinitivo y con diversos verbos (5).

(3) *a* [fer] nonnon aquí? (Josep 2;00)

(4) una moto *a* pinta[r] aquí, *a* guardar (Josep 2;01); *a* porta[r] casco Hugo / ‘a traer/llevar casco Hugo’ (Josep 2;03)

(5) *a* dormir (Caterina 1;05); *a* ver (Caterina 1;06); *a* veure / ‘a ver’ (Caterina 1;09); *a* dinar / ‘a comer’ (Caterina 2;01)

Durante los primeros meses de su aparición, *a* es la única preposición que se utiliza productivamente y casi exclusivamente acompañando a infinitivos con valor imperativo, a pesar de que en determinadas situaciones no se percibe con exactitud si el valor de las emisiones es éste, ya que se puede interpretar que el niño utiliza esta estructura tomando como modelo la perífrasis verbal *ir a* + infinitivo, estructura muy recurrida por los adultos para hacer propuestas y sugerencias y en las que el verbo auxiliar se omite. El primer intento de realización de esta perífrasis tiene lugar a los 2;01 y con ausencia de la preposición (6), pero transcurridos unos meses, la estructura se afianza y se emite de manera correcta, aunque conviviendo con omisiones (7). También esta perífrasis es de uso frecuente en el habla de Caterina (8).

(6) ¡Va [a] guardar (Josep 2;01)

(7) voy *a* coger un cargol ‘caracol’, voy *a* cantar; voy *a* comer (Josep 2;07); se va [a] ahogar (Josep 2;07); vaig *a* agafar etiqueta / ‘voy a coger etiqueta’, anem *a* pintar? / ‘¿vamos a pintar’, vaig [a] trobar més llapis / ‘voy [a] encontrar más lápices’ (Josep 3;00)

(8) me voy *a* sacar las... (Caterina 2;02); espera que vaig *a* buscar el cotxe (Caterina 2;06); se’n va *a* dormir / ‘se va a dormir’ (Caterina 2;08); ahora voy *a* poner la reglita (Caterina 2;10)

Como hemos visto anteriormente, *a* + infinitivo puede expresar finalidad. Los únicos ejemplos que aparecen en el corpus de Josep son con el verbo *venir* en imperativo y en catalán (9), mientras que en Caterina tenemos un caso con el verbo *venir* y otro con el verbo *sortir* ‘salir’, también únicamente en catalán (10).

(9) vine amb mi aquí *a* ajudar / ‘ven conmigo aquí a ayudar’; vine a tancar això / ‘ven a cerrar esto’; vine a jugar amb papà / ‘ven a jugar con papà’ (Josep 3;00)

(10) vine a buscar [l]la clau / 'ven a buscar la llave' (Caterina 2;01); i sortim a jugar allà / 'y salimos a jugar allá' (Caterina 2;03)

b. La mayoría de los estudios sobre la adquisición de las preposiciones se centran en aquéllas que expresan relaciones espaciales, constatando que, si no son las primeras en ser adquiridas, emergen con toda probabilidad a edades muy tempranas (Johnston & Slobin, 1979; Hernández Pina, 1984; Peronard, 1985; Tomasello, 1987; Klinge, 1990). Las producciones espaciales del niño de nuestro estudio son las más numerosas, superando incluso a las de infinitivo, a pesar de ser estas últimas las primeras en surgir.

Las primeras emisiones con valor espacial que emite Josep son a los 2;00 y a los 2;01 años con sentido direccional, aunque no podemos considerarlas productivas porque aparecen de manera aislada, siendo las únicas documentadas a esas edades; porque en la primera producción (11) puede interpretarse la preposición como una emisión vocálica, ya que en este período *a* es el *schwa* mayoritario, y porque la segunda de ellas (12) es una repetición.

(11) ¿a [d]ónde? (Josep 2;00)

(12) a l'olla (repitiendo en catalán la exclamación "¡a la olla!"; Josep 2;01)

Estas emisiones, junto a las de infinitivo, van anunciando la aparición de las primeras producciones espaciales productivas para expresar el medio de transporte o el modo (13) y afianzan las que expresan dirección (14-16).

(13) ¡a yo voy a moto!; a caballo ("cabaio"); al cabaio (Josep 2;03)

(14) se va a casa seva / 'se va a su casa' (Josep 2;04)

(15) a la bañera (Josep, 2;06)

(16) se va a su casa, vamos al carrer / 'vamos a la calle' (Josep 2;07)

Es a partir de los 2;04 años cuando el uso de *a* se va consolidando en sentido direccional y comienzan las primeras emisiones para indicar la localización estática en catalán (17). Si bien la preposición más recurrida y, no obstante, la adecuada en castellano para este uso es *en*, ya vimos al inicio de este trabajo que en catalán alternan tanto *a* como *en*. Esto nos puede hacer pensar que los niños bilingües catalano-castellanos van a encontrar dificultades para la expresión locativa estática por influencia de una de las

lenguas; sin embargo los ejemplos hallados en nuestros corpora revelan que no es así y que estas aparentes dificultades se resuelven sin excesivas complicaciones ya desde el inicio y respetando las normas de uso (18).

(17) *a* Molins / ‘en Molins’ (señalando que en esta localidad hay pájaros), *a* terra / ‘en el suelo’ (respondiendo a la pregunta en catalán “¿dónde tienes tu coche grande?”), *al* cuarto llop / ‘en el cuarto lobo’ (respondiendo a “on és el llop?” / ‘¿dónde está el lobo’; Josep 2;04)

(18) vine mamà que ens anem *en* tren / ‘ven mamá que nos vamos en tren’ (Josep 3;00); avui el porta *en* cotxe / ‘hoy lo lleva en coche’ (Josep 3;09); *en* el bosc hi ha el llop / ‘en el bosque está el lobo’ (Josep 4;00)

En Caterina hallamos ejemplos espaciales en edades muy tempranas, tanto para expresar dirección como localización (19), pero es a partir de los 2;02 años cuando su uso comienza a regularizarse y a ser productivo (20-21).

(19) *a* casa forquilles / ‘en casa tenedores’ (Caterina 1;09); *a* on és? / ‘¿dónde está?’ (Caterina 1;11); toma, llévalo *a* la cocina (Caterina 1;11)

(20) i jo fent el pallasso *a* la taula / ‘y yo haciendo el payaso en la mesa’ (Caterina 2;02); lo que tinc *a* casa allà / ‘lo que tengo en casa allá’, m’he caigut *a* la porta / ‘me he caído en la puerta’, està *a* la cuina / ‘está en la cocina’ (Caterina 2;03); està *al* cotxe gran / ‘está en el coche grande’ (Caterina 2;05)

(21) Sí, aquí *en* un racó / ‘Sí, aquí en un rincón’ (Caterina 2;05); el ficaré *a* dormir *en* aquesta manteta / ‘lo pondré a dormir en esta mantita’ (Caterina 3;00); *en* una casa... que tenia flors (Caterina 4;03)

Si bien en Josep no hemos encontrado indicios de que mezcle *a* / *en* con valor locativo, en Caterina sí que tenemos emisiones con estas preposiciones que pueden hacernos dudar en un primer momento (22-25).

(22) *en* el cuarto (respuesta a la pregunta “*a* on està?” / ‘¿dónde está?’ (Caterina 2;08)

(23) em farà cops aquí *en* el meu quarto / ‘me hará golpes aquí en mi cuarto’ (Caterina 3;00)

(24) *en* el meu cuarto està (Caterina 3;10)

(25) el paper està *al* suelo / 'el papel está en el suelo' (Caterina 2;10)

En los ejemplos 22-24 la preposición que un hablante de catalán adulto utilizaría sería *a* por las razones expuestas en el punto 2.g. –expresa localización pura, el lugar es conocido y compartido por los hablantes⁴ y el artículo utilizado es el definido–; mientras que en el ejemplo 25, más que ser incorrecta la preposición, lo que hace la niña es introducir el sustantivo castellano *suelo* en lugar del catalán *terra*. En la emisión 23 es el propio experimentador el que dice un momento antes “*en* el cuarto de dormir de la casa”, hecho que nos hace pensar que la niña ha podido utilizar la preposición por imitación y posteriormente por analogía. Llama también la atención el hecho de que, durante las grabaciones en las que emite los ejemplos 24 y 25 y una previa a éstas a los 2;06 años, se le pregunta en qué lengua está hablando y Caterina contesta que en castellano y en catalán (26-28). Se puede interpretar, y así lo hacemos, que utiliza estas supuestas mezclas como una forma de juego y siendo consciente de que los demás interlocutores son bilingües; por tanto más que de mezcla de códigos deberíamos hablar de *code switching* como sugieren Meisel & Mahlau (1988).

(26) A vegades *en* que parles? / '¿A veces en que hablas?' (le pregunta la madre) En castellà (responde)... Jo ara parlo en català / 'Yo ahora hablo en catalán' (Caterina 2;06)

(27) Per què parles en castellà ara? / '¿por qué hablas en castellano ahora?' (pregunta el examinador) Cuando no pinto parlo con castellano... cuando hace viento pues parlo en catalán (responde) (Caterina 2;10)

(28) ¿Qué estás hablando, en castellano o en catalán? (le pregunta su hermana) En català (pero continúa diciendo palabras en castellano) ¿Esto qué es, catalán o...? (le pregunta ahora su madre) Castellano (responde) (Caterina 3;00)

Antes de concluir este apartado sobre la expresión espacial, queremos destacar la adquisición de locuciones adverbiales y prepositivas compuestas con la preposición *a*. Si bien en Josep no emergen hasta entrados los 3 años y siendo escasos los ejemplos (29), en Caterina las encontramos en torno a los 2 años de edad y en numerosas ocasiones (30).

⁴ Hemos de tener en cuenta que en ocasiones el uso de *a/en* es psicológico y que no podemos determinar si el niño tiene la evidencia de que sus interlocutores comparten la misma información.

(29) Li poses una pilota *a dintre* / 'Le pones una pelota adentro' (Josep 3;02); Hi ha nens *a prop de* la barca / 'Hay niños cerca de la barca' (Josep 3;07)

(30) *a dintre* la cartera / 'dentro de la cartera', *a sota* la cadira / 'debajo de la silla' (Caterina 1;11); *a sota* la teva taula / 'debajo de tu mesa' (Caterina 2;02); i els germans els tinc *a fora* / 'y los hermanos los tengo afuera' (Caterina 4;03)

c. Las primeras producciones de CD que se recogen en el corpus de Josep tienen lugar a partir de la edad de 1;09 –durante la etapa de dos palabras- y en construcciones en las que la preposición no es necesaria. Es a los 2;03 años cuando encontramos estos complementos con preposición en lengua catalana y a los 2;07 en castellano (31). Las primeras emisiones de CD con preposición en Caterina son al 1;09, aunque no es hasta los 2;05 cuando se uso comienza a generalizarse y a ser de uso frecuente (32-33).

(31) pintem *a* Hugo / 'pintamos a Hugo', porta nonnons *al* tractor / 'lleva a dormir al tractor' (Josep 2;03); no quiero ver *a* [se calla] (Josep 2;07)

(32) tapar *al* bebè no (Caterina 1;09); *a* la Caterina (respondiendo a "ara qui vas a buscar?" / '¿ahora a quién vas a buscar?', Caterina 2;05)

(33) Àgata, tens una pinta per pentinar *al* nen? / 'Àgata, ¿tienes un peine para peinar al niño?', has trucat *a* Quenet / 'has llamado a Quenet' (Caterina 2;08); vaig *a* xafar *al* bebè / 'voy a aplastar al bebé' (Caterina 3;01)

Según ha quedado expuesto de manera resumido en el punto 2, en el CD de persona en castellano es obligado el uso de la preposición, mientras que en catalán depende de algunos casos, siendo como norma general su ausencia. Tanto Josep como Caterina producen en catalán CDs de persona –o personificados- con preposición en casos en los que un hablante adulto tal vez prescindiera de ella, como es el caso de los ejemplos anteriores. ¿Está el castellano influyendo en la construcción del CD de persona en catalán? Todo hace pensar que más que una influencia, lo que están haciendo los niños es extender el uso de la preposición y aplicarla de una manera no sistemática. No podemos olvidar que la preposición es necesaria ante pronombres personales tónicos, cuando el complemento está desplazado o focalizado y en otras situaciones (34-35). A esto hemos de añadir que en las grabaciones de Josep y en las de Caterina encontramos CDs en catalán sin la preposición en casos en los que en castellano su uso es habitual y el mismo día de observación en los que los emitía con ella (36), que los niños monolingües catalanes

también emiten estos complementos con preposición (37) y que los propios adultos también lo hacen; por tanto no podemos hablar de mezcla de códigos, sino más bien de errores de sobregeneralización.

(34) m'agafes a mi? / '¿me coges a mí?' (Josep 3;02); pentino jo a ella? / '¿peino yo a ella?' (Josep 3;09); que me miri a mi la Julia / 'que me mire a mí Julia' (Josep 4;00)

(35) et posaré a tu aquí / 'te pondré a ti aquí' (Caterina 2;05); a l'Esteban (respondiendo a "i a qui veurem amb la Carmen?" / '¿y a quién veremos con Carmen?', Caterina 2;06)

(36) avui porta en cotxe la seva mamà / 'hoy lleva en coche a su mamá' (Josep 3;11); mira el Teo / 'mira a Teo' (Caterina 1;09); jo agafaré el Pere / 'yo cogeré a Pere' (Caterina 2;05); vaig a buscar l'Àgata / 'voy a buscar a Àgata', encara no [he] pentinat el bebè / 'todavía no [he] peinado al bebé' (Caterina 2;08)

(37) fa caure als nens / 'hace caer a los niños' (Pep 3;00); per cremar al Scherkan / 'para quemar a Scherkan' (Pep 3;01); es va trobar al Batman / 'se encontró a Batman' (Pep 3;08); mullem a la Carme? / '¿mojamos a Carme?' (Alvar 2;11)

d. En el CI, tanto en castellano como en catalán, es obligatorio que la preposición esté presente. Contrastando los datos de los dos niños, hemos podido observar que siguen una evolución muy similar y que el CI emerge con posterioridad al CD, con un margen escasamente de dos meses de diferencia entre uno y otro (38), y que únicamente en una ocasión hay omisión de la preposición (39).

(38) a tata sí (la madre dice que no le agrada el colegio, Josep 2;04); a l'Àgata jo / 'a Àgata yo' (el verbo implícito es *donar* 'dar', Caterina 1;11)

(39) No. Preguntaré [a] los coches (respondiendo a "¿no lo borramos?", Josep 2;11); [a] Magda (respondiendo a "m'ho expliques a mi o li expliques a la Magda?" / '¿me lo explicas a mí o le explicas a Magda?', Caterina 2;01)

Resulta curioso lo rápidamente que los niños dominan esta categoría, incluso con sus respectivos pronombres (40-41), y el bajo número de errores que cometen, sólo uno de omisión por niño.

(40) *a ti no te gusta porque porque te gusta jugar con esto* (Josep 3;00); *li diré al lobo feroz que et menjarà / 'le diré al lobo feroz que te comerá'* (Josep 3;02); *déjame la mí* (Josep 3;07)

(41) *a mi no m'agrada* (Caterina 2;01); *li donarem el sopar a ell / 'le daremos la cena a él'* (Caterina 2;10); *te'l regalo aquest / 'te lo regalo éste'* (Caterina 3;00)

e. La expresión temporal es una de las que más preposiciones admite, pero sin embargo resulta difícil de dominar a edades tempranas, al menos con la preposición *a*, ya que no hemos de olvidar que los niños no estructuran el tiempo en fracciones de minutos, horas o días hasta edades más tardías. No obstante, son capaces de expresar muy pronto otras nociones temporales con preposición junto a adverbios como *después*, *luego*, *mañana*, etc. En el corpus de Josep no encontramos ninguna emisión temporal con la preposición *a*, pero sí con otras como con *para* o *fins* 'hasta'. Como queda expuesto en el punto 3, la preposición *a* denota tiempo concreto y creemos que durante el período de grabación, hasta los 4 años, es difícil que un niño sea capaz de expresar estos conceptos de manera productiva. Por otro lado, Caterina produce varias emisiones temporales con esta preposición en catalán, pero no todas son emisiones espontáneas y/o productivas: una de ellas es parte de una canción (42), en otras expresa las horas posiblemente porque forman parte de acciones rutinas que oye de los adultos y que tiene memorizadas (43) o porque se tratan de frases hechas de juego (44).

(42) [les nenes] *maques al dematí s'alcen i regen el seu jardí / '[las niñas] bonitas temprano/por la mañana se levantan y riegan su jardín'* (Caterina 2;02)

(43) *a les set i mitja / 'a las siete y media'* (respondiendo a "m'has de dir a quina hora surt la Tània del alemán" / 'me tienes que decir a qué hora sale Tània del alemán', Caterina 2;05); *a les set* (respondiendo a "els dimecres a quina hora marxes del cole?" / ¿los miércoles a qué hora marchas del cole?', Caterina 3;10)

(44) *a la una i a les dos [...]* i *a les tres / 'a la una y a las dos [...] y a las tres'* (lo dice antes de lanzar una regla, Caterina 2;10)

Junto a estas emisiones que no consideramos productivas, hemos hallado otras que parecen sí serlo y que creemos que no forman parte de acciones rutinarias o de frases hechas típicas de juego (45-47).

(45) *a l'any que ve?* / '¿el año que viene?' (respondiendo a la pregunta "de què et disfressaràs el carnaval que ve?" / '¿de qué te disfrazarás el carnaval que viene?', Caterina 3;01)

(46) *al dematí* / 'por la mañana' (respondiendo a "és el dia de festa però pel dematí o per la tarda?" / 'es el día de fiesta ¿pero por la mañana o por la tarde?', Caterina 3;10)

(47) *nosaltres a la tornada al cole...* / 'nosotros a la vuelta al cole...', la Merce avans cridava només *a vegades* / 'Merce antes gritaba sólo a veces', però *a vegades* ens felicita / 'pero a veces nos felicita' (Caterina 4;03)

El ejemplo 45 es difícil de interpretar debido a que carecemos de información previa, no sabemos si la emisión es espontánea dada la temprana edad, ya que posiblemente no tenga categorizado el concepto temporal de *año*; sin embargo los otros dos parecen más claros: en la emisión 46 la madre utiliza otra preposición, pudiendo la niña haber repetido la misma estructura, y las emisiones temporales de 47 son estructuras temporales más sencillas de categorizar, además de producirse a una edad más avanzada.

f. Resulta difícil en edades tempranas del proceso de adquisición hallar emisiones que denoten el modo de la acción con la preposición *a*. Mientras que en las grabaciones de Josep no aparecen construcciones de este tipo, en las de Caterina encontramos algunas, pero en un número muy reducido y todas del mismo tipo (48), a excepción de una (49).

(48) *està al revés* (parece que se refiere a un cuchillo, Caterina 2;01); *està al revés* (refiriéndose a un tren, Caterina 2;03); *Està aquí. Al revés* (señalando una flor, Caterina 2;05)

(49) *ho fant tot a rallores* / 'lo hacen todo a rayones' (se refiere a pintar dibujos a rayas de colores, Caterina 3;10)

g. No son muchas las emisiones con *a* introduciendo complementos de régimen preposicional que aparecen en los corpora. Los únicos ejemplos recogidos son con el verbo *jugar* (50-51), verbo que es imprescindible en el lenguaje infantil y que los niños dominan sin apenas dificultades, incluso con otras preposiciones como las instrumentales o de compañía (52-53) y sin cometer errores, al menos en el caso de los dos niños estudiados.

(50) l'Hugo juga *a* pilota / 'Hugo juega *a* pelota' (Josep 3;00); aquí jugant *a* futbol / 'aquí jugando *a* fútbol' (Josep 3;02); que juguent *a* plastilina / 'que juguemos *a* plastilina' (Josep 3;04)

(51) i vaig estar jugant *a* ensenyar això / 'y estuve jugando *a* enseñar esto' (Caterina 2;03); vine que jugarem *a* la... / 'ven que jugaremos *a* la...' (Caterina 2;05)

(52) ¿y jugar *con* ésta? (Josep 2;11); juguent *amb* aquest dos / 'juguemos *con* estos dos', vine a jugar *amb* mi / 'ven a jugar *con*migo' (Josep 3;00)

(53) estic jugant *amb* la mamà / 'estoy jugando *con* la mamá' (Caterina 2;03); pues jo jugaré *amb* nines / 'pues yo jugaré *con* muñecas' (Caterina 2;06)

h. Una estructura que está muy presente en el lenguaje infantil son las preguntas modalizadas conocidas con el nombre de *orientación constante* o de *desafío*, preguntas introducidas por medio de la locución *a que* y que pueden aparecer también en enunciados exclamativos y en aserciones. A pesar de ser, como hemos dicho, construcciones frecuentes en el habla infantil, no hemos encontrado ninguna de ellas en el corpus de Caterina; mientras que en el de Josep son numerosísimas (54).

(54) ¿*a que* tiene [comida]? (Josep 2;07); *a què* sí eh! (Josep 3;00); *a què* no m'agafes? / '¿*a que* no me coges?' (Josep 3;02); *a què* és molt bo el menjar? / '¿*a que* es muy buena la comida?' (Josep 3;09); ¿*a que* no me has hecho daño? (Josep 3;11)

En resumen, hemos podido observar a través de los resultados del análisis de la preposición *a* que los niños no encuentran excesivas dificultades en su proceso de adquisición y que los errores que comenten se limitan básicamente a algunas omisiones o a sobregeneralizaciones, errores característicos a estas edades y que afectan tanto a monolingües como a bilingües.

5. CONCLUSIONES

Los objetivos principales de este estudio eran observar si los niños bilingües catalano-castellanos tienen dificultades en la adquisición de la preposición *a* por estar en contacto con dos lenguas desde el inicio y, por tanto, si mezclan sus gramáticas; también constatar que la primera preposición en emerger es *a* acompañando a infinitivos y, posteriormente, denotando valores espaciales tanto locativos como direccionales y, por

último, describir la expresión de sus valores y su función como marca indispensable en complementos verbales como el CD, CI o el CR.

Una vez mostrados los resultados de Josep comparándolos con los de la bilingüe Caterina, podemos afirmar que ambos niños diferencian las dos gramáticas de sus lenguas tempranamente, al menos en cuanto a la adquisición de la preposición *a*:

- En primer lugar, los dos bilingües han adquirido rápidamente esta preposición para expresar localización estática en catalán y no hemos encontrados indicios suficientes que indiquen que confunden sus reglas de aplicación. Si en el corpus de Josep es evidente, en el de Caterina hallamos un número reducido de emisiones catalanas con la preposición *en* (22-24), emisiones que un hablante adulto produciría con *a* por tratarse de lugares conocidos y presentes en las presuposiciones de los implicados o por estar asociados a rutinas lingüísticas. No obstante, hemos podido probar que, durante estas emisiones, la niña intercambiaba los códigos continuamente y de una manera intencionada, tal vez como parte de un juego y siendo consciente del bilingüismo de las personas que la acompañaban. Este dato verifica que más que mezclar las reglas gramaticales lo que está llevando a cabo es un *code switching*.

- En segundo lugar, ambos niños producen en catalán emisiones de CD de persona con preposición (31-33), siendo como norma general su omisión, aunque ya hemos reflejado que son muchos los casos y a veces complicados en los que la preposición debe estar presente. Estos errores se deben considerar, por tanto, como errores de comisión por extensión del uso de la preposición y no como síntomas de influencia de una lengua sobre otra y prueba de ello es que los dos bilingües emiten CDs sin preposición en catalán (36) y que también los niños monolingües catalanes (37) y los adultos los comenten.

Por otro lado, hemos podido confirmar que la primera preposición en emerger en ambas lenguas es *a* en construcciones de infinitivo para expresar mandato o formando parte de la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* (3-8) y que esta estructura es utilizada también con valor final (9-10), aunque no sean muchas sus emisiones dada la temprana edad de los niños. Las primeras producciones de Josep comienzan a los 2 años y las de Caterina a la edad de 1;05.

Finalmente, como reflejan los estudios sobre la adquisición de preposiciones en lenguas romances, uno de los primeros usos que surgen en el lenguaje infantil es con valor espacial. Los dos bilingües analizados producen estructuras con este significado posteriormente a la aparición de *a + infinitivo*, pero también muy tempranamente: Josep lo hará a los 2;03 para el medio de transporte y a los 2;04 en sentido direccional, mientras que Caterina a la edad de 1;09 emite los primeros complementos locativos y a la de 1;11 los direccionales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Carmen. *La adquisición de las categorías gramaticales, en español*. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis Doctoral, 1995.
- ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni. Bilingual Acquisition and Separation of Linguistic Codes: Ergativity in Basque Versus Accusativity in Spanish. En NELSON, Keith E.; AKSU-KOÇ, Ayhan; JOHNSON, Carolyn E. *Children's Language, Volume 11: Interactional Contribution to Language Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 27-48.
- BADIA, Joan; BRUGAROLAS, Núria; TORNÉ, Rafel; FARGOS, Xavier. *El llibre de la llengua catalana: per a escriure correctament el català*. Barcelona: Castellnou, 1997.
- BARREÑA, Andoni. Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe. En PÉREZ-LEROUX, Ana Teresa; GLASS, William. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, Volume 1: Developing Grammars*. Somerville: Cascadilla Press, 1997. p. 55-74.
- BARREÑA, Andoni. Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque. En ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni; EZEIZABARRENA, María-José; IDIAZABAL, Itziar; MCWHINNEY, Brian. *Research on child language acquisition*. Somerville: Cascadilla Press, 2001. p. 78-94.
- CAPDEVILA, Montserrat; SERRA, Miquel. La adquisición de las categorías funcionales en niños catalanes. En PÉREZ-PEREIRA, Miguel. *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1996. p. 241-248.
- CLARK, Eve. The Acquisition of Romance, with special reference to French. En SLOBIN, Dan Isaac. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 1. Hillsdale: LEA, 1985. p. 687-782.
- DE HOUWER, Annick. Comparing error frequencies in monolingual and bilingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1998, 1, 3, p. 173-174.
- DE HOUWER, Annick. Language Acquisition in Children Raised with two Languages from Birth: an Update. *Revue PArôle*. 1999, 9-10, p. 63-87.
- DEUCHAR, Margaret; QUAY, Suzanne. *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: OUP, 2000.

- ESCANDELL, María Victoria. Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 1999. p. 3929-3991.
- FERNÁNDEZ, María del Carmen. *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Colegio de España, 1999.
- GENESE, Fred; NICOLADIS, Elena; PARADIS, Johanne. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. 1995, 23, p. 611-631.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta. *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- JOHNSTON, Judith; SLOBIN, Dan Isaac. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*. 1979, 6, p. 529-545.
- KLINGE, Swantje. Prepositions in Bilingual Language Acquisition En MEISEL, Jürgen. *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris, 1990. p. 123-156.
- LANZA, Elizabeth. Cross-linguistic influence, input and the young bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1998, 1, 3, p. 181-182.
- LINDHOLM, Kathryn; PADILLA, Amado. Child Bilingualism: Report on Language mixing, switching and translations. *Linguistics*. 1978, 211, p. 23-44.
- MCWHINNEY, Brian. *The CHILDES project: tools for analysing talk*. Hillsdale: LEA, 1995.
- MEISEL, Jürgen. Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*. 1986, 24, p. 123-183.
- MEISEL, Jürgen. La adquisición de la negación en euskera y castellano. Sobre la separación temprana de sistemas gramaticales por niños bilingües. En MEISEL, Jürgen. *La adquisición del vasco y del español en niños bilingües*. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 1994, p. 151-180.
- MOREY, Jaume; MELIÀ, Joan; CORBERA POU, Jaume. *Mètode d'autocorrecció gramatical assistida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1995.
- MÜLLER, Natascha. Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1998, 1, 3, p. 151-171.

- PENSADO, Carmen. El complemento directo preposicional: estado de la cuestión y bibliografía comentada. En PENSADO, Carmen. *El Complemento directo preposicional*. Madrid: Visor, 1995. p. 11- 59.
- PERONARD, Marianne. Spanish prepositions introducing adverbials constructions. *Journal of Child Language*. 1985, 12, p. 95-108.
- REDLINGER, Wendy; PARK, Tschang-Zin. Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language*. 1980, 7, p. 337-352.
- SERRA, Miquel; SOLÉ, Rosa. *Childes database. Romance language corpora*. En <http://childes.psy.cmv.edu>. 1995.
- TAESCHNER, Traute. *The Sun is Feminine: A Study of Language Acquisition In Bilingual Children*. Berlin: Springer-Verlag, 1983.
- TOMASELLO, Michael. Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language*. 1987, 14, p. 79-98.
- VIHMAN, Marilyn May. Language differentiation by a the bilingual infant. *Journal of Child Language*. 1985, 12, p. 297-324.
- VOLTERRA, Virginia; TAESCHNER, Traute. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal Child Language*. 1978, 5, p. 311-326.

(IR)REGULARIDADES EN LA ADQUISICIÓN DEL GÉNERO EN ESPAÑOL

Imme KUCHENBRANDT
SFB 538 "Multilingüismo"

1 Introducción

Este estudio investiga la adquisición del género en español como lengua materna. Nos concentramos en los factores que pueden tener un efecto positivo o negativo para el niño que tiene que descubrir las regularidades para la asignación del género a un sustantivo dado. Estos factores son (a) la transparencia formal del sistema, (b) la marcadez de los rasgos de género y, para un niño bilingüe, (c) el género del sustantivo equivalente de la otra lengua, en este caso el alemán.

1.1 El género gramatical en español y alemán

El español y el alemán tienen en común que cada sustantivo está asociado con un género gramatical específico. Esta asociación es unívoca, con pocas excepciones, que en general se deben a variabilidad dialectal o a matices connotativos. En ambas lenguas hay concordancia entre sustantivo y determinante / adjetivo tanto dentro del SN como en estructuras predicativas. En el presente estudio nos restringimos a los SSNN.

Observamos también diferencias entre las dos lenguas. Un aspecto es el número de clases en que se asocian los sustantivos: son dos en español (masculino y femenino), pero tres en alemán (masculino, femenino y neutro). Otro aspecto se refiere a las regularidades que permiten predecir el género de un sustantivo dado. Mientras en español se pueden establecer correlaciones entre criterios formales (p. ej., las vocales temáticas) y las clases de género para la mayor parte del vocabulario (Harris 1991), tales correlaciones son al menos dudosas en alemán, sea que las correlaciones no son suficientemente altas, sea que las reglas tienen validez sólo para una parte muy restringida del vocabulario (Neumann 2002). En ambas lenguas se encuentran también reglas de asignación de género universales. Primero, el género de los sustantivos derivados o compuestos se da a través del proceso de formación de palabras. Segundo, si el sustantivo se refiere a seres humanos o a animales domésticos, el género natural del referente extralingüístico prescribe el género gramatical

del sustantivo (*natural gender rule*). No obstante, estas dos reglas se aplican sólo a una pequeña parte del léxico.

1.2 *Adquisición del género gramatical*

Suponemos que en ambas lenguas el género gramatical es un rasgo morfosintáctico arbitrario que forma parte de las informaciones léxicas. En la adquisición de la lengua, las correlaciones entre las características formales de un sustantivo y su género juegan un papel importante. Si es posible generalizar criterios formales para la asignación del género, éstos son predominantes con respecto a otros criterios, lo cual no significa que los criterios semánticos no tengan ninguna importancia.

Se ha observado que la adquisición del género es muy fácil en las lenguas romances, especialmente en italiano (Bottari et al. 1993-1994) o español (Pérez Pereira 1991), que tienen un sistema muy transparente. Los niños empiezan a establecer concordancia dentro del SN desde muy pequeños, y se encuentran pocos errores.

Los bilingües romance-germánicos tienen un input de dos lenguas, una transparente, la otra no. Aunque suponemos que los niños separan los dos sistemas lingüísticos desde muy pequeños, no podemos excluir que la adquisición de ciertos aspectos en una lengua influya en la adquisición de la otra. Para la asignación del género, esto significa que la falta de transparencia en alemán podría retrasar el uso de las regularidades en español. Sin embargo, el estudio de Müller (1987) de un niño bilingüe francés-alemán o el de Cantone (1999) de un niño bilingüe italiano-alemán no han obtenido evidencia directa de transferencia entre las dos lenguas. Los resultados de Costa et al. (2003) indican también que los dos sistemas del bilingüe son completamente autónomos; según su experimento no hay transferencia de L1 a L2. No obstante, en ese estudio se trata de adultos, y no de niños bilingües en el sentido estricto, es decir, que adquieren dos lenguas desde el nacimiento y de manera paralela.

Kuchenbrandt (in press) compara la adquisición del género en español por tres niños bilingües español-alemanes con la adquisición por tres monolingües durante las primeras fases del desarrollo lingüístico (1;0-2;3). Las diferencias que se observan parecen ser debidas al desarrollo fonológico, pero los porcentajes de concordancia correcta entre sustantivo y artículo / adjetivo son comparables. Hay algunos errores en los dos grupos, pero no parecen ocurrir de manera sistemática. Debido a las diferencias individuales, los grupos no difieren significativamente.

1.3 Hipótesis

Hay tres factores que pueden tener efecto en la adquisición de la asignación del género en español: la transparencia del sistema, la marcadez de uno de los rasgos de género y – sólo en el caso de los bilingües – el hecho de que los equivalentes alemanes de ciertos sustantivos tengan un género gramatical distinto. Esperamos obtener una asimetría con respecto a la probabilidad de errores de concordancia que depende de estos factores.

Si en español la adquisición bilingüe equivale a la adquisición monolingüe por lo que hace a los mecanismos morfosintácticos, es decir, si se basa primariamente en reglas formales (vocales temáticas) y secundariamente en rasgos léxico-semánticos, esperamos que se produzcan menos errores con los sustantivos en /a/ y /o/ y más errores con los sustantivos arbitrarios o irregulares. Esto es válido tanto para los niños monolingües como para los niños bilingües.

Se ha propuesto una asimetría entre las clases o rasgos de género. Para el español se supone que el masculino es el valor por defecto y el femenino el valor 'marcado' (Harris 1991). La marcadez implica una cierta dificultad en la adquisición, de manera que, de ser correcta esta propuesta, tanto los bilingües como los monolingües deberían cometer más errores con sustantivos femeninos que con sustantivos masculinos.

Ambos niveles, el formal y el léxico-semántico, forman parte de la representación de una palabra en el lexicón. Como el nivel léxico-semántico permite una conexión directa entre una palabra española y su equivalente alemán, un niño bilingüe puede correr el riesgo de transferir el género de una lengua a otra. Sólo en un bilingüe esperamos más errores con palabras cuyos equivalentes alemanes tienen un género distinto. Si esta diferencia es estadísticamente significativa, la interpretamos como transferencia del alemán al español. Si se considera que la marcadez de un fenómeno lingüístico es una condición necesaria para la influencia de una lengua en otra (Lleó et al. 2003; o como 'complejidad' en el campo sintáctico: Jakubowicz & Nash 2001), predecimos un efecto pronunciado especialmente en los sustantivos femeninos.

1.4 Datos y métodos

El análisis forma parte de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto E3, dirigido por la Prof^a Dra. C. Lleó, e integrado en el Centro de Investigaciones 538 'Multilingüismo' de la Universidad de Hamburgo¹. El estudio se basa en enunciados espontáneos de un niño bilingüe que crece en Hamburgo (Alemania). Como control nos

sirven los datos de un niño monolingüe de un proyecto anterior (PAIDUS) llevado a cabo por la Prof^a Dra. C. Lleó con la colaboración del Prof. Dr. Antonio Maldonado de la Universidad Autónoma de Madrid. En ambos proyectos, los niños han sido grabados en interacciones libres, y sus enunciados han sido transcritos según los estándares de la Asociación Fonética Internacional.

El análisis comprende todas las ocurrencias de sustantivos que aparecen junto con un determinante o un adjetivo dentro de un SN si cumplen con los criterios siguientes:

- en el caso del bilingüe, son claramente españolas (no mixtas),
- su(s) equivalente(s) alemán(es) tienen exactamente un género (palabras como *estación = Station* (f) o *Bahnhof* (m) han sido excluidas),
- el determinante o adjetivo tiene formas morfológicamente diferentes para el masculino y el femenino (las formas apocopadas no han sido consideradas),
- el determinante corresponde a una forma adulta (los 'fillers' han sido excluidos)
- en la lengua adulta, la selección del artículo depende sólo de factores morfosintácticos (esto excluye *el agua* (f)).

Los sustantivos han sido clasificados según la vocal temática, su género en español y el género del equivalente alemán. Para el cálculo estadístico hemos aplicado el test de Fisher (one-tailed) con un nivel de significancia de $p < 0,05$.

2. Análisis

La siguiente tabla presenta algunas informaciones sobre los datos que se han analizado.

Tab. 1. Informaciones generales.

| | Simon (bilingüe) | José (monolingüe) |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Edad | 1;10,18-2;6,24 | 1;10,3-2;3,13 |
| MLU | 1,14-2,36 | 1,20-2,12 |
| D+N / N+A | 144 | 286 |
| ... con sustantivos transparentes | 92 (64%) | 218 (76%) |
| ... con sustantivos masculinos | 85 (59%) | 140 (49%) |
| ... con género idéntico en alemán | 86 (60%) | 136 (48%) |
| Concordancia correcta | 132 (92%) | 267 (93%) |

¹ Quiero expresar mi agradecimiento a la Prof^a Dra. Lleó y a mis colegas por sus comentarios y correcciones y a la Deutsche Forschungsgemeinschaft por su apoyo financiero provisto para la realización del proyecto.

Abajo damos algunos ejemplos de concordancia correcta y concordancia errónea producida por los dos niños.

- (1) Simon
 Otro plátano. (2;3,4) Otra plato. (2;5,13)
 Sí, esta es la sirenita. (2;3,18) Es un foca. (2;4,1)
 El león. (2;3,18) Mira la león. (2;5,27)
 Aquí la nariz. (2;3,4) Un torre. (2;5,13)
- (2) José
 Mira otro barco. (2;0,3) Otra gato. (2;3,13)
 Mira una ballena. (2;0,3) Malo ballena. (1;11,23)
 Un camión. (2;0,13) Una caracol. (1;11,23)
 Una nariz. (2;3,13) Un nariz. (1;10,3)

2.1 *Transparencia*

En los enunciados de Simon y José encontramos unos 2/3 de sustantivos que corresponden a la clase regular o transparente en /o/ o /a/. Según la primera hipótesis predecimos menos errores en ambos niños con esta clase de sustantivos que con la no transparente. La tabla siguiente presenta los resultados:

Tab. 2. Transparencia formal.

| | Simon (bilingüe) | | José (monolingüe) | |
|------------------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | # | correcto | # | correcto |
| Transparentes | 92 | 85 (92%) | 218 | 206 (94%) |
| No transparentes | 52 | 47 (90%) | 68 | 61 (90%) |
| Total | 144 | 132 (92%) | 286 | 267 (93%) |

Se observa una diferencia entre sustantivos transparentes y no transparentes, aunque no es significativa en ningún niño (Simon: $p=0,4488$; José: $p=0,1355$). No obstante, esa tendencia a producir menos errores de concordancia con sustantivos transparentes es algo más pronunciada en los datos de José que en los de Simon.

2.2 *Marcadez*

Según la segunda hipótesis esperamos obtener una asimetría con respecto a la clase de género, si el femenino es el género marcado en español. La tabla 3 resume los resultados.

Tab. 3. Marcadez de los rasgos morfosintácticos.

| | Simon (bilingüe) | | José (monolingüe) | |
|-----------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | # | correcto | # | correcto |
| Masculino | 85 | 79 (93%) | 140 | 130 (93%) |
| Femenino | 59 | 53 (90%) | 146 | 137 (94%) |
| Total | 144 | 132 (92%) | 286 | 267 (93%) |

Mientras la clase de género no parece jugar ningún papel en el caso del monolingüe José, Simon tiende a producir más errores con sustantivos femeninos. Sin embargo, la asimetría no es muy pronunciada, y la diferencia entre masculinos y femeninos no es significativa ni para José ($p=0,4619$), ni para Simon ($p=0,3559$).

2.3 Probabilidad de transferencia

La tercera hipótesis predice que un niño bilingüe producirá más errores con sustantivos que tienen distinto género en alemán. Para excluir la posibilidad de que una diferencia potencial sea el resultado de otros factores, hacemos esta comparación también para el niño monolingüe.

Tab. 4. Género idéntico y género distinto en los equivalentes alemanes.

| | Simon (bilingüe) | | José (monolingüe) | |
|-----------------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | # | correcto | # | correcto |
| Género idéntico | 86 | 82 (95%) | 136 | 126 (93%) |
| Género distinto | 58 | 50 (86%) | 150 | 141 (94%) |
| Total | 144 | 132 (92%) | 286 | 267 (93%) |

Tal como era de esperar, no se observa ninguna diferencia en el niño monolingüe (José: $p=0,4116$), pero sí se observa una tendencia a más errores con sustantivos 'distintos' en el niño bilingüe. Esta diferencia es marginalmente significativa (Simon: $p=0,0518$).

2.4 Interacción entre marcadez y transferencia

En los datos de Simon observamos un pequeño efecto de marcadez. Si la marcadez es una condición necesaria para la influencia de una lengua en la otra, suponemos que el niño bilingüe producirá más errores con los sustantivos femeninos (marcados) cuyo equivalente alemán es masculino o neutro (género distinto) que con sustantivos masculinos cuyo equivalente alemán es femenino. La tabla 5 presenta los resultados.

Tab. 5. Marcadez y transferencia: Simon (bilingüe).

| | Sustantivos masculinos | | Sustantivos femeninos | |
|-----------------|-------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| | # | correcto | # | correcto |
| Género idéntico | 49 | 46 (94%) | 37 | 36 (97%) |
| Género distinto | 36 | 33 (92%) | 22 | 17 (77%) |
| Total | 85 | 79 (93%) | 59 | 53 (90%) |

Mientras para los masculinos la diferencia entre equivalentes alemanes con género idéntico y género distinto es sutil y no significativa ($p=0,5059$), la asimetría entre femeninos 'idénticos' y 'distintos' es muy clara y significativa ($p=0,0233$). Además, todos los errores con los femeninos 'distintos' proceden de sustantivos cuyos equivalentes alemanes son masculinos.

2.5 Resumen de los resultados

La tabla siguiente presenta los resultados obtenidos como resumen de los párrafos anteriores.

Tab. 7. Los efectos de transparencia, marcadez y transferencia.

| | Simon (bilingüe) | | José (monolingüe) | |
|------------------|-------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|
| | ¿Asimetría? | ¿Significancia? | ¿Asimetría? | ¿Significancia? |
| Transparencia | sí | no | sí | no |
| Marcadez | sí | no | no | no |
| Transferencia | sí | sí, marginal | [no] | [no] |
| ...en masculinos | sí | no | | |
| ...en femeninos | sí | sí | | |

3. Discusión

Hemos investigado los efectos de la transparencia y la marcadez en la adquisición del género y la posibilidad de transferencia de género del alemán al español. Los datos nos permiten hacer tres observaciones generales: (i) los valores globales de concordancia correcta producida por Simon y José son casi iguales; (ii) ninguno de los tres factores causan asimetrías tan pronunciadas como habíamos predicho; (iii) Simon y José no se comportan de manera igual con respecto a los dos primeros factores.

La transparencia formal de un sustantivo dado no parece jugar un papel decisivo. Como hemos observado, sólo el niño monolingüe José muestra una pequeña tendencia a producir más errores con sustantivos no transparentes, pero la diferencia no es significativa. En el niño bilingüe, el efecto es casi inexistente. Si la transparencia facilita la asignación del género a los sustantivos, sólo tiene un efecto menor que desaparece en los

datos del niño bilingüe. Esto puede indicar que el acceso que tiene el niño bilingüe al sistema español es diferente al del niño monolingüe.

La marcadez del rasgo femenino, en contraste, no tiene ningún efecto global respecto a la frecuencia de errores para el monolingüe José. En el bilingüe Simon, este factor tiene un cierto efecto, que se muestra claramente en relación con la transferencia, pero no se observa como fenómeno general.

Una asimetría más clara se muestra en el niño bilingüe con respecto a la transferencia probable del alemán al español. Aquí obtenemos diferencias generales que son marginalmente significativas, y que resultan en diferencias significativas si consideramos sólo los sustantivos femeninos. Interpretamos este resultado en el sentido de que la marcadez del rasgo femenino en español abre el paso a la influencia del alemán.

Hemos observado que ese último factor afecta a los sustantivos que son femeninos en español, pero masculinos en alemán. La base para la comparación es muy reducida, y no podemos excluir la aparición de ejemplos de concordancia errónea con sustantivos femeninos en español y neutros en alemán. Este último caso sería problemático como evidencia de transferencia del género, si suponemos que el neutro es el valor por defecto o la clase que se define por la ausencia de rasgo de género. Un elemento que no tiene rasgo no lo puede transferir. Lo que es cierto es que el niño bilingüe Simon muestra una influencia del alemán al español.

4. Conclusión

Dados los resultados de las pruebas estadísticas, debemos rechazar las hipótesis de que los factores de transparencia o marcadez jueguen un papel decisivo en la probabilidad de errores de concordancia. Sin embargo, observamos que los dos niños tratan los grupos de sustantivos de diferente manera.

El análisis detallado de los datos bilingües revela que la marcadez del rasgo femenino intensifica la tendencia a producir concordancias erróneas con sustantivos cuyos equivalentes alemanes tienen un género distinto. Con respecto a ese efecto, los resultados son tan claros que nos dan evidencia en favor de la influencia del alemán en el español. Dejamos abierta la cuestión de si se trata realmente de transferencia de género. Este punto y la cuestión sobre la posible validez general de nuestros resultados para la adquisición bilingüe será un tema para futuras investigaciones sobre bases más amplias de datos.

El estudio indica que la adquisición de una lengua no transparente como el alemán puede tener un efecto en una lengua transparente como el español en un niño bilingüe.

Esto no es lo esperado si comparamos nuestros resultados con los del estudio de Pérez Pereira (1991). Una posible explicación de esa diferencia podría hallarse en el hecho de que en nuestro estudio los niños no deben asignar un género a palabras inventadas, sino que utilizan palabras conocidas y ya memorizadas con sus rasgos morfosintácticos. Cuando los niños quieren enunciar un sustantivo, no utilizan exclusivamente las claves formales que la lengua ofrece, sino tienen también acceso a las informaciones léxicas. No debemos olvidar que los valores globales de concordancia correcta producidos por Simon son muy altos, y son comparables a los valores producidos por el monolingüe José. La influencia observada no causa ningún retraso mensurable en la adquisición del sistema español.

Referencias bibliográficas

- BOTTARI, Piero; CIPRIANI, Paola; CHILOSI, Anna Maria. Protosyntactic Devices in the Acquisition of Italian Free Morphology. *Language Acquisition*, 1993-1994, vol, 3-(4), p. 327-369.
- CANTONE, Katja F. *Das Genus im Italienischen und Deutschen: Empirische Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb*. Masters thesis, Universidad de Hamburgo. 1999.
- COSTA, Albert; KOVACIC, Damir; FRANCK, Julie; CARAMAZZA, Alfonso. On the autonomy of the grammatical gender systems of the two languages of a bilingual. *Bilingualism: Language & Cognition*. 2003, vol, 6 (3), p. 181-200.
- HARRIS, James W. The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*. 1991, vol, 22, p. 27-67.
- JAKUBOWICZ, Celia; NASH, Lea. Functional categories and syntactic operations in (ab)normal language acquisition. *Brain and Language*. 2001, vol, 77.3, p. 321-339.
- KUCHENBRANDT, Imme. Gender Acquisition in bilingual Spanish. En MACSWAN, Jeff et al., *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press. (in press)
- LLEÓ, Conxita; KUCHENBRANDT, Imme; KEHOE, Margaret; TRUJILLO, Cristina. Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. En MÜLLER, Natascha, *(In)vulnerable Domains in Multilingualism. (Hamburg Studies in Multilingualism, vol. 1)*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 191-220.
- MÜLLER, Natascha. *Der Genuserwerb im Französischen und Deutschen. Eine empirische Untersuchung eines bilingualen Kindes*. Masters thesis, Universidad de Hamburgo. 1987.
- NEUMANN, Annette. *Sprachverarbeitung, Genus und Aphasie: der Einfluss von Genustransparenz auf den Abruf von Genusinformation*. 2002. [Versión electrónica]
- PÉREZ PEREIRA, Miguel. The acquisition of gender: what Spanish children tell us. *Journal of Child Language*. 1991, vol, 18, p. 571-590.

EFFECTO DE LA EXPOSICIÓN BILINGÜE SOBRE EL DESARROLLO LÉXICO INICIAL

Eva Águila¹, Marta Ramon², Ferran Pons³ y Laura Bosch²

GRNC, Parc Científic de Barcelona¹

GRNC, Parc Científic de Barcelona

Infant Studies Centre, University of British Columbia³

**GRNC, Parc Científic de Barcelona, Dept. de Psicologia Bàsica, Universitat de
Barcelona²**

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el ritmo de adquisición y las características del léxico productivo inicial comparando poblaciones monolingües (catalán y castellano) con una población bilingüe (catalán-castellano). El objetivo específico es identificar las posibles palabras homónimas y la cantidad de formas cognadas en este primer vocabulario y profundizar en el análisis de la separación entre los dos léxicos del bilingüe.

Para ello se ha diseñado un cuestionario específico, partiendo de cuestionarios habitualmente utilizados como medida del desarrollo léxico (MacArthur, 1989; IDHC, Jackson-Maldonado, et al. 2001), para ser aplicado a niños y niñas de poblaciones monolingües (catalán o castellano) y bilingües (catalán-castellano) de tres franjas de edad distintas: 12, 18 y 24 meses. Este cuestionario está compuesto por 14 categorías léxicas que contienen palabras de alta frecuencia, distinguiendo entre cognadas (*gato – gat*) y no cognadas (*perro – gos*).

La muestra estudiada está formada por niños/as con un desarrollo normal, siendo excluidos aquellos que hubieran presentado previamente otitis persistentes, prematuridad, sufrimiento fetal, u otros índices de riesgo neonatal.

La información del cuestionario era facilitada por los padres de niños que previamente habían participado en algún estudio sobre la percepción del lenguaje en nuestro laboratorio. Se controlaba la situación monolingüe o bilingüe de las familias mediante un cuestionario que permite estimar el porcentaje de exposición a cada una de las lenguas del entorno.

Los resultados de este cuestionario van a permitir:

- a) Evaluar si existe retraso inicial en el desarrollo léxico del bilingüe en comparación con el monolingüe.
- b) A partir de qué nivel de edad aparecen palabras no cognadas que justifiquen la existencia de dos léxicos diferenciados en el bebé bilingüe.

Introducción

Herramientas para valorar el léxico productivo del niño bilingüe

Los estudios que hacen referencia a la adquisición del léxico en los bebés, son múltiples y acostumbran a emplear metodologías y/o instrumentos distintos en la obtención de los datos (Rescorla et al. 2001). Habitualmente se han utilizado los diarios maternos (Benedict 1979, Dormí 1987, Leopold 1939-49, Nelson 1973, Rescorla 1980, Pine & Leaven 1990), cuya información era facilitada periódicamente por la familia del niño/a, aunque la proliferación de pruebas estandarizadas (Bates 1988, 1994) ocasionó que el nuevo método resultara más económico y menos costoso en términos de tiempo, y contara con el aliciente de estar estandarizado con su correspondiente población. Simultáneamente también se han empleado los registros observacionales, en auge desde las últimas décadas gracias a sistemas de codificación y transcripción comúnmente aceptados, como es el caso del sistema Chiles (MacWhinney). Y del mismo modo, se ha empleado junto a las pruebas estandarizadas diarios maternos (Lieven et al. 1992). Pero, ¿miden lo mismo los distintos sistemas de recogida de datos?

Se han hallado correlaciones altas entre los distintos métodos utilizados. Es así como Pine (1992) halla correlaciones de 0,66 ($p < 0,05$) y 0,89 ($p < 0,005$) entre diarios maternos y registros observacionales; Hampson (1989) encuentra correlaciones de 0,65 entre los registros maternos y pruebas estandarizadas cuya información era facilitada por las madres de los bebés. Pine & Rowland (1996) realizan un estudio donde recogen las palabras producidas por 26 niños/as de entre 1;1 – 2;1 meses mediante registros observacionales y pruebas estandarizadas, en dos momentos evolutivos distintos: alrededor de las 50 y 100 palabras. Estos autores hallan correlaciones de 0,56 y 0,64 para los nombres en las 50 y las 100 palabras respectivamente, y de 0,53 y 0,45 para las oraciones, y concluyen que aunque las distintas medidas guardan entre sí una correlación positiva, las pruebas estandarizadas sobreestiman el número de nombres e infravaloran el de oraciones; las pruebas estandarizadas cuya información la facilita la madre, sobreestiman en general; y las medidas observacionales infravaloran el léxico productivo del niño.

Con respecto a las pruebas estandarizadas, nos centraremos en el MacArthur Communicative Development Inventory (CDI, Fenson et al., 1993), especialmente en la forma de Jackson-Maldonado et al., IDHC (2001), así como en el Language Development Survey (LDS, Rescorla, 1989), por ser éstas las que hemos utilizado en nuestro estudio. El CDI está adaptado a 38 lenguas y es una de las pruebas más utilizadas para valorar lenguaje receptivo y expresivo de niños/as entre 8 y 30 meses. Esta prueba contiene 680 palabras contenidas en 20 categorías, la versión al español (España) y catalán todavía están en proceso de adaptación. Por otra parte, la división en 14 categorías léxicas que estructuran las 310 palabras recogidas por el LDS, resulta de gran claridad para los padres que han de señalar las palabras producidas por su bebé.

El problema surge cuando nos planteamos un estudio entre niños/as monolingües y bilingües (Kester, Ellen Stubbe & Elizabeth D. Peña 2002), ¿las pruebas estandarizadas con poblaciones monolingües son igualmente válidas para los bilingües?. Como defienden Valdés & Figueroa (1994), actualmente existen escasas herramientas diagnósticas diseñadas para niños que están expuestos a dos lenguas distintas.

No es válido traducir una prueba, literalmente, para aplicarla en otra lengua (Figueroa 1989). Aunque el concepto pueda ser el mismo, la palabra puede presentar distintos niveles de dificultad, relevancia, información y frecuencia en una lengua que en otra (Tamayo 1987). Pero además de estas limitaciones, nos encontramos con otra no menos importante: los niños bilingües acostumbran a emplear elementos léxicos de las dos lenguas a las que están expuestos (Swain & Wesche 1975, Burling 1978, Leopold 1978, Lindholm & Padilla 1978, Redlinger & Park 1980, Vihman 1982, 1985, Goodz 1987). Esto se complica aún más cuando nos paramos a pensar en el tipo de uso que pueden producir entre ambas lenguas, bien pueden presentar palabras de ambos léxicos para distintos referentes, o bien poseer dos palabras para un mismo referente, aunque según parece, es más frecuente hallar casos que correspondan al primer supuesto que casos que se adecuen al segundo de ellos (Pearson, Fernández, and Oller 1992).

La opinión comúnmente aceptada es considerar que el bebé que está expuesto desde su nacimiento a más de una lengua puede presentar un ligero desfase con respecto al bebé que únicamente escucha una. Sin embargo, Pearson, Fernandez, & Oller (1992) estudiaron el léxico productivo inicial de 25 niños monolingües (españoles o ingleses) y bilingües, de entre 14-30 meses. Hicieron servir el CDI, en su versión inglesa y española para los bilingües, y la forma correspondiente (español o inglés) para los monolingües.

Constataron que el número de palabras total en monolingües y bilingües era el mismo si para estos últimos se contabilizaban las palabras expresadas en las dos lenguas.

El desarrollo léxico: monolingües vs. bilingües. ¿Un sistema o dos?

El punto anterior nos obliga a desarrollar un tema de interés elevado en la literatura: ¿en qué se diferencia el patrón evolutivo del niño bilingüe con respecto al monolingüe? ¿Existe retraso inicial en la producción léxica?.

Los bebés cuentan desde muy pequeños con los prerrequisitos para la percepción del habla y son muy hábiles en la discriminación de contrastes (Jusczyk 1997). En múltiples estudios realizados en el nuestro laboratorio (Bosch and Sebastián-Gallés 1997; Bosch and Sebastián-Gallés 2003) podemos constatar cómo los niños nacidos en entornos bilingües en ocasiones presentan patrones de respuesta distintos a los de los niños crecidos en entornos monolingües, en tareas de reconocimiento de la lengua materna, y en discriminación de sonidos en la etapa preléxica. Las diferencias observadas entre la población monolingüe y bilingüe en tareas de percepción del habla y reconocimiento léxico se mantiene incluso en edades adultas.

Habitualmente, en niños bilingües donde ambas lenguas se aprenden simultáneamente desde edades muy tempranas, se ha observado la concurrencia de elementos de sus dos lenguas en una misma emisión verbal. Algunos autores han interpretado este hecho como evidencia de un único sistema de lenguaje (Lindholm and Padilla 1978; Volterra and Taeschner 1978; Redlinger and Park 1980; Vihman 1985) con subsistemas fonológicos, léxicos y sintácticos indiferenciados. Esta hipótesis defiende que el niño bilingüe no discrimina sus dos lenguas inicialmente aunque podrá hacerlo finalmente hacia los 3 años de edad, cuando alcance un óptimo nivel de desarrollo sintáctico (Murrell 1966; Imedadze 1978; Vihman 1982). Otros autores defienden la existencia de dos sistemas separados en los bebés bilingües (Genesee, 1989; De Houwer 1990; Genesee, Nicoladis and Paradis 1995; Köppe and Meisel 1995). Los defensores de esta hipótesis, no consideran la presencia de elementos de dos lenguas como evidencia de un único sistema, en su lugar enfatizan cómo ésta disminuye progresivamente con la edad (Fantini 1978; Redlinger & Park 1980; Vihman 1982; Volterra & Taeschner 1978) y lo atribuyen a un proceso gradual en el que el niño adquiere un repertorio lingüístico más complejo (Genesee 1989).

Como ya hemos introducido, la teoría que defiende un único sistema de lenguaje en el bebé bilingüe, se basa en la observación de elementos combinados de sus dos lenguas en sus producciones. Sin embargo este uso de elementos de ambas lenguas no basta *per se* para indicar la existencia de un único sistema. Otros autores como C. Wapole (2000) interpretan la síntesis de elementos de dos lenguas como prueba que algunos bebés diferencian claramente entre ambas, mientras otros presentan más dificultades.

Algunas de las explicaciones utilizadas para demostrar la existencia de un sólo sistema han sido la presencia de lagunas en una lengua (Fantini, 1978; Lindholm & Padilla, 1978; Volterra & Taeschner 1978; Redlinger & Park, 1980), la restricción en el uso de una palabra (Imedadze 1978; Swain & Wesche, 1975), y el aprendizaje de las palabras más cortas y llamativas (Murrell, 1966; Tabouret-Keller, 1962; Vihman, 1985). Pero en realidad, las dos primeras teorías corresponden a procesos de sobrerregularización e infrarregularización que también caracterizan la adquisición de los niños y niñas bilingües, mientras el tercero responde a los principios universales de adquisición que en su día formuló Slobin (1973). También se ha desarrollado un último tipo de estudios, que analizan la naturaleza del *input* ofrecido a los niños. Aunque las familias bilingües muestren y utilicen un lenguaje donde mezclen elementos de sus dos lenguas, existe controversia sobre la influencia de este *input* en los bebés. Mientras unos estudios encuentran correlaciones positivas entre el porcentaje de elementos de dos lenguas en el habla del interlocutor y el de los bebés (Goodz 1989), otros no hallan estas correlaciones (Genesee 1995). El único acuerdo entre ambas posturas se basa en el hecho que el uso de elementos de dos lenguas es mayor si los niños escuchan a dos interlocutores que utiliza indistintamente dos lenguas (Murrell 1966), en comparación a si escuchan una lengua con un interlocutor y otra distinta con un segundo (Fantini 1978).

Aceptar como válida la existencia de un único sistema implica aceptar la no discriminación de las dos lenguas a las que está expuesto el bebé bilingüe, así como suponer que la utilización de elementos de ambas lenguas no va a guardar relación con el contexto comunicativo y va a ser igual, sea cual sea éste. El primero de los supuestos ha sido comentado anteriormente (Jusczyk 1997; Bosch and Sebastián-Gallés 1997; Bosch and Sebastián-Gallés 2001; Bosch and Sebastián-Gallés 2003). Con respecto al segundo de los supuestos las investigaciones realizadas (Murrell 1966, Volterra & Taeschner 1978, Redlinger & Park 1980) arrojan a la luz que independientemente de la lengua dominante del niño bilingüe, en su intercambio comunicativo con otro interlocutor, éste utiliza más ítems (fonológicos, léxicos, sintácticos) correspondientes a la lengua utilizada por el interlocutor,

es decir, la lengua que utiliza el bebé bilingüe correlaciona positivamente con el contexto comunicativo y afecta directamente al tipo de presencia de elementos de ambas lenguas del que éste hace uso.

Metodología

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por niños/as monolingües (castellano o catalán) y bilingües (castellano y catalán), distribuidos en tres grupos de edad distintos (12-14 meses, 18-20 meses y 22-24 meses). En la Tabla 1 puede consultarse la distribución de los niños en cada grupo.

Fueron excluidos aquellos bebés que habían presentado otitis persistentes, prematuridad, sufrimiento fetal u otros índices de riesgo neonatal. Asimismo se excluyeron de la muestra aquellos bebés que podían estar en contacto con una tercera lengua.

Tabla 1. Detalle de la muestra

| N= 121 | 12 - 14 m | | | 18 - 20 m | | | 22 - 24 m | | |
|--------------------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|
| | Monesp | Moncat | Bil | Monesp | Moncat | Bil | Monesp | Moncat | Bil |
| n= | 13 | 8 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 14 | 11 |
| Media edad (meses) | 12,7 | 12,4 | 12,9 | 18,6 | 19,3 | 17,6 | 22,7 | 23,4 | 23,4 |
| Número de niños | 4 | 3 | 7 | 6 | 10 | 7 | 7 | 8 | 5 |
| Número de niñas | 9 | 5 | 8 | 9 | 5 | 8 | 8 | 6 | 6 |

El cuestionario

Para llevar a cabo la investigación se diseñó un único cuestionario que recogía el léxico productivo del bebé entre los 12 y los 24 meses. Éste se basaba en cuestionarios previamente utilizados como medida de desarrollo léxico inicial (MacArthur, 1989; IDHC, Jackson-Maldonado, et al. 2001; LDS, Rescorla, 1989), aunque se adaptó el léxico a la población monolingüe y bilingüe de Cataluña.

Se incluyó una primera parte destinada a instruir a las familias en el cuestionario. En esta primera parte también se recogía la información sobre las lenguas a las que estaba expuesto el bebé. Esta información permitía estimar la lengua dominante y el porcentaje de exposición a la misma.

La segunda parte correspondía al cuestionario propiamente. El diseño consistía en dos columnas, una para el castellano y otra para el catalán, a fin de que señalaran cada palabra producida en la lengua que utilizaba para ésta el bebé (catalán y/o castellano). Se estructuró en 14 categorías léxicas, cada una de las cuales se dividía entre palabras cognadas (*gato-gat*) y no cognadas (*perro-gos*), excluyéndose palabras gramaticales. Cada ítem contaba con una casilla de verificación y un espacio en blanco, donde la familia debía transcribir la

forma aproximada en que el bebé pronunciaba aquella palabra. La familia podía añadir las palabras no recogidas por el cuestionario en los espacios en blanco al final de cada categoría léxica o en un último espacio contemplado para posibles comentarios.

Validación del cuestionario

La primera versión del cuestionario constaba de [¡Error! Vínculo no válido.](#) palabras ([¡Error! Vínculo no válido.](#) cognadas y [¡Error! Vínculo no válido.](#) no cognadas) repartidas en 14 categorías léxicas.

Tras recoger los datos de [¡Error! Vínculo no válido.](#) niños/as, repartidos según los distintos grupos de edad y lengua, se realizó un análisis de frecuencia de cada ítem léxico, obteniendo frecuencias por grupo de edad y lengua (monolingüe castellano, monolingüe catalán y bilingüe).

Éste permitió valorar la fiabilidad de cada palabra, identificando aquéllas de frecuencia =0 y por tanto candidatas a eliminar, así como incorporar palabras reportadas por los padres y antes no contempladas en el cuestionario.

Actualmente esperamos completar la muestra para adaptar el cuestionario a dos franjas de edad distintas (12-14 meses y 18-24 meses).

Procedimiento

La información era facilitada por las familias. El contacto con éstas se realizaba vía telefónica o bien por medio de la guardería. En el primer caso se trataba de familias que habían participado previamente en los estudios sobre la percepción del habla que llevamos a cabo en nuestro laboratorio. Una vez habían sido informadas sobre la investigación y consentían participar con su bebé, se les enviaba el cuestionario mediante correo postal o e-mail. Únicamente en el grupo de edad de 12-14 meses se realizaba vía telefónica.

En el segundo caso el contacto se establecía con la guardería. Se facilitaba la información relativa al estudio a la directora del centro y ésta informaba y repartía los cuestionarios a aquellas familias que reunían los requisitos para participar.

En ambos casos las familias eran instadas a resolver las dudas que pudieran surgir con la persona que estaba a cargo del estudio, cuyos datos figuraban en el cuestionario.

Análisis

La corrección de cada cuestionario implicaba dos procesos. El primero de ellos consistía en establecer la lengua dominante del bebé, dato que se obtuvo mediante el

cuestionario de lenguas previo. En base a la información facilitada por las familias se calculaba el porcentaje de exposición al castellano y/o catalán a lo largo de toda la vida del bebé. La población bilingüe se fijó en un porcentaje menor al 85% en una lengua.

El segundo de ellos consistía en el análisis del léxico productivo. Se establecieron como valores 1 o 0 en función si el bebé producía o no la palabra, independientemente de la lengua en que era producida. Únicamente al efectuar el cómputo de los nombres propios se contabilizaron valores mayores a 0 o 1, correspondiendo al número de nombres propios producidos. Si el bebé producía dos palabras distintas, una en cada lengua (catalán y castellano) para referirse a un mismo objeto, se realizaban dos tipos de cómputo:

- a) Número total de referentes
- b) Número total de palabras distintas que produce el bilingüe

Se excluyeron del análisis las interjecciones (*ah!, oh!, etc*) aunque sí se contabilizaron las onomatopeyas, siendo incluso posible atribuirles claramente a una lengua u otra. Las producciones complejas no se consideraron como tales sino en función del número de palabras que contenían.

Para cada categoría se contabilizó el número de palabras cognadas y no cognadas. Aquellas palabras propias de una u otra lengua o de clasificación dudosa no fueron tenidas en cuenta en este análisis, aunque sí se contabilizaron en el análisis global (número de total de palabras). Los nombres propios se consideraron como palabras pertenecientes a ambas lenguas (Genesee et al., 1995).

Resultados

Adquisición de las primeras palabras en niños/as monolingües (castellano o catalán) vs. bilingües (castellano-catalán)

Los resultados obtenidos a partir de este estudio, muestran una evolución constante de la media de palabras producidas para cada grupo de edad (12-14 meses = **¡Error! Vínculo no válido.** palabras; 18-20 meses = **¡Error! Vínculo no válido.** palabras; 22-24 meses = **¡Error! Vínculo no válido.** palabras).

Para comprobar las posibles diferencias en la adquisición del léxico en la población monolingüe vs. la bilingüe, se calculó la variabilidad de cada grupo de edad y lengua con respecto al número total de palabras producidas, así como el correspondiente análisis mediante una *F-Snedecor*. Los resultados para los tres grupos de edad estudiados, no

muestran diferencias significativas en la variabilidad del número de palabras producidas ($p < 0,05$).

Posteriormente, se realizó la correspondiente prueba de medias entre el número de palabras producidas por el grupo de bebés monolingües (castellano o catalán) y el número de palabras producidas por el grupo bilingüe, para cada grupo de edad. Ya que contábamos con dos grupos de bebés monolingües, cada uno de ellos se comparó por separado con el de los bilingües.

Los resultados de la *t-student* indican que no existe diferencia significativa en la media de palabras producidas por los monolingües castellanos, monolingües catalanes y los bilingües, independientemente de la franja de edad. Las diferencias que se observan no son significativas para $p < 0,05$. Del mismo modo, si en los bilingües cuantificamos como dos palabras distintas (esp-cat) las que se refieren a un mismo significado, tampoco hallamos diferencias significativas.

Posteriormente comprobamos si existían diferencias significativas entre los dos grupos de monolingües (castellano vs. catalán). Para ello se realizó una *F-Snedecor* que no resultó significativa para $p < 0,05$ en ninguno de los grupos de edad estudiados y una comparación entre medias mediante una *t-student*. Los resultados de la *t-student* tampoco fueron significativos para $p < 0,05$. Ya que la prueba de medias no mostró significación, se comparó juntamente monolingües catalanes y castellanos vs. bilingües, para cada grupo de edad. Los resultados se representan en la fig.1.

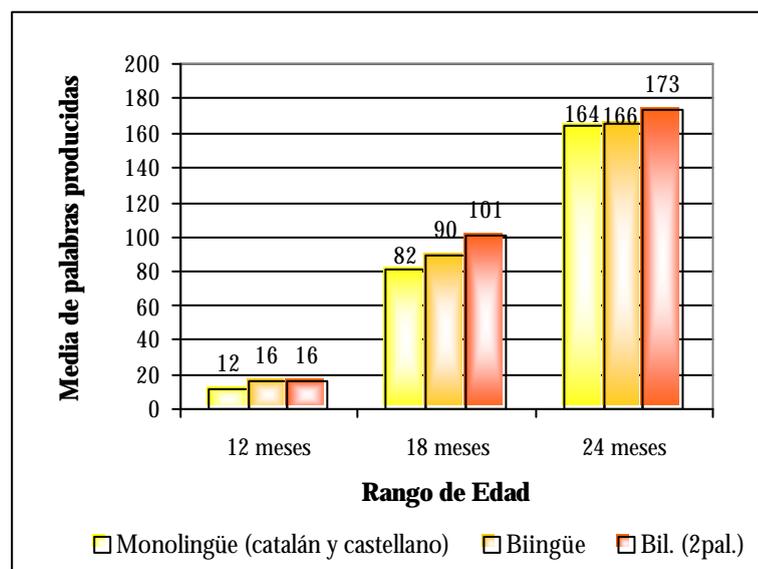


Fig. 1. Media de palabras producidas en monolingües (catalán y castellano) y bilingües

Como puede observarse, la media de palabras producidas por monolingües (castellano y catalán) y bilingües, es similar en cada grupo de edad. Aunque los bebés bilingües muestran una ligera tendencia a presentar más palabras que los monolingües, dicha tendencia no es significativa. Tales diferencias tampoco son significativas si comparamos la media corregida de palabras del bebé bilingüe con respecto a la de los monolingües, aunque la tendencia de los bilingües a presentar más palabras sí se hace más relevante.

En última instancia se realizó una correlación entre los ítems léxicos producidos por monolingües castellanos, monolingües catalanes y bilingües, con respecto a los tres grupos de edad estudiados. Se realizó una *P-Pearson* cuyos resultados se muestran en la Tabla 2. Para todos los grupos de lengua se halló una correlación positiva, hecho que indica que, independientemente de la lengua a la que esté expuesto el bebé, en cada grupo de edad las palabras producidas son semejantes, la variabilidad acontecida entre los distintos bebés puede ser explicada por la experiencia personal ante determinadas situaciones o palabras. En el apéndice (tabla 3) se recogen las 35 primeras palabras de mayor frecuencia según edad y lengua.

Tabla 2. P-Pearson entre ítems léxicos para cada lengua, según grupo de edad

| | 12 - 14 m | | | 18 - 20 m | | | 22 - 24 m | | |
|--------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|
| | Monesp | Moncat | Bil | Monesp | Moncat | Bil | Monesp | Moncat | Bil |
| n= | 13 | 8 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 14 | 11 |
| Monesp | – | 0,854 | 0,884 | – | 0,841 | 0,82 | – | 0,757 | 0,649 |
| Moncat | 0,854 | – | 0,853 | 0,841 | – | 0,917 | 0,757 | – | 0,948 |
| Bil | 0,884 | 0,853 | – | 0,82 | 0,917 | – | 0,649 | 0,948 | – |

Análisis del tipo de palabras (cognadas vs. no cognadas).

Dado que para el número total de palabras producidas no existe diferencia entre la población monolingüe y la bilingüe, y a fin de estudiar a fondo la adquisición del léxico en bebés expuestos a dos lenguas distintas, se procedió a examinar la existencia de diferencias en el tipo de palabras producidas (cognadas vs. no cognadas) por ambas poblaciones.

Para ello se contabilizaron las palabras cognadas (*gato-gat*) y las no cognadas (*perro-gos*), para cada subgrupo (monolingüe castellano, monolingüe catalán y bilingüe). Posteriormente se calculó el porcentaje de ambos tipos de palabra. Como cabía esperar para las lenguas estudiadas, el porcentaje de palabras cognadas frente al de las no cognadas siempre fue significativamente mayor para todos los subgrupos de todas las franjas de edad.

Los resultados obtenidos permiten observar que el porcentaje de palabras cognadas producidas siempre es significativamente mayor que el porcentaje de palabras no cognadas, si bien la tendencia presentada es el aumento progresivo de las formas no cognadas. Estos resultados guardan relación con las lenguas estudiadas ya que catalán y español comparten la misma raíz y es elevada la cantidad de formas próximas en su fonología. Asimismo la tendencia a aumentar las formas no cognadas con la edad podría ser explicada por la creciente complejidad del sistema lingüístico del bebé (Genesee, 1989, 1995).

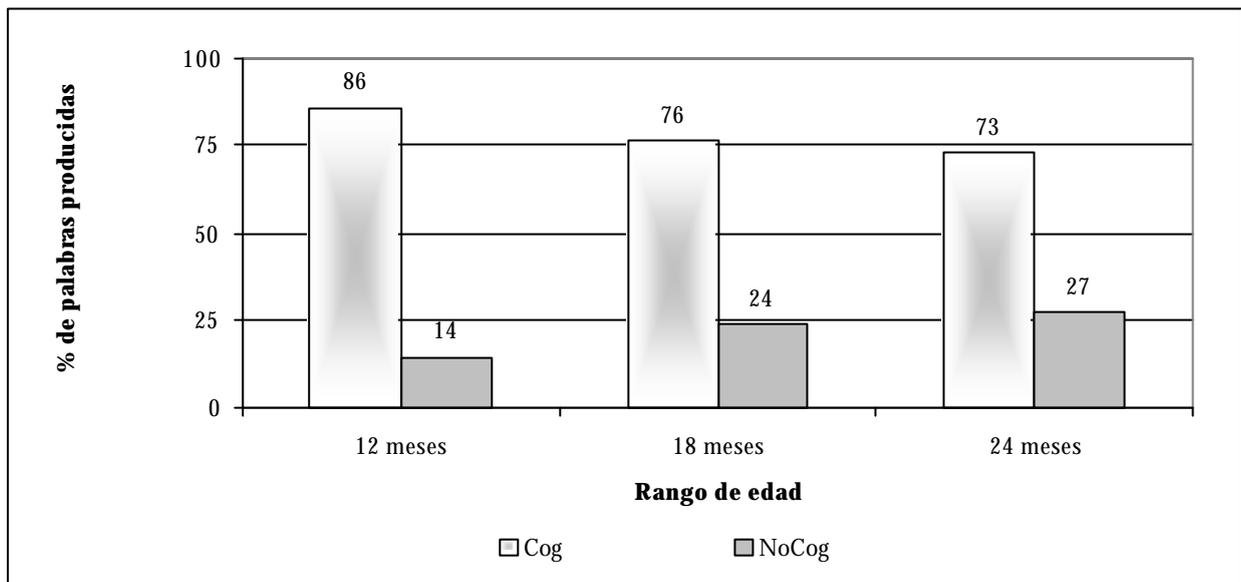


Fig. 2. Porcentaje del tipo de palabras (cognadas y no cognadas) sobre el total de palabras producidas por bebés bilingües

En última instancia, resultaba trascendental para el estudio actual conocer el tipo de uso simultáneo entre los ítems léxicos del catalán y el español que realizan los niños/as bilingües. Ya que el cuestionario que utilizamos para recoger los datos no incluía las combinaciones de palabras, o lo que es lo mismo, la posibilidad de analizar el nivel sintáctico y morfológico, nuestros análisis se limitan exclusivamente a examinar las características del posible uso simultáneo entre ambos léxicos.

Esto origina que nos encontremos ante dos posibilidades:

- a) Niños/as que no utilizan elementos léxicos de las dos lenguas a las que están expuestos.
- b) Niños que utilizan el léxico de sus dos lenguas.

En este último caso podemos hallar niños que utilizan el castellano y catalán para producir sus palabras, pero sólo utilizarán una lengua por referente; o bien niños que pueden utilizar las dos lenguas (dos palabras) para un mismo referente.

Los datos arrojan evidencia que desde los 12 meses los bebés hacen uso de sus dos lenguas en el vocabulario producido. Un [Error! Vínculo no válido.](#)% de los niños/as utilizan ambas lenguas para designar referentes distintos, y de éstos un [Error! Vínculo no válido.](#)% también presenta dos palabras distintas (catalán y castellano) para un mismo referente. No obstante, lo sorprendente es que el porcentaje de niños/as que hacen uso de ítems léxicos de sus dos lenguas aumenta con la edad, resultado que discrepa con los hallados por Fantini (1978).

En la Fig. 3 se representa el porcentaje de niños/as bilingües que emplean elementos léxicos de sus dos lenguas, a los 12-14 meses, 18-20 meses y 22-24 meses. Como es posible observar, en torno a los 18 meses prácticamente la totalidad de los niños/as utilizan sus dos lenguas en su vocabulario, y de éstos un [Error! Vínculo no válido.](#)% además ya posee dos palabras en dos lenguas distintas para designar un mismo referente. Estos datos aún se incrementan más a los 24 meses, donde la mayoría de bebés hacen uso del léxico del catalán y español, simultáneamente para un mismo significado o no.

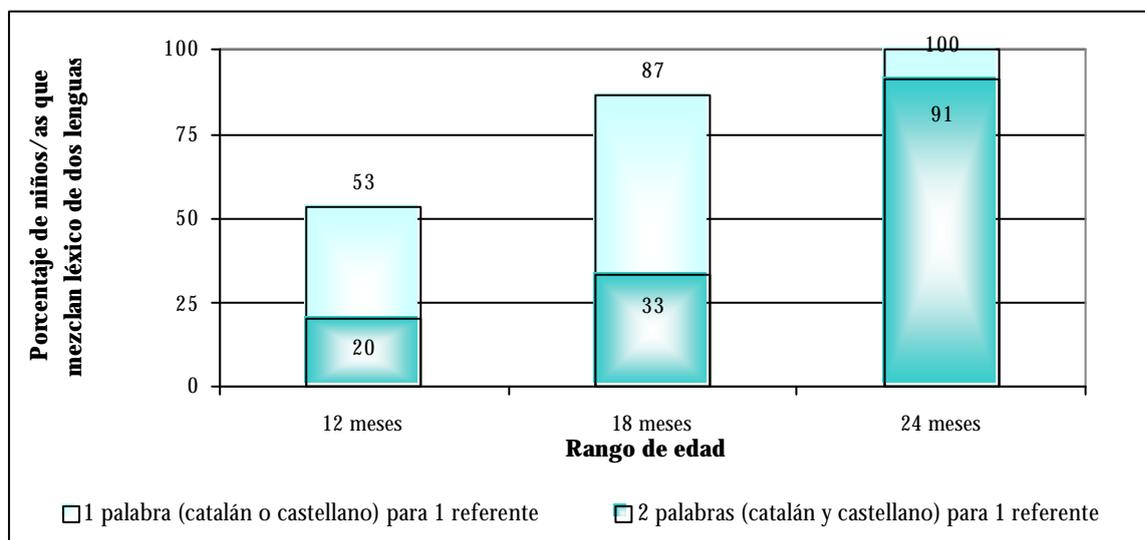


Fig. 3. Porcentaje de niños/as bilingües que disponen de elementos léxicos de sus dos lenguas, diferenciando el porcentaje que ya dispone de dos formas léxicas para un mismo referente

Una pregunta que surge ante tales resultados es la distribución de los referentes con palabras cognadas o no cognadas entre el catalán y el español. Para abordar esta cuestión, y dado que el grupo de bilingües de 24 meses está pendiente de completar, se calculó el porcentaje de referentes para los que los bilingües presentan dos palabras distintas y éstos el porcentaje de cognadas y no cognadas.

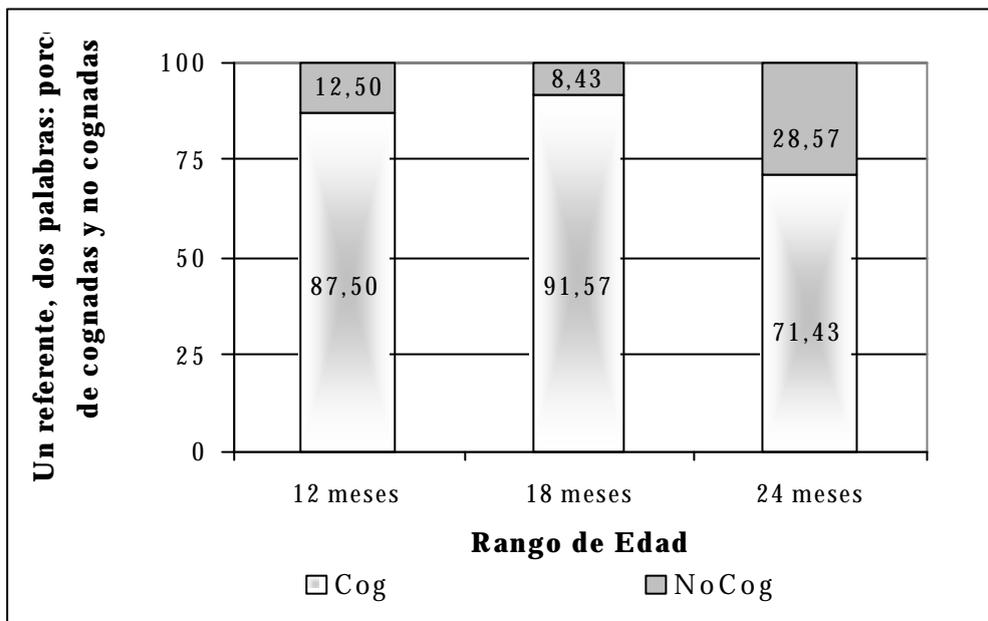


Fig. 4. Muestra bilingüe: distribución de palabras cognadas y no cognadas sobre el total de referentes con dos palabras distintas

Como puede observarse en la Fig.4, los referentes para los que los bilingües cuentan con dos palabras distintas siempre comprenden más palabras cognadas entre las dos lenguas que no cognadas, independientemente de la edad estudiada. Resulta sorprendente que desde los 12 meses los padres del bebé sean capaces de detectar ambas palabras cognadas y señalar que pertenecen a lenguas distintas.

En última instancia cabe comentar la relación existente entre la lengua del bebé con un porcentaje de exposición diario y aquella donde más palabras produce (P-Pearson a los 12m= ¡Error! Vínculo no válido., 18m= ¡Error! Vínculo no válido., 24m= ¡Error! Vínculo no válido.). Estos datos no sólo indican que desde los 12 meses es posible determinar la lengua dominante del bebé, sino que además los resultados preliminares sugieren que aquellos bebés de entornos bilingües muy equilibrados presentan un número equiparable de palabras de ambas lenguas, así como un número elevado de palabras equivalentes entre el catalán y el español.

Discusión

El hecho que el catalán y el español sean lenguas con idéntica raíz, determina la existencia de un gran número de elementos cognados, lo cual influye en los resultados obtenidos. Éstos podrían no ser generalizables a bilingües expuestos a lenguas de distinta raíz.

Aún así, los resultados hallados en este estudio indican que no existen diferencias significativas en la cantidad de léxico entre poblaciones monolingües (catalanes y españoles) y bilingües, independientemente de la edad. Este hecho se mantiene incluso si en los bebés bilingües contamos como dos palabras distintas (catalán-español) aquellas que se refieren a un mismo significado.

Dadas las lenguas que estudiamos, no debe sorprender el hecho que la proporción de palabras cognadas frente al de las no cognadas sea significativamente superior a los 12, 18 y 24 meses. Estos resultados están lejos de ofrecer soporte a las teorías que postulan un único o sistemas diferenciados en el bilingüe, si bien sería posible profundizar en la cuestión planteando el estudio con lenguas de raíces distintas y controlando mediante video y transcripción fonética las producciones de los bebés bilingües.

Por otro lado resulta de gran interés el uso de elementos léxicos de las dos lenguas con las que tiene contacto el bilingüe. Es cierto que es más común utilizar palabras del catalán o español que no presentar dos pares de palabras (catalán y español) para un mismo referente. No obstante, es posible constatar desde los 12 meses la existencia de palabras equivalentes entre las dos lenguas para el mismo significado, hecho que correlaciona positivamente con la edad. Además, si analizamos las palabras cognadas y no cognadas en este último de uso de ambas lenguas, hallamos nuevamente que las palabras cognadas que los bilingües utilizan tanto para catalán como para español, son significativamente más que las no cognadas.

No debemos olvidar que desde los 12 meses es posible detectar una lengua dominante en el bebé bilingüe. De hecho, se han detectado correlaciones positivas entre la lengua dominante del entorno del bebé y la lengua en la que éste produce más palabras.

En la misma línea que estos resultados, análisis preliminares sugieren que aquellos bebés bilingües donde la exposición a ambas lenguas es muy equilibrada, presentan mayor número de palabras equivalentes entre catalán y español.

En última instancia, esperamos adaptar el cuestionario utilizado en este estudio a dos franjas de edad distintas (12-14 meses y 18-24 meses), una vez que estén completados todos los grupos de edad y lengua.

Referencias

- BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria. Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*. 2001, vol. 2(1), p. 29-49.
- BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria. Native-language recognition abilities in four-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*. 1997, vol. 65, p. 33-69.
- BOSCH, Laura; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria. Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*. 2003, vol, 46 (2-3), p. 217-243.
- GENESEEE, Fred. Early bilingual development: one language or two?. *Journal of Child Language*. 1989, vol, 16, p. 161-179.
- GENESEEE, Fred; NICOLADIS, Elena; PARADIS, Johanne. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. 1995, vol, 22, p. 611-631.
- GENESEEE, Fred. Bilingual first language acquisition: exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001, vol, 21, p. 153-168.
- JUSCZYK, P. W. *The Discovery of Spoken Language*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1997.
- KESTER, Ellen Stubbe; D. PEÑA, Elizabeth. Language ability assessment of spanish-english bilinguals: future directions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2002, vol, 8 (4).
- MacArthur Communicative Development Inventory, MCDI*, (1989). San Diego: University of California, Center for Research in Language.
- MEISEL, M. Jurgen. The bilingual child. En BATHIA, Tej K & C. RITCHIE, William. *The handbook of bilingualism*.. Oxford: Blackwell Ed., 2003.

- OLLER, D.K; EILERS, Rebecca; URBANO, Richard; COBO-LEWIS, Alan B. Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*. 1997, vol, 24, p. 407-425.
- PEARSON, B. Z., FERNANDEZ, M. C., & OLLER, D. K.. Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*. 1992, vol, 63, 1012-1221.
- PEARSON, B. Z., FERNANDEZ, M. C., & OLLER, D. K. Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*. 1993, vol, 43, 93-120.
- PEARSON, B. Z., FERNANDEZ, S., & OLLER, D. K. Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two?. *Journal of Child Language*. 1995, vol, 22, 345-368.
- PINE, Julian. M.; LIEVEN, Elena; ROWLAND, Caroline. Observational and checklist measures of vocabulary composition: what do they mean?. *Journal of Child Language*. 1996, vol, 23, p. 573-589.
- QUAY, Suzanne. The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*. 1995, vol, 22, p. 369-387.
- REDLINGER, Wendy E.; PARK, Tschang-Zin. Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language*. 1979, vol, 7, p. 337-352.
- RESCORLA, Leslie; ALLEY, Amie; CHRISTINE, Joanne Book. Word frequencies in toddlers' lexicons. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2001, vol, 44, p. 598-609.
- RUZO, S.; SANZ, Mónica; AGUILAR, Eva. Listado de palabras de los diez sujetos del corpus Serra-Solé usadas con una frecuencia superior o igual al 0,01%. En SERRA, Miquel et. al. *La adquisición del lenguaje*. 1ª edición. Barcelona: Ediciones Ariel, 2000.
- UMBEL, Vivian M.; PEARSON, Barbara; FERNÁNDEZ, María C., OLLER, D.K. Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*. 1992, vol, 63, p. 1012-1020.
- VOLTERRA, Viria; TAESCHNER, Traute. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*. 1977, vol, 5, p. 311-326.
- WAPOLE, Colleen. The Bilingual Child: One System or Two?. *The proceedings of the Thirtieth Annual Child Language Research Forum*. Stanford: Ed. E.V. Clarck, 2000. 187-194

WERKER, J. F. and C. T. FENNELL. Listening to sounds versus listening to words: early steps in word learning. En HALL, D. G. and WAXMAN, S. R. *Weaving a Lexicon*. London, England: The MIT Press, 2004. p. 79-110

**APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO
Y SUS DIFICULTADES**

EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS¹

Cristina Martínez Olivé
Ana Teberosky Coronado

“Son las letras, palabras que sirven para hacer nombres
o nombres que sirven para hacer letras?”

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la literatura científica y la práctica docente, ha existido la preocupación constante por determinar cómo favorecer los procesos de alfabetización. Partiendo de la base del principio alfabético, que subyace a cualquier sistema alfabético de escritura, uno de los principales objetivos del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es el aprendizaje de las relaciones fonográficas. En recientes estudios sobre la adquisición de la lectura, refieren a las letras, en especial al nombre de las letras, como uno de los conocimientos que actúan como importantes catalizadores que facilitan el establecimiento de estas relaciones. Dado un doble fenómeno: que al nombrar algunas de las letras se pronuncia el fonema al que refiere, y que en muchas palabras se encuentra el nombre de las letras, esto puede ser usado para aprender las correspondencias fonográficas. Por ejemplo, en el nombre de las letras [D] y [T] encontramos el fonema al cual refieren “de” y “te”, y en palabras como “dedo” o “tela” encontramos el nombre de las letras en su pronunciación y escritura.

Sin embargo, desde una perspectiva evolutiva, se postula que la entidad lingüística del nombre de las letras, así como su valor sonoro y forma compartirán una compleja relación que se irá construyendo a medida que se construye el principio alfabético de la escritura y sus relaciones con la oralidad. Este estudio pretende profundizar más en esta cuestión, introduciendo en el análisis a población de origen inmigrado con presencia de lenguas familiares diversas a la lengua escolar.

Como consecuencia de los procesos migratorios, la población que se alfabetiza es cada vez más diversa. Este aumento de la diversidad en las escuelas comporta, además de

¹ Esta investigación forma parte del trabajo de tesis doctoral de Cristina Martínez Olivé.

una gran variedad de marcos culturales de referencia, un incremento de lenguas de uso familiar diferentes a las lenguas escolares. Esta presencia de contextos multilingües plantea nuevos retos ante la manera cómo se establecen las relaciones entre los universos orales y escritos, ya que, muchos de estos niños y niñas parten de dos o más lenguas orales y/o escritas, con estructuras fonológicas y sistemas de escritura diversos.

Las relaciones entre el universo oral y el escrito

Un modo de comprender la relación entre el universo oral y el universo escrito es entender la lengua como objeto compuesto de dos modalidades notacionales: el código gráfico y el código oral. Desde esta concepción, el acto de escribir se asimila al acto de notar, ya que la escritura está compuesta por signos convencionales de “representación” de los fonemas de la lengua. De manera que, aprender a leer y escribir pasa por aprender el inventario de las letras y sus relaciones con los fonemas –relaciones fonográficas-, que se rigen por el llamado “principio fonológico”, donde cada letra representa un fonema.

Sin embargo, el aprendizaje de las relaciones grafo-fónicas conlleva en primer lugar ser consciente de la segmentabilidad del habla, para después poder considerar los distintos sonidos o fonos como unidades fonológicas. Tal y como afirman determinados autores, esta conciencia segmental no se deriva de la simple adquisición del lenguaje (Lieberman, 1988; Gleitman y Rozin, 1977). Los sonidos del habla, dada su propia naturaleza, no presentan una relación perfecta con la estructura fonológica de las lenguas con sistemas de escritura alfabéticos. El hablante no produce los fonemas uno por uno en sus emisiones, sino más bien el habla es un continuo, donde la realización de las consonantes y vocales implica un conjunto de co-articulaciones.

En cuanto a las relaciones entre unidades orales y gráficas Blanche-Benveniste (1998, 2002) y Ferreiro (2002) afirman que no existen tales correspondencias unívocas entre grafemas y fonemas, ya que nuestro sistema alfabético está repleto de situaciones con presencia de poligrafías y polifonías. Sin entrar en las confusiones debidas a la propia heterogeneidad oral, resultado de las diferencias regionales, bajo el supuesto principio fonológico, que rige el sistema de escritura, no deberían producirse según que tipo de confusiones al escribir. Es decir, no debería ser plausible que se escribiera “cereza” y “zapato” o “jirafa” y “gigante” con distinta letra ya que comparten el mismo sonido. Este hecho refleja la existencia de situaciones de “competencia ortográfica”, entre algunas consonantes y vocales, que añade mayor complejidad a la relación anterior. Como argumenta Béguelin (2002) aludir a tal perfecta relación entre grafema y fonema obvia que

en la propia construcción de un sistema de escritura existieron diversos procesos de desarrollo más allá del principio fonológico. En la evolución de los sistema de escritura se observan diversos procesos de construcción que responden a distintas finalidades. Algunas decisiones gráficas a veces se rigen por principios pragmáticos, para ayudar a la posterior interpretación, como es el caso de algunas de las decisiones gráficas tomadas en la escritura de la lengua *yipounou*², que repercuten en una mayor distancia entre lo gráfico y oral. Otras decisiones simplemente se rigen por principios etimológicos, proporcionando una imagen histórica que, como en el caso del español de Hispanoamérica, conlleva modificaciones que han afectado tan sólo en el plano gráfico, manteniendo inalterado el plano fónico o viceversa. En determinadas zonas de Hispanoamérica a pesar de las diferentes realizaciones concretas de las [Z], [S] y [C] no se permite escribir “zapato” como “sapato” (Blanche-Benveniste, 2002).

En definitiva, indagar sobre las relaciones entre escritura y oralidad implica comprender el modo de construcción de las unidades orales y escritas en el proceso de alfabetización de los niños y niñas. El aprendizaje de las relaciones fonográficas forma parte de un proceso de re-conceptualización de las unidades orales a través de la interacción constante entre unidades orales y escritas que conlleva el desarrollo y uso de la escritura y la lectura (Ferreiro, 1984; Vernon 1986; Quinteros, 1997).

El papel de las letras

Recientes estudios psicológicos se han centrado nuevamente en el papel de las letras en el proceso de aprendizaje de las relaciones fonográficas. La diferencia con los estudios predecesores es que se incorpora “el nombre de las letras” como puente entre lo oral y lo escrito, dado el doble fenómeno antes mencionado. Así, el conocimiento de los nombres de las letras actúan como puentes que ayudan a consolidar las relaciones grafo-fónicas, aumentando la conciencia fonológica. Esto se da sobretodo en el caso de los nombres de letras monosilábicos, que son la mayoría en Inglés (Bowman y Treiman, 2002; Byrne, 1992; Treiman, Tincoff y Richmond-Welty, 1996; 1997; Treiman y Tincoff, 1997;

² Según explica Blanche-Benveniste durante la década de 1960 comenzaron a crearse las nuevas escrituras para determinadas lenguas africanas. En estos casos los lingüistas habían propuesto sistemas que se regían fielmente a la relación grafema-fonema. Sin embargo, los usuarios tendían a realizar modificaciones morfológicas, como la duplicación de letras –vocales-, para poder diferenciar los tiempos verbales y de persona. En determinados verbos que empiezan con vocal, las marcas de tiempo y persona se fusionan en una única vocal de manera que no se distinguen en la pronunciación (“*ergui*” = él llega, ellos llegan, donde “*e*” es a la vez la persona y el tiempo presente), sin embargo los usuarios tendían a realizar la duplicación de las vocales “*eerugi*”. Duplicación que no se realizaba oralmente.

Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki y Francis, 1998 ; Ehri y Wilce , 1985 ; Ehri, 1994; Cardoso-Martins y Dourado, 1998)

Sin embargo, estos estudios parten de la presencia previa de las unidades gráficas y orales a las que los niños y niñas deben acceder en su proceso de alfabetización, sin tener en cuenta la compleja relación que se establece entre nombre, forma y valor sonoro de las letras. Desde una perspectiva evolutiva, las unidades orales y gráficas no pre-existen a dicho conocimiento sino que deben construirse a medida que progresan en su comprensión de los principios que rigen un sistema alfabético de escritura. Es decir, una construcción que conlleva una reconstrucción de los propios conocimientos sobre las unidades gráficas y orales.

Diversos estudios con adultos han encontrado una falta de diferenciación entre el nombre de las letras, su forma gráfica y el valor sonoro, sobretodo cuando se pedía la escritura de los nombres de las letras (Jacquemin, 1992; Teberosky y Martínez Olivé, 2003). En estos casos las confusiones podrían ser debidas a una interferencia entre el funcionamiento fonográfico en el sintagma de una palabra y como unidad en el inventario. Por ejemplo, cuando escriben los nombres de las letras e incorporan la forma gráfica aún siendo incorrecto ortográficamente en el propio sintagma del nombre. Este es el caso de la escritura de [Q] como “qu”.

Desde una perspectiva evolutiva, Quinteros (1997) muestra como las funciones que los niños y niñas atribuyen a las letras cambia según el nivel de desarrollo de la escritura. Es decir que se da una relación entre la función que las letras cumplen dentro de la escritura y la capacidad de segmentación oral de las palabras que intentan escribir. De este modo, las relaciones que los niños establecen entre nombre, valor sonoro y forma varían en función de las finalidades concretas que persigan en cada momento de su desarrollo, mostrando cierta asimetría e inestabilidad. Durante un periodo, las letras, a pesar de ser dibujadas en su forma convencional, no presentan una estabilidad fonográfica clara, siendo incluso desposeídas por completo de dicha relación al ser utilizadas con finalidades puramente gráficas. Además de las relaciones, Quinteros observa cierta inestabilidad en las propias formas gráficas ya que las variaciones entre mayúsculas y minúsculas pueden ser usadas como variaciones no de una misma letra sino de distintas letras. Lo mismo ocurre con el nombre de la letra, puesto que los niños, aunque conocen las letras del alfabeto, parece que desconocen el total de letras existentes, pudiendo hipotetizar que de la misma manera que existen letras con nombres silábicos, también pueden existir sílabas que pertenecen a

nombres de letras: por ejemplo, cuando afirman que ante la escritura de “pilar” la primer letra es la “pi” y ante la de “pala” es la “pa”.

Así pues, postular que dicho conocimiento puede actuar como puente entre lo escrito y lo oral, facilitando el establecimiento de las relaciones grafo-fónicas, es obviar el proceso evolutivo de desarrollo de los conocimientos acerca de dichas relaciones, el cual parece estar lleno de inexactitudes e inestabilidades propio de cualquier proceso de reconstrucción más que de adquisición.

Como dice Ferreiro (2002), un primer paso para la comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua. Gran parte de esa reflexión tiene que ver con la posibilidad de segmentación del habla. Pero que podamos segmentar no quiere decir que cada segmento sea tratado como unidad en sentido estricto. Así el siguiente paso será poder considerar y tratar cada una de esas segmentaciones en unidades. Unidades que son construidas a la par por con las otras unidades que proporciona el espacio gráfico (oración, palabra, letra...). Este trabajo se realiza desde un complejo proceso interactivo, donde la escritura juega un papel importante. Así, en cuanto a las relaciones fonográficas, los niños y niñas deben establecer que aspectos fónico, que no aún fonológicos, son aquellos que representa la escritura, para posteriormente poder conceptualizar las unidades fonológicas del habla.

Alfabetización en contextos multilingües

Los rápidos cambios sociales que han acaecido en los últimos años ha comportado nuevas configuraciones escolares con nuevos interrogantes y retos educativos ante la presencia de alumnos y alumnas con diversidad de lenguas familiares. Desde una perspectiva epistemológica, este hecho conlleva una oportunidad para observar como se desarrollan los procesos de alfabetización con presencia de dos o más contextos lingüísticos.

Parece evidente que la posibilidad de experimentar el uso del lenguaje en distintos contextos favorece el desarrollo de una capacidad más analítica y de control sobre el lenguaje, creando nuevas maneras de pensar y organizar las representaciones mentales (Gombert, 1990 ; Bialystok y Hakuta, 1994; Bialystok, 2001). Una de las hipótesis que cuenta con mayor apoyo empírico ha sido la hipótesis de la “interdependencia lingüística” propuesta por Cummins (1979, 1981). Según ésta, cuando se aprende una lengua a parte de los aspectos específicos se aprenden otros de carácter general que se transfieren al aprendizaje de otras lenguas. Sin embargo, diversos estudios han puntualizado que dicho

proceso dependen en parte de las competencias lingüísticas implicadas en función de los diferentes contextos de uso.

Una situación particular de multilingüismo la conforman aquellos niños y niñas que se hallan en contextos orales multilingües, pero con una única lengua de alfabetización escolar. Este sería el caso de los niños y niñas, escolarizados en Cataluña, cuya lengua familiar proviene del norte de Marruecos.

En el mundo árabe se cuenta con una versión literaria generalizada para la comunicación formal y escrita. En cambio existe una versión oral, compuesta por un conjunto de dialectos, no escritos, para la comunicación no formal. Evidentemente el tipo de versión del árabe que se utiliza en el contexto familiar también depende del nivel de estudios y estatus socio-económico de las familias. En Marruecos existen diversos dialectos del árabe según las zonas, sin embargo existe un dialecto en el norte de Marruecos que comparte bastantes afinidades con los otros. La particularidad de estos dialectos es que a menudo producen acortamientos vocálicos de manera que en su pronunciación casi no se perciben las vocales, cosa que no sucede con la versión formal del árabe. A pesar que la notación de las vocales en el árabe escrito no se realiza con letras, sino con marcas diacríticas en diferentes posiciones de la palabra, en el árabe formal oralizado sí existe la pronunciación de las tres vocales existentes, cortas y largas. Un análisis de la estructura fonológica del árabe, nos advierte de la presencia de un amplio abanico de fonemas consonánticos, algunos de ellos presentes en diversas lenguas románicas (diferentes tipos de “eses” y “jotas” sordas y sonoras, propias del catalán y del castellano, así como fonemas propios del francés), y otros específicos del árabe, como son los fonemas aspirados.

Como hemos visto anteriormente, desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo de la conciencia fonológica depende de un complejo proceso de re-conceptualización de las unidades orales a través de las unidades escritas. Aspecto importante que deberemos tener en cuenta cuando hablamos de niños y niñas con presencias de lenguas diversas a la lengua escolar, ya que los niños y niñas en pleno proceso de alfabetización han de decidir qué variaciones fónicas forman parte de la escritura.

En el caso de Cataluña los niños son escolarizados en catalán, para más tarde incorporar el castellano. A pesar de tener contacto con otros sistemas de escritura y desarrollar conocimiento al respecto, el primer contacto formal y sistemático con el lenguaje escrito, se desarrolla con la lengua escolar. Esto conlleva que una única forma gráfica, el catalán, pasa a ser la fuente de construcción de las relaciones entre unidades

orales y escritas, mientras existen diversas lenguas orales sobre las que construir las relaciones con lo escrito.

Un estudio realizado en Barcelona en el curso 2001/02 mostró como a pesar de no existir diferencias cualitativas directamente atribuidas a la presencia de lenguas diversas, existen aspectos interesantes a considerar en aquellos alumnos y alumnas con presencia de lenguas no románicas (urdu y árabe), que podrían estar indicando procesos de reflexión entre las lenguas. Los resultados indicaron que la denominación de las letras y su uso en la escritura presentaban una mayor inestabilidad fonográfica en algunas vocales y consonantes, además de un marcado predominio de las consonantes en las escrituras silábicas (Teberosky, Martínez Olivé, Portilla y Rivero, 2002).

El objetivo principal de este trabajo es indagar en el conocimiento que los niños y niñas que se hallan en el proceso de alfabetización tienen acerca de las letras y sus aspectos –nombre, forma y valor sonoro-, así como las relaciones que estos tienen con la escritura. Se espera que dicho conocimiento se vaya construyendo a medida que se aprende sobre el principio alfabético de la escritura. En dicha construcción las relaciones que se establecen entre forma, nombre y valor sonoro se establecen en función de diferentes criterios, lo cual comporta entre ellos cierta inestabilidad y asimetría. En el caso de los niños y niñas con lengua familiar de origen marroquí se espera que la lengua en sí no presente diferencias significativas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita o los conocimientos de las letras, sin embargo a nivel cualitativo se espera confirmar la existencia de aspectos concretos en el tipo de respuestas realizadas que puedan apuntar a un efecto de reflexión entre las lenguas.

METODO

Muestra:

Para este estudio se seleccionaron 32 niños y niñas de último curso de preescolar, entre 5:0 y 5:5 años de edad, de tres escuelas públicas del barrio del Raval del distrito de Ciutat Vella de Barcelona, donde la población pertenece, en su mayoría, a un nivel socioeconómico bajo. Del total de la población de niños y niñas que asistían a estas escuelas se seleccionaron dos grupos en función de la lengua de uso familiar: los de lengua árabe, concretamente de la zona de Marruecos no berebere y los de habla española no inmigrantes extranjeros. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta: el momento de incorporación al sistema educativo, teniendo como requisito previo la incorporación durante los primeros años de preescolar, sin haber sido escolarizados anteriormente, y que

vivieran en el barrio del Raval. En total la muestra era de 17 niños y niñas de lengua árabe, dialecto de Marruecos, y 15 de lengua familiar española.

Procedimiento y tareas:

Durante el curso 2003/04 se realizó una serie de entrevistas, agrupadas en distintas sesiones y repartidas a lo largo del año escolar. Las entrevistas fueron realizadas en la lengua escolar de Cataluña, asegurando la previa comprensión de los niños y niñas. Entre las diferentes tareas administradas, se encontraban una situación de escritura espontánea y una de reconocimiento de las letras del alfabeto. Esta última a su vez agrupada según tres condiciones -*identificación, producción y denominación*-.

En relación a la tarea de escritura, al igual que las situaciones clásicas de Ferreiro y Teberosky (1979; 1982; 1989) se presentó a los niños y niñas una hoja en blanco tras proponerles que escribieran su nombre, una lista de 10 palabras y una oración que la entrevistadora produjo oralmente. Cada uno de los nombres se acompañó de la imagen del animal para asegurar la comprensión oral.

En cuanto *al conocimiento de las letras* del alfabeto, se propusieron: una condición de *denominación* de las letras a partir de la forma gráfica; otra de *reconocimiento* de las formas de las letras a partir de los nombres de las letras, y finalmente una condición de *producción* escrita de las letras a partir de la denominación del nombre de las letras por parte del experimentador. Para evitar posibles efectos no deseados, debido al diseño, se decidió contrabalancear estas dos últimas.

Denominación

En esta condición las letras fueron presentadas en cartulinas plastificada de 10x7 mm, fuente arial mayúsculas, tamaño 26 con estilo negrita. El orden de pasación de las letras se fijó para el conjunto de la muestra evitando posibles interferencias entre las letras precedente y posteriores. De todas las letras, se seleccionaron las 26 letras que constituyen el repertorio básico del alfabeto romano, más 2 dígrafos la [LL] y la [Ç] -esta última por ser de uso exclusivo en el caso del catalán-. Tras cada presentación de la letra, la consigna utilizada fue: “*Qué es esto?*” y “*Qué letra es?*”. En caso de no obtener una denominación se completaba con: “*Y tiene nombre?*”; “*Cómo se llama?*”

Reconocimiento y Producción escrita

Se seleccionaron un grupo de 15 letras de acuerdo a una serie de criterios previos. Un primer criterio se basó en el tipo de “nombre de letra”. De esta manera se escogieron: vocales, consonantes con estructura monosilábica –CV-, consonantes con estructura bisilábica –CVC- y finalmente, consonantes con nombres largos, algunas de ellas por adición de un adjetivo ([V] “ve baixa”). Un segundo criterio, en el caso de las consonantes, fue escoger aquellas letras que se hallaban en situación de competencia ortográfica respecto a dos grupos sonoros significativos en una posible situación de transliteración del árabe a partir de las letras del alfabeto catalán. Los dos grupos de letras seleccionados fueron por un lado [J, G, H, Y] y por otro la [C, S, Z, X]. En total, teniendo en cuenta los dos criterios, las 15 letras seleccionadas fueron: [E G L Z J O P M X Y U C S H V]. El orden de denominación de las 15 letras fue establecido previamente y fijado para el conjunto de niños y niñas.

En la condición de *reconocimiento* se les pidió que identificaran estas 15 letras en una plantilla DIN A 4 donde se encontraba el inventario del alfabeto (fuente arial mayúsculas, tamaño 18 con estilo negrita). La consigna utilizada fue: “*Cuál de estas letras es la...?*”. En la condición de *producción* se les solicitó que escribieran en una hoja en blanco las letras pronunciadas oralmente por la experimentadora. En este caso la consigna fue: “*Ahora escribiremos letras. Escribe la...*”.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El conocimiento de las letras

Para este análisis, todas las respuestas de los niños y niñas fueron categorizadas teniendo en cuenta, en un primer momento, las tres situaciones por separado, para finalmente, convertirlas en una única categorización (**ver cuadro 1**). Un análisis detallado del tipo de errores (en relación al nombre convencional) que se dieron en las tres condiciones experimentales mostró la existencia de tres grandes tipos de respuestas, además aquellas atribuibles al azar.

Cuadro 1. Equivalencia de tipología de “errores” por condición experimental

| Condición de reconocimiento y producción | Condición de denominación |
|---|--|
| Sustitución por asimilación sonora a otra letra. | Denominación de otra letra por asimilación sonora |
| | Inventación denominación no existente teniendo en cuenta una de las posibles correspondencias sonoras. Ej: [Z] “se” |
| Sustitución por similitud en la forma gráfica. | Denominación de otra letra similar en forma |
| | Respuesta que implica su sonido por similitud en forma |
| | Inventación denominación no existente por similitud en forma. Ej: [Ç] “ku” |
| Sustitución por análisis de los componentes sonoros del nombre. | Inventación denominación no existente a partir segmentación de un nombre usado como referente lingüístico. Ej: llu de lluna |
| | Inventación denominación no existente o denominación de otra letra a partir de querer seguir una estructura silábica o de CVC. Ej: [C] “ke” o [M] “ene”: [L] “eme” |
| Por azar | Por azar |

En primer lugar aquellas respuestas que originan una sustitución de la letra (ya sea en su *denominación*, su *reconocimiento* o *producción*) por asimilación sonora a otra letra con igual valor sonoro. Este es el caso de la [G] por la [J] o de la [Z] por la [S]. En segundo lugar, las respuestas de sustitución por presentar similitud en la forma. Este es el caso de señalar en la condición de *reconocimiento* la [Q] por la [O], o en el caso de la condición de *denominación*, inventarse una denominación al confundir la [Ç] por la [C] y llamarla “ku”. Finalmente, un último tipo de respuestas son las que producen una sustitución de la letra al analizar los componentes sonoros del nombre. En el caso de las condiciones de *producción* y *denominación* este análisis se da a partir de la denominación oral que realizaba la experimentadora. De esta manera, ante las letras [X] y [H] (“ics” y “hac” en catalán), los niños y niñas tienden a analizar los componentes sonoros del nombre de la letra. En el caso de la [H; “hac”] señalan o producen las letras [C, K, Q] que comparten el sonido /k/ o la letra [A]; en el caso de la letra [X; “ics”] señalan o producen la letra [I] o las que comparten el sonido /k/.

En la condición de *denominación*, al partir de la grafía, los niños y niñas tienden a buscar un nombre donde se halle la letra, normalmente en su inicio. A partir de la segmentación de dicho nombre inventan una denominación. Un tipo de procedimiento que recuerda la acronimia de la historia de la escritura, como por ejemplo sucedió en el hebreo (ver Teberosky y Martínez Olivé, 2003). Así ante la [LL] dicen que la letra se llama “llu” de “lluna”, que es un nombre común, utilizado como referente escolar al enseñar esta letra del alfabeto. Este último tipo de respuesta, la de análisis de los componentes sonoros del nombre, superó a las anteriores en las tres condiciones.

Cabe destacar, que en la condición de *denominación* las respuestas convencionales ante las grafías fueron de dos tipos: mediante el nombre convencional, o mediante el

sonido que representan. Esta última respuesta ha sido considerada como “denominación convencional” por dos motivos distintos. En primer lugar, dada la insistencia de dar como denominación el sonido, incluso después de volver a preguntar por la denominación convencional de la letra -“y cómo se llama?”-. En segundo lugar, por un posible efecto escolar, ya que en Cataluña, a diferencia de otros lugares del Estado, los sonidos de las letras son enseñados con bastante frecuencia en el ámbito escolar. Así teniendo en cuenta tan solo las respuestas estrictamente con nombres, la media de aciertos se situaba en 6 letras, mientras que si sumábamos las respuestas con sonido esta subía a un total de 15 letras denominadas convencionalmente. Entre los errores cometidos es interesante observar la tendencia a inventar denominaciones, siguiendo un patrón silábico (CV) o en algunos casos de CVC, lo cual indica el conocimiento sobre las estructuras de los nombres de las letras.

A partir del cómputo total de respuestas convencionales y de errores, se realizó un análisis de la varianza de medidas repetidas (para las tres condiciones) contemplando como variable independiente la lengua de uso familiar. Los resultados revelan la no existencia de diferencias significativas en el número de errores, en función de la lengua. En cambio se observa un comportamiento diferenciado entre las tres condiciones una vez realizada la corrección de Epsilon para corregir la heterocedasticidad de las varianzas [$F(1,324, 39.71) = 27.074$ $p < .01$]. La prueba de comparación de parejas nos permite atribuir dicho comportamiento a un mayor número de errores en el caso de la condición de *reconocimiento* respecto a las anteriores, seguida de la condición de *producción* y *denominación* (la media de letras no reconocidas fue de 8 sobre las 15 seleccionadas).

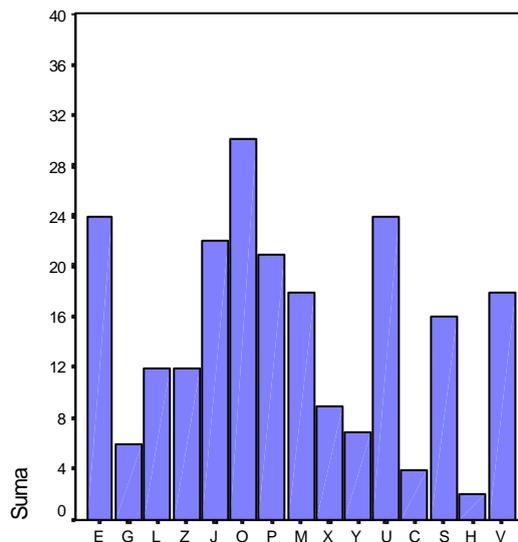
Un segundo análisis se realizó atendiendo al “tipo” de errores. Un análisis de la varianza de medidas repetidas para cada tipo de respuesta errónea, entre las tres condiciones, mostró como los errores por asimilación sonora fueron los más frecuentes en la condición de *reconocimiento*, seguida de la condición de *producción* y la condición de *denominación*. [$F(2,60) = 50.75$ $p = .00$]. En el caso de las respuestas por similitud en la forma, la condición de *reconocimiento* vuelve a presentar diferencias significativas respecto a las otras dos [$F(2,60) = 5.772$ $p = .005$], mientras que el error que hemos denominado como de sustitución por análisis de los componentes sonoros del nombre no presentó diferencias entre las tres condiciones. Estos comportamientos se dieron en ambos grupos de niños y niñas, sin que la lengua de uso familiar parezca influir en sus respuestas.

Teniendo en cuenta los criterios seguidos para seleccionar las 15 letras, se realizó un análisis según el tipo de nombre de las letras. En primer lugar se realizó la agrupación de las

3 vocales (E, O, U), las tres consonantes con estructura –CV– (C, P, G), las tres semivocales con estructura CVC (L, M, S) y se seleccionaron 3 consonantes con nombre largo (V, Z y la H). Un análisis de la varianza de medidas repetidas muestra como las vocales fueron las letras más identificadas, producidas y denominadas respecto a las otras, seguidas de las consonantes con estructura CVC. En cambio las consonantes con estructura CV y las que tenían un nombre largo, fueron las menos reconocidas.

Un análisis más detallado de las respuestas no convencionales atendiendo a cada una de las letras es necesario para poder interpretar estos resultados. En la condición de *reconocimiento* las letras menos identificadas fueron la [X] [Y] [G] [C] y [H]. En todos estos casos se produjeron respuestas erróneas al producirse sustituciones por otras letras. Estas sustituciones, a excepción de algunas letras poco frecuentes en catalán como es el caso de la [Y], parece que son el resultado de un análisis sonoro del nombre de las letras. Así pues, en el caso de la letras [X] y [H] como hemos visto anteriormente los niños y niñas tienden a analizar los componentes sonoros del nombre. Respecto a las letras [G] y [C] (“ge” y “ce” en catalán, esta última pronunciada como la [S] de “sevillana”) se produce también un análisis de sus nombres. Sin embargo, el hecho de que estas letras presenten competencia ortográfica con otras que pueden compartir el mismo valor sonoro, producen un mayor número de sustituciones por asimilación sonora.

Figura 1. Tabla de frecuencias de letras reconocidas en la condición de reconocimiento



Es importante destacar que la propia estructura del nombre de las letras puede estar jugando un papel central ya que, mientras en el primer tipo de nombre de letras (“hac” y “ics”) existen más de una consonante, en el segundo caso (“ge” y “ce”) tan solo tenemos

un único valor consonántico. En este último caso, los nombres de las letras [G] y [C] empiezan por uno de los fonemas que representa la letra. Esto podría conllevar que en el primer caso, dado que no siguen el principio acrofónico fueran señaladas las vocales, [A] para “*hac*” y [I] para “*ics*”, a pesar de ser ampliamente reconocidas por separado.

Otro aspecto interesante a destacar es el hecho que estas respuestas de sustitución por asimilación sonora (en el caso de la [G] o la [C]) no se comporta de forma simétrica. Es decir, ante la letra [G] los niños y niñas sustituyen esta por la [J], pero no a la inversa en el caso de la letra [J]. Esto nos hace pensar que dentro de las letras que compiten ortográficamente por un mismo valor sonoro, existen algunas que se comportan como alógrafos del resto. En este caso la [J] y la [S].

Uso y nivel de comprensión del lenguaje escrito

En relación a las tareas de escritura de nombres de animales, los resultados estadísticos no muestran diferencias significativas en el nivel de comprensión de la lengua escrita. Estos resultados confirmarían los resultados encontrados en el 2002 (Teberosky, Martínez Olive, Portilla y Rivero, 2002). Sin embargo, al contrario que la investigación del 2002, ambos grupos mantienen una distribución equivalente.

La explicación a este resultado podría deberse a que en la primera investigación comparamos dos grupos de lenguas no románicas, la población procedente del Pakistán y la población procedente de Marruecos, frente a dos grupos de población de lengua románica. En la reciente investigación, la muestra está compuesta por alumnos y alumnas de procedencia marroquí y alumnos con lengua románica pero de familias que no provienen de la inmigración extranjera. Esto confirmaría la idea que es necesario iniciar más estudios para observar si existen procesos específicos, al enfrentarse a las tareas de alfabetización, según la lengua familiar de los niños y niñas.

Otro aspecto a destacar, que confirmaría los datos del 2002, es la presencia de una mayor inestabilidad fonográfica en la utilización de las letras en situación de escritura espontánea. Para verificar esta observación, se analizaron las relaciones entre ambos grupos y la estabilidad de los valores sonoros en sus escrituras. La prueba de χ^2 , con un nivel de significación del .05, muestra una mayor inestabilidad de los valores sonoros en las escrituras durante el periodo silábico, ya sea en los inicios al incorporar algunos valores iniciales o finales en las palabras, como en el proceso de transición al periodo silábico-alfabético.

También se constató que en algunos de los niños y niñas, con lengua familiar de Marruecos, existe una tendencia a apoyarse más en las consonantes que en las vocales lo cual podría apuntar a una mayor sensibilidad consonántica. Este hecho es importante sobretodo si tenemos en cuenta la estructura lingüística del árabe, en especial el árabe dialectal de Marruecos, ya que en su pronunciación existe una acortamiento de las vocales, generando una mayor presencia de las consonantes.

Para finalizar, se realizó un último análisis para comprobar hasta que punto la variación en el grado de conocimiento de las letras, medido a través de las respuestas convencionales, se puede explicar en función del momento de comprensión del lenguaje escrito. Un análisis de la varianza para las tres condiciones de conocimiento de las letras, teniendo en cuenta el nivel de conceptualización del lenguaje escrito, muestra que aproximadamente el 60% de la variación se explican por el momento en el que los niños y niñas se hallan en la comprensión de las relaciones entre el universo escrito y el universo oral. Así a medida que los niños comprenden el principio alfabético de la escritura también empiezan a estabilizar los conocimientos sobre las letras, sobretodo cuando las respuestas implican el conocimiento del nombre de las letras.

Tabla 2. Comparaciones por pares del total de respuestas convencionales en la condición de reconocimiento por nivel de comprensión del lenguaje escrito.

| (I) Categorías Comprensión Lenguaje Escrito | (J) Categorías Comprensión Lenguaje Escrito | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Significación |
|---|---|-------------------------------------|------------|---------------|
| Presilábica | Presilábica | | | |
| | Silábica | -2,10* | 1,00 | 0,05 |
| | Silábica-Alfabética | -4,77* | 1,25 | 0,00 |
| | Alfabética | -6,85* | 1,20 | 0,00 |
| Silábica | Presilábica | 2,10* | 1,00 | 0,05 |
| | Silábica | | | |
| | Silábica-Alfabética | -2,67* | 1,26 | 0,05 |
| | Alfabética | -4,75* | 1,22 | 0,00 |
| Silábica- Alfabética | Presilábica | 4,77* | 1,25 | 0,00 |
| | Silábica | 2,67* | 1,26 | 0,05 |
| | Silábica-Alfabética | | | |
| | Alfabética | -2,08 | 1,43 | 0,16 |
| Alfabética | Presilábica | 6,85* | 1,20 | 0,00 |
| | Silábica | 4,75* | 1,22 | 0,00 |
| | Silábica-Alfabética | 2,08 | 1,43 | 0,16 |
| | Alfabética | | | |

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en las tres condiciones sobre el conocimiento de las letras confirman que en el proceso inicial de alfabetización existe cierta inestabilidad y asimetría entre el nombre de las letras, su valor sonoro y su forma. Aunque el conocimiento de las letras pueda parecer un conocimiento que se adquiere de forma estable y recíproca, obteniendo la misma respuesta si se pide el nombre de la letra a partir de la grafía, que si se pide la grafía a partir del nombre de la letra, estos resultados muestran que tras dicho aprendizaje se esconde un proceso más complejo de re-construcción.

La razón de dichas diferencias podría radicar en el grado de exigencia cognitiva que requieren cada uno de los procesos implicados en las 3 condiciones. Tal y como afirma Debove (1997) las condiciones de designación implican tener en cuenta la consideración de su propio *valor autonómico*. Partir del nombre de la letra para identificar una letra genera en primer lugar la necesidad de comprender que dicho enunciado hace referencia al *nombre* de un objeto, y no al objeto en sí (en este caso el nombre de una letra). Nombre que refiere a una forma gráfica, que a su vez se llama tal y como el propio nombre indica. Así, ante el nombre de “hache”, como primer paso, debemos comprender que éste refiere al nombre de una letra, y que este nombre conlleva una figura gráfica asociada [H], que se llama “hache”. Algo distinto a lo que sucede ante la condición de *denominación* donde se pide la identificación del objeto, en este caso gráfico, dotándolo de existencia propia al nombrarlo.

Este valor autonómico adquiere mayor importancia si atendemos a una peculiaridad de los nombres de las letras que les distancia de otros nombres: su elevada codificación. Los nombres de las letras, al igual que los refranes o frases hechas, es tratado por los sujetos alfabetizados como unidades mínimas no analizables. Sin embargo, en el proceso de alfabetización este hecho requieren de un proceso de construcción complejo. Los resultados sobre los tipos de errores muestran como para los niños y niñas de este estudio, los nombres de las letras todavía están en proceso de codificación, puesto que son analizados en sus componentes sonoros con el objetivo de encontrar pistas fonográficas. De esta manera tratan el nombre de las letras como una palabra cualquiera, siendo todavía muy pronto como para hablar de “unidades mínimas” no analizables.

En el caso de la denominación, al no partir del nombre de las letras, sino de la propia grafía, las respuestas de los niños y niñas muestra distintas respuestas pero que comparten procedimientos. Un tipo de respuestas tendía a buscar algún nombre conocido desde donde analizar la relación entre lo escrito y lo oral. Así ante la forma gráfica de [P]

dicen que la letra se llama “pi” o ante la [S] la llaman “sa”, refiriéndose a la sílaba de ese nombre conocido que contiene esa letra. Este hecho confirmaría los resultados de Quinteros, donde los niños fácilmente piensan que de igual manera que algunos de los nombres de las letras tienen estructura silábica, las sílabas también pueden ser nombres de letras.

Esto nos hace pensar en la relación existente entre el grado de respuestas convencionales y el nivel de escritura. Como hemos visto algunos autores defienden que el nombre de las letras ayuda en la construcción de las relaciones fonográficas, ya que encuentran relación entre el grado de conocimiento de las letras y sus posteriores habilidades lectoras. Sin embargo, parece que la posibilidad de codificar el nombre de las letras para posteriormente ser utilizado como puente entre lo oral y lo escrito, proviene de la consideración del nombre de la letra como unidad lingüística no analizable. Es decir de la posibilidad de construcción como unidad de lo escrito, conocimiento que se va adquiriendo a medida que se comprende la relación entre el universo oral y escrito, como resultado del trabajo con la escritura.

En este caso, cabe remarcar que dicha relación con el conocimiento escrito tan sólo hace referencia a la denominación de nombre de letra, ya que las respuestas que implicaban el sonido por sí sólo no eran significativas. Hecho doblemente importante pues podríamos inferir que las respuestas que implican el sonido de la letra en realidad poco nos pueden decir sobre las relaciones fonográficas en su uso sintagmático dentro de la escritura de las palabras.

Estos resultados que muestran la relación entre el desarrollo de la escritura y el conocimiento del nombre de las letras, concuerda con las propuestas realizadas por diferentes autores, los cuales postulan que las relaciones entre las unidades de lo escrito y lo oral, siguiendo el principio fonológico de un sistema alfabético, se construyen dentro del contexto de la palabra escrita, y de su aprendizaje. De esta manera cuando el niño o la niña empiezan a comprender que la palabra escrita tiene relación con la palabra oralizada, son capaces de mantener una mayor estabilidad en los conocimientos de la letra. A medida que los niños y niñas comprenden el funcionamiento alfabético de la escritura, y comprenden la noción de palabra escrita, parece que son más capaces de codificar estos nombres de las letras y estabilizar sus relaciones con el valor sonoro y la forma a la que refieren (Ferreiro, 2002; Morris, Bloodgood, Lomas y Perney, 2003).

Otro de los resultados que se distancia de aquellos encontrados por Treiman y otros surgen del análisis realizado según el tipo de nombre de letra. Según nuestro estudio

los nombres silábicos –CV- utilizados son menos reconocidos que los nombres con estructura larga y CVC, después de las vocales. Esto contradice los argumentos de Treiman y colaboradores cuando afirma que el valor que pueden tener las letras con estructura CV son más fáciles de reconocer, puesto que en ellas se pronuncia el fonema al cual representan, ya que no tienen en cuenta que los niños y niñas también tienen en consideración la situación de competencia ortográfica de algunas consonantes. Es decir, este hecho pone en cuestión la existencia de una relación grafofónica directa en los nombres de las letras. Como hemos visto, las letras [G] y [J] o las letras [C] y [Z] son algunos de ejemplos de tales errores. Además de esta competencia ortográfica, los nombres de las letras donde existe más de una consonante (nombres largos) también presentan un mayor análisis de sus componentes sonoros teniendo como resultado la identificación con cualquiera de sus valores fonográficos (“hac”; [K] o [A]). Las letras con estructura bisilábica –VCV- quizás por ser las que no presentan polifonías, son las mejor identificadas después de las vocales.

En resumen partir del nombre de las letras como un conocimiento desde el que establecer las relaciones entre unidades gráficas y unidades orales, es obviar que el primer paso es construir la propia entidad de “nombre de letra”.

En relación a la población con presencia de lenguas diversas a las lenguas escolares, los resultados muestran como no existen procesos de aprendizaje distintos. Al igual que en la investigación del 2002 (Teberosky, Martínez Olivé, Portilla y Rivero, 2002), estos resultados vuelven a confirmar la existencia de procesos compartidos en el aprendizaje de las unidades de lo escrito y la comprensión de la escritura, más allá de la diversidad lingüística. Sin embargo, la presencia de una mayor inestabilidad fonográfica en los primeros momentos de construcción de las relaciones entre el universo escrito y oral, que se mantiene en algunos niños y niñas durante todo el periodo silábico, así como una mayor tendencia al apoyo consonántico en la escrituras, nos hace pensar en la necesidad de estudiar más en profundidad estas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Béguelin, M-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un código. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.15-30). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A. (1969). *L' orthographe*. Paris: Maspero.
- Bowman, M. y Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 305-340.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses, and data. In P.B. Gough, L. Ehri y R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational succes for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E, Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y Hidalgo, I. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Jacquemin, D. (1992). Des lettres sans nom? Ou la confusion des représetnations de A à Z, *Lidil*, 7, 133-159.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el período pre-alfabético*. México: Serie DIE.

- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- Salvador, J. y Lodaes, J. (1996). *Historia de las letras*. Madrid: Espasa.
- Teberosky, A., Martínez Olivé, C., Portilla, C. y Rivero, M. (2002) Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de Psicología*, vol 33(4), 573-592.
- Teberosky, A. y Martínez Olivé, C. (2003a) Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe, en A. Teberosky y M. Soler (pp. 83-100). Barcelona: Cuadernos de Educación ICE-Horsori.
- Teberosky, A. y Martínez Olivé, C. (2003b) El nombre de las letras. *Lectura y vida*, vol 3, 6-14.
- Treiman, R. Tincoff, R. y Richmond-Welty, E. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Development Psychology*, 32, 3, 505-514.
- Treiman, R.; Tincoff, R. y Richmond-Welty, E. (1997). Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409.
- Treiman, R. y Tincoff, R. (1997). The fragility of the Alphabetic Principle: Children's Knowledge of Letter Names Can Cause Them to Spell Syllabic Rather Than Alphabetically. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodríguez, K., Mouzaki, A. y Francis, D. (1998). The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters. *Child Development*, 69 (6), 1524-1540.

EL METALENGUAJE DE LOS MANUALES DIDÁCTICOS DEL PRIMER CURSO DE PRIMARIA

Ana Teberosky, Núria Ribera, Nubia Rojo y Angélica Sepúlveda
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

Resumen

Los manuales escolares de primer curso de Educación Primaria, dedicados a la enseñanza del sistema de escritura y de la lectura, incluyen una sorprendente cantidad de términos metalingüísticos que designan entidades de la lengua. En los manuales, estos términos designan sobre todo unidades de la lengua, desde unidades sublexicales, o lexicales hasta géneros discursivos. Por ejemplo, “vocales”, “consonantes”, “sonido”, “dígrafos”, “nombre”, “palabra”, “frase”, “texto”, “cuento”, etc. son frecuentemente usados. Tres manuales, de gran difusión en el mercado en lengua catalana, son exhaustivamente analizados a fin de estudiar la presencia y la función de la designación de los términos metalingüísticos para dichas unidades de la lengua. Los resultados de este análisis sugieren que sigue siendo dominante, como lo ha sido tradicionalmente, el uso de terminología metalingüística explícita referida al lenguaje escrito y a la lectura. La relación recíproca entre conciencia metalingüística y aprendizaje de la lectura ha sido ampliamente estudiada en las investigaciones psicolingüísticas actuales, a partir de ellas sabemos que los niños muestran un proceso de adquisición que dura toda la escolaridad primaria. En este estudio se presentan algunos resultados del análisis de un estudio más amplio sobre los manuales escolares, a fin de reflexionar sobre la función del metalenguaje usado en ellos.

Palabras clave: Terminología metalingüística. Lenguaje escrito y lectura. Manuales escolares

Las últimas investigaciones psicolingüísticas sostienen que existen una relación entre conocimiento metalingüístico y aprendizaje de la lectura (Bradley y Bryant, 1983; Barton, 1985; Dickinson y Snow, 1987; Ehri, 1987; Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988; Adams, 1990; Gombert, 1990; Roberts, 1992; Justice y Ezell, 2001). Estas investigaciones ofrecen resultados sobre la influencia de diferentes aspectos del conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de lo escrito. Los aspectos estudiados han sido la conciencia de palabra, la conciencia fonológica y la conciencia de frase.

a) Los estudios sobre la **conciencia de palabra** se refieren a la habilidad para reconocer las palabras como elementos discretos y discernir la relación entre palabras orales y escritas. Estos estudios se han centrado en analizar la habilidad para discriminar la palabra del referente (Bowey et al., 1984; Chaney, 1992), para segmentar palabras oralmente (Tunmer et al., 1988; Chaney, 1992, 1994), para atribuir significado y definir palabras (Watson y Olson, 1987; Watson, 1985). Estos estudios han mostrado que los niños hacen importantes esfuerzos para segmentar las emisiones lingüísticas, pero dichas segmentaciones no pueden considerarse unidades estables (comparables a las unidades palabra-gráfica. Ferreiro, 2002, p. 155). La unidad segmentable con sentido, diferente de las unidades sonoras tales como sílabas o fonemas, no es una palabra de cualquier categoría gramatical, sino una palabra-nombre (o sea sustantivos, Ferreiro, 2002, p. 162). Como sostiene Barton (1985), incluso muchos adultos tienen dificultades en relación con algunas palabras porque mantienen ciertas expresiones, por ejemplo “a ver”, “tal vez”, “a la hora de”, como trozos no analizados de lenguaje.

b) La **conciencia fonológica** describe la habilidad para identificar y segmentar los sonidos del lenguaje y es la que, en los últimos años, ha recibido más atención. Los estudios (Morais, Alegria y Content, 1987) coinciden en señalar que, entre las unidades menores, la sílaba aparece como la unidad más saliente para los no letrados y para los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura. Más allá de la sílaba, los adultos no letrados y los niños prealfabetizados a menudo tienen problemas para reflejar exhaustivamente esas unidades subsilábicas (los fonemas que la escritura alfabética representa).

c) La **conciencia de frase** hace referencia a la habilidad para identificar y analizar las unidades sintácticas. Según Barton (1985), es la conciencia que menos se desarrolla. Desde el punto de vista del aprendizaje se trata de saber si existe una intuición sobre la frase que sea anterior a toda experiencia con la escritura o si se trata de una separación gráfica que se aprende con la lengua escrita. Puesto que las frases y la cláusulas son marcadas en lo escrito por la puntuación, incluso los adultos presentan dificultades en relación a la puntuación convencional. Blanche-Benveniste (1993), sostiene que la noción de “frase” es una de las nociones más claramente delimitada por lo escrito: “comienza por una mayúscula y acaba por un punto”. En general, los autores coinciden en tratarla como una unidad escrita convencional, sin equivalente en la lengua hablada.

En cambio, son menos numerosas las investigaciones psicolingüísticas que han analizado la influencia recíproca, de lo escrito sobre el conocimiento metalingüístico. Algunos autores (Ferreiro, 2002; Olson, 1991) han venido insistiendo en que el aprendizaje de lo

escrito mantiene relaciones recíprocas con el conocimiento metalingüístico, en particular respecto a las unidades del lenguaje. Por ejemplo, respecto a la palabra, el aprendizaje de las separaciones gráficas entre palabras influye sobre la noción de palabra (Ferreiro y Pontecorvo, 2002); el significado del término “palabra” está relacionado con lo escrito (Bowey et al., 1984; Ferreiro y Vernon, 1992). De la misma manera, la escritura alfabética influye sobre la capacidad de segmentación exhaustiva en fonemas y la frase llega a ser percibida como una unidad sólo a título de “segunda naturaleza”, se trata de una unidad adquirida a partir del aprendizaje de lo escrito, como un “saber práctico” de los alfabetizados más que una unidad de análisis sintáctico o pragmático (Béguelin, 2002).

La relación de influencia de la escritura sobre el conocimiento metalingüístico, en particular sobre las unidades de la lengua, es de naturaleza directa tanto como indirecta (Olson, 1991). La **relación directa** se realiza en la interacción con los textos que presentan una escritura convencional y normativa y, por su intermedio, **muestran** las unidades del lenguaje en su ortografía: letras, separación gráfica entre palabras, puntuación para las frases, espacio para los párrafos, etc. La **relación indirecta** se realiza a través del discurso que usa un metalenguaje explícito para **designar** las diferentes unidades y categorías, tanto orales como escritas.

Este “saber práctico” que tenemos los alfabetizados nos viene de la tradición pedagógica que ha consignado y sistematizado una especie de análisis en constituyentes y unidades cuya pertinencia es técnica y utilitaria (Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990). Para la instrucción, el objetivo consiste en establecer unidades que sean clasificables, que se puedan poner en un repertorio, que sean técnicamente manipulables por los alumnos. De allí resulta la necesidad pedagógica de designar con un nombre las unidades, haciéndolas aptas para ser aisladas por citación o por empleo autonómico, para ser parafraseadas o traducidas, o para figurar como la entrada de algún glosario o diccionario con fines normativos.

Como en cualquier texto, en los manuales escolares se representan de forma directa las diferentes unidades del lenguaje en dos tipos de textos semióticamente diferenciados: los ejercicios de aprendizaje y las instrucciones para realizar estos ejercicios. Pero además, en las instrucciones de los manuales se usa una designación explícita de términos metalingüísticos de unidades y categorías. Se usan, por ejemplo, los términos “letras”, “vocales”, “palabras”, “frases”, “verbos”, “relatos”, “título”, “ensayos”, etc. como nombres de las unidades en cuestión. Los términos metalingüísticos clasifican y definen implícitamente las unidades lingüísticas que designan: cuando se da la instrucción “señala la palabra *conejo*” se está diciendo que “conejo” es una palabra.

Los ejercicios tienen como destinatario el alumno en proceso de aprendizaje, en tanto que las instrucciones se dirigen tanto al profesor como al alumno. En los manuales, el uso del metalenguaje se realiza en coordinación con el *input* siguiendo el esquema de “mostrar y nombrar”: se muestra en los ejercicios y se nombra en las instrucciones. Los ejercicios didácticos controlan la relación directa a través de la selección de las unidades de lo escrito. En cada lección de lectura se expone al alumno a un *input* seleccionado, organizado y secuenciado según la conocida metáfora del ‘filtro’. Se asume que el filtro del *input* tiene, desde el punto de vista pedagógico, un efecto importante: si es mediatizado y estructurado en su presentación el aprendizaje será más eficiente.

En las instrucciones se designan las unidades, este uso se explica por una concepción de la enseñanza según el cual no es suficiente con mostrar hay que enseñar al alumno a *nombrar* los elementos del sistema para así habituarlo a aislar y a reconocer dichos elementos (Chervel, 1977; Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990). Aunque es poco conocido el metalenguaje que los profesores emplean efectivamente en las clases, por ejemplo cuando intentan corregir las producciones de sus alumnos, se puede esperar que recurran al metalenguaje cuando usan los manuales didácticos.

En este estudio vamos a describir el uso de los términos metalingüísticos y el grado en que éste sirve para el aprendizaje de la lectura en los manuales escolares. Nuestro objetivo es describir qué y cómo designan los términos utilizados en los manuales escolares. Para ello vamos a analizar qué terminología se usa y si se agregan definiciones explícitas para los términos. Entendemos que siempre hay definiciones implícitas en el uso de la terminología. Vamos a presentar, finalmente, una reflexión comparativa con los resultados de las investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de lo escrito y de las investigaciones psicolingüísticas sobre la adquisición del conocimiento metalingüístico.

Aunque nuestro estudio es descriptivo en naturaleza, vamos a incluir tres hipótesis. La primera es que la terminología metalingüística se refiere al sistema del lenguaje escrito más que al lenguaje en general. En particular, consiste en designar las unidades del sistema y de los textos escritos sobre las que se debe hablar.

Nuestra segunda hipótesis, siguiendo el esquema de “mostrar y nombrar”, es que los ejercicios están organizados para “mostrar” el funcionamiento del sistema de escritura, los elementos que se quieren enseñar y las reglas de uso. El procedimiento usado es el siguiente: se presenta uno o varios dibujos, se pide una denominación (¿cómo se llama?), se usa el nombre como ejemplo de palabra seleccionada para mostrar alguna letra y se dan instrucciones metalingüísticas para que el alumno descubra la relación entre letra y sonido. Se

seleccionan los estímulos en función de la relación letra-sonido, sin tener en cuenta las categorizaciones de tipo semántico. Ello hace que la respuesta de denominación por parte del alumno tenga que ser única, ningún sinónimo o hiperónimo puede ser admitido. Es decir, el alumno no sólo debe saber de qué dibujo se trata para nombrarlo, sino que tiene que saber qué nombre exacto es el que se le pide (para que sirva como ejemplo de palabra seleccionada para mostrar el funcionamiento de algo en particular).

Este procedimiento nos lleva a nuestra tercera hipótesis: en los manuales escolares se sigue la lógica del contenido a enseñar más que la racionalidad de los procesos de aprendizaje del alumno, y por tanto no se tiene en cuenta el grado de conocimiento que éste pueda tener en relación a los diferentes aspectos del contenido.

MÉTODO

Corpus

Tres manuales de uso frecuente en las escuelas de Cataluña fueron analizados. Se trata de Mega para Primero de la Editorial Vicens Vives (año 1997), de Lengua para Primero de la editorial Edebé (año 2000) y de L'Espinguet de la editorial Cruï lla (año 1999). Estos manuales están vigentes en el momento del análisis.

Codificación

Se procedió a identificar los términos metalingüísticos usados, luego se analizaron esos términos en el contexto del enunciado de las instrucciones en que eran usados. En primer lugar, identificamos los términos-nombres que designan unidades del lenguaje escrito, luego identificamos los verbos, y finalmente analizamos los enunciados de las instrucciones.

Los términos-nombres fueron categorizados según el tipo de unidad que designan, así se obtuvieron las categorías de términos para unidades sublexicales, unidades lexicales, frases, texto y otros términos que designan o bien a elementos del texto o el tipo de soporte de un texto. Los verbos fueron categorizados en tres clases: verbos de acción (por ejemplo, “rodea”, “subraya”, “completa”, etc.), verbos de palabra (por ejemplo, “describe”, “responde”, etc.) y verbos mentales (por ejemplo, “recuerda”, “clasifica”, etc.). Si bien los verbos de acción no son considerados como metalingüísticos, los hemos incluido debido al hecho de que la acción referida era siempre gráfica y debía cumplirse en relación con algún elemento del sistema, letra, palabra, frase, etc. (por ejemplo, “subraya la letra <C> en la palabra ”). De la misma forma, los verbos de palabra y los verbos mentales eran definidos y usados en el contexto de lo escrito (por ejemplo, “responde” estaba en relación con escribir

frases y “lee” con escuchar una lectura en voz alta o con decir nombres a partir de un dibujo). Los enunciados fueron analizados según se presentaran o no en forma de reglas. Los enunciados con reglas se categorizaron como reglas de condición-acción, de analogía o de condición-inferencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los tres manuales presentaban un total de 698 enunciados con instrucciones para realizar los ejercicios: 154 enunciados en el Mega, 361 en el Lléngua de Edebé y 187 en L’Espiguet. De ellos, la mayoría incluye términos metalingüísticos y un tercio enuncian algún tipo de reglas (ver tabla 1)

Tabla 1. Enunciados

| Enunciados c/ Nombres | Mega | Edebé | L’Espiguet |
|----------------------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| S/metalingüaje | 11 – 7,14 % | 100 – 28 % | 93 – 50,81 % |
| C/metalingüaje | 143 – 93 % | 261 – 72,29 % | 90 – 49,18 % |
| Con reglas | 64 – 41,55 % | 125 – 35 % | 22 – 12,02 % |
| | | | |
| Total | 154 | 361 | 183 |

Designar las unidades del sistema escrito

Nuestra primera hipótesis es que el metalenguaje designa fundamentalmente unidades del sistema escrito. Puesto que una lección de lectura es un ejemplo de ‘lenguaje que es enseñado a través del lenguaje’ (Andrews, 2001, p. 78), un lenguaje-objeto de enseñanza y un lenguaje-medio de comunicación, para que el lenguaje se transforme en objeto de enseñanza, un componente importante es la designación de unidades de lo escrito del lenguaje-objeto. Para designar las unidades los manuales recurren a una forma explícita mediante una etiqueta y a veces también dan una definición. En las instrucciones se habla de dichas unidades usando un metalenguaje explícito (se habla de “letras”, “palabras”, “frases”, “vocales”, “título”, etc.). Ese hablar explícito del manual (que aparece en la literatura especializada como conciencia sobre el lenguaje -en inglés, *Language Awareness*-), surge en las clases de lengua cuando se recurre “al metalenguaje para explicar aspectos del código lingüístico” (James, 2002, p. 24). La comprensión de estos términos por parte del alumno requiere una comprensión metalingüística (que aparece en la literatura especializada como conciencia metalingüística-en

inglés, *Metalinguistic Awareness*-) (Fox y Routh, 1976; Barton, 1985; Bialystok, 1986; Gombert, 1990; Olson, 1996; Edwards y Kirkpatrick, 1999; Ferreiro, 2002). La conciencia metalingüística es diferente de la conciencia sobre el lenguaje porque no comporta conocimiento explícito, sino que es un indicador de lo que los aprendices saben sobre el lenguaje de manera intuitiva, se trata más bien de un conocimiento implícito, práctico. Los indicadores de ese conocimiento son, generalmente, las evidencias del comportamiento de los sujetos, sus intuiciones subyacentes.

En los manuales se trata de designar las unidades de lo escrito con los términos metalingüísticos, algunos de las cuales coincidirán con las intuiciones pre-alfabéticas de los alumnos. En la tabla 2 se incluye la frecuencia de uso de dichos términos.

Tabla 2. Términos para denominar unidades

| Nombres | | | | | | |
|-------------------|-------------|----------|--------------|----------|--------------------|----------|
| | MEGA | % | EDEBE | % | L'ESPINGUET | % |
| Vocal | 11 | 3.3 % | 7 | 2.23 | 3 | 2.14 |
| Dígraf | 15 | 4.5 % | | | | |
| So | 14 | 4.4 % | | | | |
| Lletra | 38 | 11.4 % | 20 | 6.38 | 5 | 3.57 |
| Síl.laba | | | 7 | 2.23 | 6 | 4.28 |
| Grafies | | | 57 | 18.21 | | |
| Nom | 31 | 9.9 % | 32 | 10.22 | 26 | 18.57 |
| Paraula | 56 | 16.9 % | 80 | 25.55 | 30 | 21.42 |
| Frase | 58 | 17.5 % | 75 | 23.96 | 4 | 2.85 |
| Text | 53 | 16% | 26 | 8.30 | 32 | 22.85 |
| Altres | 21 | 6% | 9 | 2.87 | 34 | 24.28 |
| Total | 287 | | 313 | | 140 | |
| | MEGA | % | EDEBE | % | L'ESPIGUET | % |
| Sublexical | 82 | 26.5 | 91 | 29.07 | 14 | 10 |
| Lexical | 88 | 28.4 | 112 | 36 | 56 | 40 |
| Frase | 67 | 21,6 | 75 | 23.96 | 4 | 2.85 |
| Text | 53 | 16 | 26 | 8.30 | 32 | 22.85 |
| Altres | 21 | 6 | 9 | 2.87 | 34 | 24.28 |
| Total | 287 | | 313 | | 140 | |

Al denominar las unidades se hace una diferencia entre las unidades de la segunda articulación, las letras, que no se nombran sólo se muestran, y las unidades de la primera articulación que son nombradas. Para designar las letras se utilizan términos como “vocal”, “consonante”, “sonido” (en relación con un nombre), “dígrafos” o “grafía”. Suponemos que los nombres de las letras se dicen sólo de forma oral (por parte del maestro), en cambio las unidades de la primera se designan de forma escrita (y también oral en la lectura de la instrucción). Esta distinción, que no es explícita, se explica porque no todos los elementos nombrables son de la misma naturaleza, aunque todos sean unidades. Una diferencia que afecta a las letras y el resto es la siguiente: mientras que en el caso de las letras el referente es su forma material, en el caso de las unidades de la primera articulación el signo completo tiene una referencia. Aunque ambos tipos de nombres son metalingüísticos, en el caso de las letras se puede decir “un giro en S”, “un escote en V”, etc. donde S o V significan la forma material. Eso no ocurre con el resto de nombres. Una segunda diferencia se debe a que nombrando las letras se puede caracterizar un elemento superior: por ejemplo diciendo los nombres de las letras deletreamos una palabra; en cambio diciendo las palabras no se puede caracterizar la frase (Rey-Debove, 1997, p. 157). La designación de unidades puede ser útil pedagógicamente pero el tratamiento igualitario de todas las unidades es confuso y ambiguo conceptualmente.

Mostrar en los ejemplos de los ejercicios

Los manuales escolares presentan ejercicios con ejemplos secuenciados, estructurados y mediatizados. En los manuales de primero de Primaria dichos ejercicios se estructuran alrededor de lecciones de presentación de las letras del sistema alfabético, de la siguiente manera: a) por un lado, se pone énfasis en secuenciar la presentación de las letras que se pretenden trabajar, y por el otro b) se recurre a palabras (frases o textos) que ejemplifican el funcionamiento de dichas letras en el sistema de escritura de la lengua. Los ejercicios secuenciados se presentan como una analogía con un juego de construcción a partir de elementos predeterminados, desde los más elementales hasta los más complejos (Desbordes, 1989, p. 161). Esa visión del lenguaje como un juego de construcción es un producto de la pedagogía y está motivada por la idea de que primero se debe presentar el inventario de los elementos del sistema, las letras. Si bien en otras épocas este método consistía en una presentación directa de las letras, en la actualidad las letras van

acompañadas de palabras que ejemplifican el funcionamiento en el sistema, incluso en muchos casos de textos a los que hay que atribuir significado.

La progresión de las letras presentadas

Las primeras lecciones de los manuales consisten en la presentación progresiva del material alfabético. Esa presentación se hace letra por letra. La progresión de los manuales escolares no parece responder al orden alfabético del abecedario, tampoco se da según el proceso de adquisición de los contrastes fonéticos en el habla infantil, ni es como aparecen las letras en un tablero de ordenador. Responde a razones pragmáticas y ortográficas propias de los manuales: por un lado la necesidad de presentar las letras que forman palabras de uso frecuente y por el otro un orden orientado a dar cuenta de la ortografía de las palabras. Así, a las reglas simples de correspondencia entre letra y valor sonoro, se le agregan reglas contextuales y posicionales. Por ejemplo la letra <c> sigue reglas contextuales (con a, o y u, diferente que con e y i) y la letra <r> sigue reglas posicionales (en posición inicial, media o final recibe valores de pronunciación diferentes). La progresión en la presentación de las letras de los manuales analizados es la siguiente:

Taula 3. Orden de presentación de las letras

| MEGA | Valores | EDEBE | Valores | L'ESPIN-GUET | Valores |
|-------------|---------------------|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| I | | I | | A | |
| U | | U | | E | |
| A | | A | | I | |
| E | | E | | O | |
| O | | O | | U | |
| P | | P | | L | |
| L | | L | | P | |
| T | | M | | M | |
| M | | S | | T | |
| N | | T | | S | |
| C | Posición y contexto | N | | SS | posición |
| S | | F | | D | |
| SS | posición | D | | B | |
| R | posición | B | | N | |
| RR | posición | V | | V | |
| D | | R | auxiliar | J | |
| V | | C | | NY | dígrafo |
| B | | C | posición | C | posición |
| QU | dígrafo | QU | dígrafo | QU | dígrafo |
| F | | X | | R | |
| QU | dígrafo | IX | dígrafo | RR | posición |
| NY | dígrafo | Z | | LL | |
| Z | | Ç | | G | |
| L.L | posición | G | posición | GU | dígrafo |
| Ç | | J | | F | |
| G | posición | NY | dígrafo | Z | |
| GU | dígrafo | H | cero | Ç | |
| J | | LL | | X | |
| X | | L.L | posición | | |
| Z | | CL, CR | combinación | IG, TX | combinación |
| | | PL, PR | combinación | TJ, TG | combinación |
| | | BL, BR | combinación | GUE, GUI | dígrafo |
| | | GR, GL | combinación | K | |
| | | TX, IG | combinación | QUA | dígrafo |
| | | FL, FR | combinación | IX | |
| | | PR, PL | combinación | L.L | posición |
| | | TR, DR | combinación | PR, PL | combinación |
| | | | | BR, BL | combinación |
| | | | | FR, FL | combinación |
| | | | | TR, DR | combinación |
| | | | | CL, CR | combinación |
| | | | | GR, GL | combinación |

Cada letra va acompañada de ejercicios que orientan al niño a hacer una generalización inductiva: el nombre del objeto dibujado sirve para conocer el valor sonoro de la letra. De esa forma, el niño extrae información de los nombres de los dibujos que les servirán para las letras. Las letras están escritas con diferentes colores y hay dibujos cuyos nombres comienzan con cada una de ellas. El mismo procedimiento se utiliza para los dígrafos y las combinaciones.

Por ejemplo, en un manual encontramos el siguiente par de instrucción y dibujos:
“Pinta cada dibujo con el color de la **vocal** por la cual comienza su **nombre**”
(dibujos de isla, elefante, uña, oso, avión, indio, araña)

En la primera parte del manual se suele recurrir a palabras aisladas, luego a varias frases también aisladas, y según avanza el contenido, se incluyen textos cortos. Pero en todos ellos se trata de identificar y aislar una determinada letra. Por ejemplo, “ordena las palabras y pégalas formando la frase (según un modelo dado). Después rodea la letra **t**”. En la presentación de las letras se puede observar que los autores de los manuales han decidido una progresión de tipo lineal, de letras simples, comenzando por las vocales, a letras dobles (dígrafos o combinaciones), que avanza desde las correspondencias fonográficas simples a las correspondencias fonográficas complejas, o sea a las que pueden presentar dificultades de ortografía.

Las palabras presentadas

En general, las palabras también son filtradas siguiendo, por un lado el principio de letra inicial, es decir palabras que comienzan con la letra trabajada; y por el otro respondiendo a *principios de posición* y *principios contextuales* de las letras en la lengua estudiada. Estos principios son referencias necesarias para describir la distribución de las letras en las palabras, su posición dentro de la palabra y la presencia de otras letras alrededor, porque explican las restricciones o condicionantes de dicha distribución y la posibilidad de aparición algunas letras.

Por ejemplo, la instrucción de palabras con la letra inicial o media es la siguiente:

** Rodear los elementos de la imagen que tengan el sonido /p/ en su nombre**

Los dibujos representan (nombres en catalán): peu, pou, pà, Pepa, pel, faves, pilota.

* *Nombrar los elementos que tengan el sonido /l/ en su nombre* *

Los dibujos representan (nombres en catalán): galeta, oliva, telèfon, pantaló, camisa, maleta.

La instrucción según la posición es la siguiente:

* *Rodear los dibujos cuyos nombres comiencen con <ll>* *

* *Pintar de rojo todos los dibujos que tengan una <ll> en el nombre que no esté en posición inicial**

Los dibujos representan (nombres en catalán): cavall, llengua, gallina, pinya, llaç, bou, pollastre, nina, gall, llit, ull.

En estas lecciones podemos ver que los manuales siguen la lógica del contenido a enseñar al presentar todos los aspectos del sistema de escritura conjuntamente: por un lado el alfabeto, además el sistema gráfico, con su distribución dentro de la palabra; y finalmente la ortografía con las correspondencias fonográficas que pueden presentar dificultades. Está claro que todos éstos son componentes de la escritura que se deben aprender en la primera escolarización, pero lo que no está nada claro es que se presenten como alfabéticos elementos, frecuencias y distribuciones que sólo se pueden captar en el funcionamiento ortográfico de las palabras de la lengua.

Incluso desde el punto de vista de la lógica del contenido, en un sistema de escritura es necesario distinguir entre sistema de escritura y ortografía, así como distinguir entre sistema gráfico y ortografía (Blanche-Benveniste y Chervel, 1969; Gak, 1976; Sampson, 1985; Lara, 1997).

a) La *escritura alfabética*, herencia del alfabeto romano a partir del griego, a su vez a partir del fenicio, es un conjunto de letras, cuya función, en principio, es registrar los fonemas de la lengua de manera que entre letras y fonemas haya una correspondencia (el llamado "principio de correspondencia fonográfica").

b) El *sistema gráfico* refiere, según Gak (1976) a "los medios de los que dispone una lengua para expresar los sonidos". En el sistema gráfico se incluyen todos los signos gráficos, no sólo el alfabeto, y su distribución (incluidos dígrafos, diacríticos, etc.).

c) El *sistema ortográfico* se relaciona con las reglas que determinan "el empleo de las letras según las circunstancias" (Gak, 1976, p. 23). Corresponde a la ortografía establecer las convenciones alternativas para el uso de ese conjunto de marcas escritas (Sampson, 1985, p. 27). La ortografía es la adaptación del material gráfico a una lengua y tiene por objeto normativizar la escritura cuando la relación entre la letra y el fonema se vuelve problemática

(Lara, 1997, p. 243). De allí que la ortografía sea esencialmente normativa, impuesta claramente sobre una escritura particular para limitar las posibilidades del sistema.

Desde el punto de vista psicológico, no todos estos patrones de distribución gráfica pueden ser captados intuitivamente por un hablante/lector adulto, mucho menos por un niño en proceso de aprendizaje, aunque los niños demuestran tener ciertas ideas generales. Por ejemplo, los niños plantean restricciones de cantidad y de repetición (principios de cantidad mínima y de variedad interna a las palabras), aunque desconocen otros principios. Por otra parte (Ferreiro y Teberosky, 1979), sabemos que los niños no comienzan a trabajar sobre la ortografía hasta que entienden el funcionamiento de la escritura, y que muchas dificultades ortográficas (Gómes de Morais, 1995) no pueden encararse sino tardíamente. Está claro que no puede aprender a limitar el sistema antes de conocer sus posibilidades.

La designación de las letras y de las palabras

Como hemos observado antes, las letras son presentadas en sí mismas, en su forma gráfica. No hay ninguna indicación, en ninguno de los manuales, sobre si decir el nombre convencional o el sonido. Se utilizan, en cambio, una gran diversidad de términos para designarlas, del tipo vocales, dígrafos, etc. (Ver Tabla 2).

Respecto a las unidades lexicales, los manuales usan tanto “nombre” como “palabra”. Como podemos ver en la Tabla 4, el término “nombre” siempre designa sustantivos y se usa preferentemente en relación con los términos “dibujo” y “sonido”, y a través de ellos con el lenguaje oral. El término “palabra” designa elementos escritos, tanto si son nombres aislados, si están debajo de un dibujo como si están en el contexto de una frase. El término “palabra” también puede designar categorías gramaticales diferentes del sustantivo. En la Tabla 4 podemos ver que este término está muy relacionado con todas las subunidades de la escritura y con la frase.

Tabla 4. Relaciones entre términos metalingüísticos

| | SONIDO | LETRA | VOCAL | DÍGRAFO | NOMBRE | PALABRA | FRASE | (grafía) | DI BU JO | Otras. Sub. Unid. | Otr. Nivel Frase | Texto tipos | Elementos texto | Otros |
|----------------|--------|-------|-------|---------|--------|---------|-------|----------|----------|-------------------|------------------|-------------|-----------------|-------|
| SONIDO | | 3 | | | 11 | 2 | | 1 | 7 | | | | | |
| LETRA | 3 | | 2 | 2 | 6 | 21 | 3 | 2 | 7 | 3 | 1 | 2 | | 1 |
| VOCAL | | 2 | | 2 | | 4 | | 3 | | | | | | |
| DÍGRAFO | | 2 | 2 | | 3 | 8 | | | 1 | | 1 | | | |
| NOMBRE | 11 | 6 | | 3 | | 2 | | | 15 | | 2 | 3 | 3 | 1 |
| PALABRA | 2 | 21 | 4 | 8 | 2 | | 9 | 8 | 11 | 3 | 4 | 4 | | 2 |
| FRASE | | 3 | | | | 9 | | 1 | 13 | | 1 | 1 | | |

Enunciar reglas

Los nombres metalingüísticos aparecen en el contexto de enunciados. Una parte importante de los enunciados usados en las instrucciones de los tres manuales analizados incluyen reglas o principios con instrucciones que implican una condición, explícita o implícita, para el cumplimiento de una acción, para realizar una analogía o para hacer alguna inferencia. Las reglas son de tres tipos: de **condición-acción** permiten la representación de una relación efectiva entre la condición antecedente y la acción a ejecutarse, para que el alumno realice generalizaciones a partir de unos pocos ejemplos. Las reglas de **analogías** se basan en correspondencias entre relaciones de semejanza y consisten en aplicar lo que se conoce sobre las relaciones entre algunos elementos de un conjunto a las relaciones entre elementos de conjuntos diferentes. Las reglas de **condición-inferencia** siguen el mismo principio pero sin un modelo. Generalmente, en la condición se utilizan términos metalingüísticos. En una tarea de cumplimiento de reglas, el niño recibe una instrucción para guiar su conducta. Las reglas pueden enunciarse con un condicional: “Si ... entonces”, o implícitamente hay una condición para la inferencia o para la acción. Los enunciados con reglas suelen presentar verbos de acción, tales como ‘pinta’, ‘marca’, ‘rodea’, etc.; verbos de palabra, como ‘responde’, ‘describe’, ‘comenta’, etc., y verbos mentales, tales como ‘asocia’, ‘relaciona’, ‘clasifica’. Veamos algunos ejemplos:

Tabla 5: EJEMPLOS DE REGLAS

L’Espiguet

- * Pinta cada dibuix amb el color de la vocal per la qual comença el seu nom *
- * Ratlla els dibuixos el nom dels quals no comenci per <s> *
- * Encercla amb diferents colors ... si és com *tassa*, si és com *casa* *

Edebé

- * Dir noms i paraules que com a sons vocàlics només tinguin les grafies “a” o “u” *
- * Anomenar els objectes de l’escena i pintar tots els sons (è) o (é) *.
- * Clasificar els elements anteriors dibuixant-los al castell segons que tinguin el so (è) o (é) *

Mega

- * Encercla les <a> i les <e> que sonin igual *
- * Escriu “el” o “la” davant la paraula corresponent *
- * Fes una llista de les paraules que tenen el dígraf <ll> *
- * Sonen igual totes les “e”? *

El recurso a la reglas se explica por la palabra, unidad privilegiada de la escritura alfabética. Si las primeras lecciones eran de presentación de las unidades mínimas, letras en palabras y de la designación para aislarlas; las otras lecciones consisten en la clasificación de las palabras según criterios gráficos u ortográficos a través del recurso a la enunciación de reglas. Las reglas del tipo condición-acción son fundamentalmente para clasificar las palabras según alguno de esos criterios, y las reglas de analogía o de condición-inferencia son fundamentalmente para orientar al alumno en el descubrimiento del criterio.

Denominar versus manipular versus construir

En los manuales se trata de designar las unidades y categorías de lo escrito. A diferencia de los manuales, los investigadores no esperan que los niños aprendan a designar las unidades o categorías de lo escrito, sino a “manipularlas”, por ejemplo se habla de “manipulación de los fonemas de la lengua” (es una expresión muy frecuente en la literatura sobre *Phonological Awareness*). Tanto la designación como la manipulación suponen que dichas unidades preexisten al proceso de aprendizaje, que se trata de las mismas unidades que pasan de un

nivel inconsciente a un nivel de manipulación voluntaria o de denominación natural. Ferreiro (2002, p. 161) sostiene que no se trata de la misma unidad, que ni el fonema, la palabra o la frase preexisten como unidades de lo oral, a los usos efectivos de lo escrito. La visión tradicional solía transmitir la idea de que la escritura refleja las unidades de la lengua de forma natural; una visión totalmente opuesta es que la escritura no sólo no las refleja sino que las crea dando un modelo para el lenguaje (y el pensamiento, dirá Olson, 1994). Si las unidades o las categorías del lenguaje escrito no están dadas sino que son el producto de un proceso de análisis, ese análisis sólo es posible gracias a la permanencia y estabilidad que ofrece la escritura.

En ese sentido, tratar las unidades aprendidas a partir de un análisis y designarlas con un metalenguaje (es decir con un lenguaje secundario) como si se pudieran aprender de forma tan natural como se aprendió el lenguaje primario puede dar lugar a confusiones y ambigüedades. Lo más probable será que el tratamiento en los manuales no coincida con la interpretación de los niños en proceso de aprendizaje. Esa no coincidencia deberá afectar tanto a la interpretación de las unidades que la escritura normativa muestra de forma directa, como a la interpretación de las unidades que designa y explicita de forma indirecta. Sea en el uso de los términos, por ejemplo en el caso del término “palabra”, o sea en la capacidad de identificación o de segmentación, en el caso del fonema o la frase, los niños tienen que aprender a conceptualizar las unidades y a nombrarlas. Aunque no hemos realizado un estudio comparativo entre el uso del manual y la competencia de los niños para interpretar ese metalenguaje, podemos pensar que hay una divergencia si consideramos la presentación de los manuales y los resultados psicolingüísticos sobre el desarrollo metalingüístico. Tal como vemos en la Tabla 6, esa divergencia afecta a todas las unidades.

PERSPECTIVA: MANUALES

PERSPECTIVA: ALUMNO/A

| | |
|-------------------------------------|---|
| Unidad palabra gráfica: “Palabra” | Palabra-nombre. <u>Den.</u> “Nombre” |
| Unidad sustantivo: “Nombre” | Palabra escrita (res-tricciones de cantidad y variedad de letras). <u>Den.</u> “Nombre” |
| Unidad: “Letra” | Letras, sílabas. <u>Den.</u> “Letra” |
| Unidad síl. oral y escrita “Sílaba” | Sílaba. <u>Den.</u> Nombre de la sílaba (“la “na”, la “to”) |
| Unidad fonema “Sonido” | Sílabas, fonemas. <u>Den.</u> Nombre de la sílaba o |

| | |
|-------------------------------|--|
| | fonema |
| Unidad frase "Frase" | Enunciados <u>Den</u> relacionado con el "hablar", "decir". |
| Unidad texto "Texto" | Soportes escritos. <u>Den</u> . Nombre del soporte (libro, cuento) |
| Unidad tipo de texto "Cuento" | Soportes escritos. <u>Den</u> . Nombre del soporte o título |

Tabla 6. Relación entre los términos usados por los manuales y los resultados de los estudios evolutivos

CONCLUSIONES

Es evidente que los manuales tienen que presentar ejemplos de escritura normativa con ortografía convencional. Pero muchas veces la justificación de la selección reside sólo en mostrar las letras y su funcionamiento en las palabras según la ortografía de la lengua. La selección de los ejemplos de palabras, frases o textos se explica por el énfasis en los métodos inductivos: partir de los hechos y llevar a los alumnos a inferir ciertas regularidades, principios o reglas (Chervel, 1977, p. 162). De esta forma, se da una visión del lenguaje como un juego de construcción de elementos mínimos a elementos compuestos. Esos elementos parecen como ya dados y predeterminados para el aprendiz, se trataría sólo de comprender la construcción.

También es evidente que se deben realizar instrucciones que orienten la realización de la tarea. En esas instrucciones se recurre a mucha terminología metalingüística y se procede como si aprender un metalenguaje secundario fuera tan natural como aprender el lenguaje primario. Sin embargo, no es lo mismo aprender los nombres de las cosas que los nombres de los signos.

Nos parece evidente que la comprensión del metalenguaje que nombra las unidades de lo escrito excede las posibilidades de comprensión por parte del aprendiz porque ni las unidades están dadas y son aprehendidas fácilmente por él ni los nombres que las designan constituyen un lenguaje natural. . Un aspecto decisivo del saber pedagógico del profesor consiste en contar con los conocimientos previos de los alumnos: conocimientos que están en proceso de construcción y de reconstrucción. Este tipo de materiales didácticos no resultan inclusivos del alumno porque no dejan espacio para el proceso constructivo de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Andrews, S. (2001). The language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact upon Pedagogical Practice. *Language Awareness*, 10, 75-90.
- Barton, D. (1985). Awareness of Language Units in Adults and Children. En A. W. Ellis (Ed.). *Progress in the Psychology of Language* (pp. 187-207). London: Lawrence Erlbaum.
- Béguelin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-51). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (1993). Faire des phrases. *Le Français Aujourd'hui*, 101, 7-15.
- Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A. (1969). *L'Orthographe*. Paris: Maspero.
- Bowey, J. y Tunmer, W.E. (1984). Development of children's understanding of the metalinguistic term word. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 500-512.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot.
- Desbordes, F. (1989). Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. En S. Auroux (ed.) *Histoire des idées linguistiques*. Tome I (pp. 149-161). Liège: Pierre Mardaga Editeur.
- Edebé (2000). Lengua para Primero de Primaria.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-27.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (2002). Word Segmentation in Early Written Narratives. *Language and Education*, 16 (1), 1-17.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fruyt, M. y Reichler-Béguelin, M-J. (1990). La notion de "mot" en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes. *Modèles linguistiques*, 23, 21-46.
- Gak, V. G. (1976). *L'ortographe du français. Essai de description théorique et pratique*. Paris: SELAF.
- Gombert, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gómes de Morais, A. (1995). Escribir como se debe. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (Eds.) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana.

- Herriman, M. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En S. Castell, A. Luke & k. Egan (Eds.). *Literacy, society, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12, 94-115.
- James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- L'Espinguet (1999). Sanz, M. J. (direcció del projecte). Barcelona: Editorial Cruï lla Cicle Inicial 1.
- Lara, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.
- Lomax, R.G. y Mcgee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading. *Reading Research Quaterly*, 22, 237-256.
- Mega (2002). Educació Primària. Barcelona: Editorial Vicens Vives Cicle Inicial 2
- Morais, J., Alegria, J. y Content. A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 1-24.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Éditions Odile Jacob
- Olson, D. R. (1995/91). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa.
- Roberts, B. (1992). The evolution of the young child's concept of word as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quaterly*, 27(2), 125-138.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa (Versión original en inglés, 1985).
- Teberosky, A. y Martínez Olivé, C. (2003). El nombre de las letras. *Lectura y Vida*, 3, 6-13.
- Tunmer, W., Herriman, M y Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quaterly*, XXIII, 134-156.
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 19 (4), 439-356.
- Watson, R. y D. Olson (1987). From Meaning to Definition: A Literate Bias on the Structure of Word Meaning. In R. Horowitz & J. Samuels (Eds.) *Comprehending Oral and Written Language*. Orlando: Academic Press (pp.329-353).
- Watson, R. (1985). Towards a theory of definition, *Journal of Child Language*, 12, 181-197.

SEGMENTACIÓN GRÁFICA Y CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA DE LAS UNIDADES TEXTUALES¹

Montserrat Rabassa

Universitat Ramon Llull – CREDAC Pere Barnils² – Barcelona

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las características y particularidades de los conocimientos con que operan los escolares entre los 7 y los 10 años de edad -2º, 3º y 4º primaria- para organizar el texto. Concretamente, la relación entre: el uso de la segmentación gráfica de las unidades textuales en la escritura -conocimiento implícito-; con las nociones metalingüísticas de que disponen sobre dichas unidades -conocimiento explícito-; y su argumentación en actividades que requieren de la reflexión deliberada sobre las nociones metalingüísticas expuestas. Concretamente, aquí nos centramos en la unidad *palabra*. Mediante un estudio experimental ponemos en relación la segmentación gráfica de las unidades textuales en la escritura -conocimiento implícito- y las nociones metalingüísticas de dichas unidades -conocimiento explícito-. Los resultados muestran que el aprendizaje de la segmentación gráfica está relacionado con la organización funcional del texto y con el conocimiento implícito de las unidades textuales. El uso de la segmentación gráfica convencional en la escritura no parece requerir de conocimientos explícitos sobre la noción metalingüística de palabra.

Introducción

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia, actualmente en curso, sobre el proceso de aprendizaje de los recursos gráficos utilizados en la organización del texto, que se consideran implicados en el desarrollo de las competencias textuales de los alumnos de primaria: La segmentación gráfica de las unidades textuales -

1 Esta investigación forma parte de la Tesis Doctoral de la autora que dirige la Dra. Ana Teberosky, Directora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.

2 La investigación que aquí presentamos se ha realizado gracias a una licencia de estudios concedida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3163 de 19.6.2000)

palabra, frase, párrafo, texto; y la delimitación, de dichas unidades, mediante blancos u otros signos gráficos o tipográficos de puntuación.

Actualmente es difícil, incluso para un lector competente, comprender un texto cuando no está gráficamente segmentado y puntuado, puesto que la segmentación y puntuación gráfica constituyen las marcas silenciosas que guían la significación del texto. Pero a pesar del decisivo papel actual, en la historia de la escritura constituyen uno de los elementos de más tardía incorporación, Parkes (1992: 1.60) sitúa su nacimiento en la cultura occidental a partir del siglo VI; pero las convenciones gráficas de uso de espacios en blanco como separación entre palabras o la presencia de puntuación dentro del texto no se desarrollan, en latín, hasta el siglo X (Parkes, 1992: 2.24). Desde estos inicios hasta hoy la organización textual ha estado sometida a una larga historia de continuas modificaciones, tanto en el repertorio de signos y marcas, como en su ubicación en el texto, o la función de las mismas.

Así mismo, desde el punto de vista evolutivo también son la segmentación y puntuación los recursos gráficos que los alumnos de primaria incorporan más tardíamente a sus producciones escritas (Pontecorvo, Ferreiro, Zucchermalio, Fabretti, 1992; Martens & Goodman, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Hall, 1999). En la enseñanza escolar, resultan ser uno de los aspectos menos abordados por profesores y libros de texto pero, paradójicamente, son constante motivo de corrección de los textos de los alumnos (Robinson, 1996; Chabanne, 1998). A la vez que constituyen una de las principales dificultades de los alumnos primaria, en el periodo de desarrollo de las competencias textuales, y son causa de gran preocupación entre los profesores. Quizás, una de las dificultades que más cuesta de comprender en el entorno escolar son los problemas de segmentación entre palabras, debido a que, tradicionalmente, se asocia palabra oral a palabra escrita, como si existiera una relación unívoca entre ambas (Cassany, 2000): “va separado, porque es una palabra”. Pero posiblemente el significado de palabra en boca del maestro que en boca del niño no sea exactamente el mismo.

La pregunta que surge es: ¿Existe relación entre el aprendizaje de la segmentación y puntuación gráfica del texto y el desarrollo de las competencias textuales –*organización textual: comprensión y composición, de textos*?; y en todo caso ¿Que papel juegan, en dicho proceso, la conciencia metalingüística y los aspectos gráficos?

El objetivo de este estudio es analizar las características y particularidades de los conocimientos con que operan los escolares entre los 7 y los 10 años de edad -2º, 3º y 4º primaria- para organizar el texto. Es decir, la relación entre: el uso de la segmentación

gráfica de las unidades textuales en la escritura -conocimiento implícito-; con las nociones metalingüísticas de que disponen sobre dichas unidades -conocimiento explícito-; y su argumentación en actividades que requieren de la reflexión deliberada sobre las propiedades definitorias del concepto. Concretamente, en este apartado, nos centraremos en *palabra*.

Contexto Teórico

La relación entre habilidades metalingüísticas y aprendizaje de la lectura y la escritura ha estado ampliamente estudiada y demostrada (Fox & Routh, 1975, Lundberg et al., 1980; Stanovich et al., 1984; Bryant i Bradley, 1983, 1985 i 1998; Defior, 1993 i 1994; Rueda, 1995, Vernon, 1998; entre otros) con las consecuentes repercusiones en la practica metodológica utilizada por los profesores en el proceso de alfabetización de los alumnos. Mayoritariamente, estos trabajos se centran en el análisis fonológico de las palabras, estudiando la relación entre dicha capacidad metalingüística de relacionar determinadas características sonoras de la cadena hablada –silabas y fonemas- con determinados características graficas del texto –letras- (*Phonological Awareness*).

En cambio, no son frecuentes los estudios evolutivos dedicados a analizar la relación entre segmentos más amplios de la lengua oral y la escrita. Los pocos trabajos que estudian la segmentación gráfica de unidades textuales y su delimitación mediante signos gráficos o tipográficos de puntuación, abordan el tema desde supuestos teóricos que apuntan diferentes tipos de relación entre: *conciencia metalingüística de las unidades textuales* y *uso de la segmentación gráfica de las unidades textuales*. Implícitas, no únicamente en la orientación de los estudios, sino también en la consideración de su aprendizaje y en la orientación de su enseñanza. De manera general se puede decir que hay tres posiciones teóricas diferenciadas:

1) Representada por los estudios de Chafe, atribuyen a la puntuación el papel de representar en la escritura las características prosódicas de la lengua hablada. Desde esta perspectiva se considera la segmentación y delimitación de palabras, frases y párrafos, conceptos que pertenecen al lenguaje oral, “un buen escritor, capaz de utilizar la puntuación con efectividad, ha de ser consciente de los aspectos prosódicos del lenguaje” (Chafe, 1987a). En su estudio (Chafe, 1987b), compara la utilización adulta de las unidades de puntuación con las unidades prosódicas, en distintas situaciones, y obtiene –en todos los casos- que las unidades de puntuación son más amplias que las unidades prosódicas, y reformula la teoría anterior “Hay normas textuales y gramaticales que no se basan ni en razones prosódicas, ni dependen únicamente de las normas convencionales”. Así mismo, también, la respuesta de La Real Academia de la Lengua se sitúa en esta misma perspectiva

y considera la puntuación capítulo de la ortografía y equivalencia de la entonación: “La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma” (RAL, 1999:56).

Desde esta perspectiva, ampliamente difundida entre la comunidad educativa, se considera que los niños disponen de las nociones gramaticales de palabra, frase y párrafo, a través de la lengua oral. Es necesario enseñarles los signos y normas de puntuación, en la consideración que el aprendiz desarrolle la micro habilidad de percibir las unidades del lenguaje oral y relacionarlo con el uso de la marca de puntuación pertinente. Sin embargo *Palabra* –objeto de estudio del presente trabajo– es, según Sulzby (1986), un término particularmente difícil de definir y del que no hay consenso sobre su definición ni entre los propios lingüistas. Según Adams (1990), muchos niños llegan a la escuela sin saber qué es una palabra. A pesar de ello, *Palabra* es uno de los términos registrados en el campo de la enseñanza (Downing, 1976) y es utilizado habitualmente desde el inicio de la alfabetización.

2) Situado en una posición contraria, Nunberg (1990), defiende que la principal causa de las dificultades en la organización de los textos *-composición y comprensión textual-* es debida a la *incomprensión del sistema de organización de segmentación y puntuación grafica*, ya que se le pretende dar un sentido prosódico y oralista que en realidad no tiene, “se trata de un sistema propiamente grafico, constitutivo del texto que participa en la construcción del significado textual” (Nunberg, 1990:13). En la misma línea, Olson (1994 i 1995), considera que “escribir es en principio metalingüística, ya que el sistema de escritura crea las categorías a través de las cuales se toma conciencia del habla”. Para Olson, las nociones de palabra, frase, párrafo o texto, se construyen en relación a la escritura, la cual proporciona *el modelo* de análisis del lenguaje oral, desde una nueva conciencia de lenguaje: *la conciencia lingüística*. Y añade, “este modelo, o patrón, de análisis del lenguaje que proporciona la escritura, se adquiere, tanto en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura como en el que se utiliza a la hora de pensar sobre el lenguaje”. “Una vez la escritura llega a ser *modelo de análisis del lenguaje oral*, es posible incrementar el esquema de relaciones entre ambos –oral i escrito–”.

3) La tercera posición teórica, concibe el escrito como sistema de representación en lugar de sistema de codificación de lo oral (Ferreiro, 1999:69). Es decir, observa el texto como sistema alternativo de representar el lenguaje en un medio diferente, mediante la utilización de unos sentidos y unas habilidades también particulares. En este contexto, se considera que el principal papel actual de la puntuación es definir unidades de procesamiento del texto, de manera que las distintas marcas tienen, básicamente, una

función organizativa del texto: estructural, sintáctica y semántica; y sitúa el tema de la segmentación y puntuación en el ámbito de las relaciones entre discurso oral y texto escrito. Respecto a las nociones metalingüísticas de palabra, frase, párrafo o texto, consideran que “la delimitación de cada uno de los segmentos corresponden a una determinada noción gramatical, que si bien disponen de una entidad y una definición precisa en la lengua escrita no se pueden utilizar científicamente para describir la lengua hablada” (Blanche-Benveniste, 1993:139). Por este motivo propone la diferenciación entre segmentos del enunciado, en referencia a la lengua oral, y segmentos del sistema, en referencia a la lengua escrita.

Teberosky (1993) coincide con Blanche-Benveniste y añade que “no es posible basar la segmentación y organización gráfica del texto en criterios de la lengua oral”, y añade un punto de alerta, que destacamos especialmente porque fundamenta parte del estudio que aquí presentamos: “Al tratar de la delimitación de las unidades del discurso es necesario ser prudente y diferenciar si se hace referencia a los procedimientos naturales de segmentación -en términos de adquisición-, o a la representación interna de estos procedimientos. Ya que la segmentación de las unidades en el discurso oral o en el discurso textual comportan actividades lingüísticas y cognitivas diferenciadas” (Teberosky, 1993:136).

Esta tercera posición teórica adopta un punto de vista evolutivo, establece un cierto paralelismo entre la tardía aparición de la puntuación en los textos infantiles y el lento desarrollo en la historia de la escritura (Higoumet, 1955), que nos ayuda a comprender algunos de los procedimientos que utiliza el niño en su proceso de aprendizaje.

El presente trabajo se sitúa en la perspectiva constructivista de la tercera posición teórica, en el contexto de la investigación psicolingüística que concibe la segmentación gráfica como subsistema constitutivo del texto. Se fundamenta en que dichos recursos contribuyen a la construcción del significado del texto y forman parte del proceso de aprendizaje. Se contrapone a la concepción que los considera meros aspectos ortográficos con escasa incidencia en el contenido.

Delimitación del Tema y Definiciones:

La parte del estudio que presentamos se centrará en la unidad *palabra*. Concretamente nos proponemos contrastar y conocer las ideas de los niños sobre *palabra* como *unidad textual* (Halliday, 1985) y *palabra* como *noción metalingüística* (Blanche-Benveniste, 1993), al poner en relación: el uso de la segmentación gráfica de las unidades textuales *palabra* en la escritura -conocimiento implícito-; con la *noción metalingüística de palabra*

de que disponen los escolares observados -conocimiento explícito-; y su argumentación en actividades que requieren de la reflexión deliberada sobre el concepto.

El concepto de palabra que utilizamos es el de *unidad textual* en el sentido descrito por Halliday (1985): “la segmentación del texto, y su delimitación mediante marcas de puntuación, conforma una jerarquía de unidades textuales de diferentes longitudes”. Es decir, segmentos de texto delimitados por marcas gráficas o tipográficas de puntuación.

Entendemos por segmentación gráfica, la separación entre unidades o partes de texto. Aquí concretamente tomamos *segmentación gráfica* como separación entre unidades textuales palabras. Otra definición que necesitamos considerar es la de marcas o signos gráficos o tipográficos de puntuación. Son todas aquellas marcas gráficas que se utilizan para delimitar las unidades textuales. Según Nunberg (1990): La segmentación gráfica y la puntuación constituyen una característica propia de la escritura. “Un microsistema lingüístico constituido por un número limitado -pero dinámico- de marcas gráficas y tipográficas, opuestas entre sí, que actúan sobre un área de influencia que, más allá de la propia marca, afecta a distintos segmentos del texto afecta a distintos segmentos del texto, con distintas funciones”. Los cuales incluyen: la coma, el punto y coma, los dos puntos, el punto y aparte.

Así mismo, entendemos los espacios en blanco como signos de puntuación, ya que delimitan la unidad textual “palabra” (N.Catah, 1980). No trataremos el resto de signos de puntuación, sino que nos centramos en los espacios entre palabras. Sin embargo, en el análisis sobre cómo son separadas las palabras en el estudio experimental, también tenemos en cuenta otros signos, tales como el apóstrofe o el guión de relación entre pronombre personal y el verbo infinitivo, propio del catalán.

Entendemos por signos gráficos o marcas *gráficas* de puntuación aquellas que ocupan un espacio en el texto, como: punto, coma, dos puntos, espacios en blanco, etc. Y entendemos por signos gráficos o marcas *tipográficas* aquellas que comportan variaciones en la forma, el tamaño o la intensidad, pero no modifican el espacio mayúscula, negrita, cursiva, subrayados, y otros que participan en el objetivo de organizar y dar significación al texto (Waller, 1987). Todos ellos son índices gráficos que pueden definir distintos tipos de unidades textuales, informar de la categoría del segmento o de la relación y del tipo de relación entre las unidades del texto.

El concepto de *noción metalingüística* de *palabra* que utilizamos es en el sentido descrito por Blanche-Benveniste (1993) “la delimitación de cada uno de los segmentos *palabra, frase, párrafo o texto* corresponden a una determinada noción gramatical, que si bien

disponen de una entidad y una definición precisa en la lengua escrita no se pueden utilizar científicamente para describir la lengua hablada”, por este motivo, la autora, propone la diferenciación entre *segmentos del enunciado* y *segmentos del sistema*.

En lo referente a los tipos de conocimientos, entendemos aquí por *conocimiento implícito*, el que hace referencia a los procedimientos de segmentación gráfica (Teberosky, 1993). En este estudio incluimos, en el apartado de conocimiento implícito, todo aquello que se le pide al niño y que no le comporta ninguna declaración ni reflexión sobre el concepto de “palabra”.

En cuanto a *conocimiento explícito*, nos referimos aquí al conocimiento declarativo, es decir, aquel que el niño verbaliza en respuesta a la pregunta “¿qué es...?” (Teberosky, 2003). Concretamente, en el estudio, se da en relación a la definición de palabra, actividad propiamente metalingüística (Rey-Debove, 1997. citado en Teberosky 2003). Dentro de lo que consideramos *conocimiento explícito*, incluimos las argumentaciones sobre la adecuación o no de determinadas palabras que forman parte de una frase dentro del texto, una vez clasificadas se solicita el motivo por el cual a ser consideradas o no palabras. Es decir, después de señalar las que consideran *palabras*, que reflexione y explicita la adecuación o el rechazo del concepto.

Método

Diseño,

En el presente estudio se utilizaron tres situaciones experimentales para todos los sujetos del estudio, en cuanto a condiciones, materiales, y procedimientos. El diseño era de comparación del grupo de los mismos sujetos y entre sujetos de tres niveles e edad (7-8, 8-9, y 9-10 años). A fin de no contaminar el estudio y evitar la presencia de variables no deseables, derivadas del tipo de explicaciones utilizadas por profesores, libros de texto o cuaderno de ejercicios, se valoró optima la situación de que todos los sujetos fueran de una misma escuela y que, además se tratara de una escuela de una sola línea. Concretamente, se trata de una escuela pública de la zona centro de una población urbana, situada en el límite de área metropolitana de Barcelona. La mayoría de las familias son profesionales de clase media, nacidos en la propia población.

Procedimiento,

Primera situación: *escritura de un texto narrativo conocido, cuento popular, “En Patufet”*: Los sujetos realizaron la reescritura individual de una narración tradicional en la situación natural de grupo clase bajo la consigna “explicad el cuento *En Patufet* tan bien como sepáis”

(Ferreiro y Pontecorbo 1999: 562). Para ello se les proporcionó una hoja A4 en blanco y un bolígrafo negro. El texto de referencia estuvo escogido, especialmente, por cumplir determinadas condiciones en las que se quería analizar los procedimientos de segmentación y puntuación gráfica de los sujetos de la muestra. Concretamente, este cuento contiene distintos géneros discursivos: descripción de personajes y situaciones; narración de los acontecimientos; y poesías rimadas en las canciones que repiten los personajes principales. Así mismo, como la mayoría de cuentos, utiliza distintos tipos de discurso –discurso directo y discurso indirecto-. Este cuento forma parte de la tradición oral catalana, y habitualmente forma parte del currículum de la lengua oral en la etapa escolar infantil. Toda la investigación se realizó en el contexto temático de esta narración

Segunda situación: *entrevista psicolingüística individual*. Se realizó, en una pequeña aula de tutorías de la propia escuela y se desarrolló frente a un texto, correspondiente a un fragmento del cuento, que se utilizó como contexto a lo largo de la investigación. En esta entrevista, se pidió al niño la definición de las unidades textuales palabra, frase y párrafo: “*explícame: ¿qué es una palabra?... ¿qué es una frase?, etc.*”

Tercera situación: *entrevista psicolingüística individual*. Se llevó a cabo en las mismas condiciones que la anterior, con dos partes diferenciadas:

Reconocimiento de “palabra” ante un trozo de texto correspondiente al cuento utilizado, se pidió al niño que después de leer en voz alta un determinado “trozo”, señalara (tocara) las “palabras” -ningún niño precisó de más explicaciones para empezar a señalar unas palabras y despreciar otras-.

Argumentaciones sobre la aplicación de la noción de “palabra”, se pidieron explicaciones sobre los motivos para admitir o despreciar un segmento gráfico como “palabra”, al señalar un sustantivo, verbo, verbo auxiliar, artículo, preposición, conjunción, adverbio, preguntando “*¿esto es una palabra?, ¿porqué es una palabra? o ¿porqué no es una palabra?*”-siempre dentro del texto de referencia-

Participantes

La muestra está formada por la totalidad de los alumnos de 2º, 3º y 4º de primaria de una misma escuela pública. Se entrevistaron un total de 72 niños y niñas de 7-8, 8-9, y 9-10 años, pero se produjo una reducción debido a que, por diversos motivos, algunos niños faltaron o no pudieron realizar alguna de las pruebas. Finalmente, la muestra fue de 66, correspondientes a 22 de 2º con una media de edad de 7a 4m, 22 de tercero con una media de edad de 8a 9m, y 22 de cuarto con una media de edad de 9a 8m.

Resultados

1. Conocimientos implícitos sobre la noción de palabra: "Escritura de un texto narrativo"

En la *tabla:1* de resultados generales se puede observar los resultados de los tres grupos de edad referido a la cantidad de unidades textuales *palabra* escritas en los textos, y la relación entre la cantidad de palabras segmentadas convencionalmente y la cantidad de palabras segmentadas no-convencionalmente.

Tabla1

| Conocimientos Implícitos sobre la Noción de Palabra | | | | |
|---|---------------|-----------------------|--|---|
| Comparativo entre grupos de edad: <u>Porcentajes de Producción</u> | | | | |
| Grupo | Media de Edad | Total Palabras Textos | Palabras Segmentadas Convencionalmente | Palabras Segmentadas No-Convencionalmente |
| P 7-8a | 7a 4m | 6043 | 5876 | 167 |
| | | 100% | 97,24% | 2,76% |
| M 8-9a | 8a 9m | 5375 | 5266 | 109 |
| | | 100% | 97,97% | 2,03% |
| G 9-10 | 9a 8m | 5999 | 5925 | 74 |
| | | 100% | 98,77% | 1,23% |

En relación a estos resultados, queremos destacar:

1) Que la mayoría de *palabras graficas* están correctamente segmentadas, es decir, se acomodan a la segmentación convencional.

2) Que se da un progresivo aumento en la cantidad de *palabras graficas* con segmentación convencional, desde el grupo de pequeños, 7-8 años, hasta el grupo de mayores 9-10 años.

3) Que el descenso en la cantidad total de *palabras gráficas* de los textos, se debe a que los niños mayores utilizan un mayor repertorio de puntuación que les permiten suplir determinadas palabras escritas (Rabassa, 2001). Las figuras 1, 2 y 3 muestran ejemplos de textos de los alumnos de 7a 6m, 8a 4m y 9a 9m.

EL PATUFET Sela L.
04-08-93

i veia una vegada un nen molt petit. An patufet que
 li van ficar patufet i en dia la mare li va dir veig a compra
 Saba i el patufet va dir ho i ania ho no que ets molt petit
 i el patufet no va cantar una canço i tant que li va demana
 i va picar de peus que al final la mare li va deica canço
 i van cançar cantant la Sela canço. PATIM. PATIM
 i la canço a la botiga i li va dir deu
 una paperina de Saba i al botiguer
 qui parla i veia un paperina de Saba
 i papales que portava els kamaquets
 leuen i al botiguer Botiguer la dir
 si no veig dirgu donar veig un dineret
 i demana una paperina de Saba i li va dona i si li va dona
 el dineret i va an la mar amb la Sela canço
 cantant i cantant per tot el mar i deia canço a la
 i la mare la deica canço a porta el dia el pare i el
 patufet li va dir ho i ania ho no que et perdràs pel
 mar no mare ho ha de tots els camins no deus que sac com
 un fullet però els fullets no dones saben els camins no porten
 que ho fa i se deu però ligela i se an la mar cantant la
 canço canço patim i patim... i la ploure i ploure i ania
 una col i si i la canço la canço i la canço i la canço
 un bou que i que i tenia molta gana i sota menja la col
 i el patufet va an una canço a la canço i sota menja la col
 menja la col i el patufet i la canço i la canço i la canço
 patufet i la canço
 que menja la col i la canço i la canço i la canço i la canço
 patufet i li van donar veig i veig i el patufet va an
 ledant i cantant canço i canço i el patufet va an

Figura 2 (8 anys-4m)

Mariona A.
28-10-1992

El Patufet

Hi havia una vegada una mare que tenia un fill tant i tant petit que li deien en
 Patufet. Un dia quan la mare estava pent el dinar va veure que li faltava sal i no entenia.
 De cop i volta se li va apareixer en Patufet i li va dir: mare, mare! Jo ten aniré
 a buscar de sal si no en tens. I la mare li va dir: No home que no hi veus que ets massa
 petit: la gent et trepitjarà pel camí? I el Patufet li va insistir tant que al final
 el va deixar anar a comprar el pa. Pel camí el Patufet es va inventar una canço per can-
 tar no el trepitjessin. I anava cantant: Patim, patam, patum homes i dones del cap
 dret, patim, patam, patum no trepitjev en Patufet. Al final va arribar a la
 botiga de Pepet i li va demanar la sal. Quan va tornar a casa la mare el va
 felicitar. En Patufet va apropitar per dir-li, si podia anar a portar el dinar
 al pare. I la mare com sempre li va dir que no. Però en Patufet li va
 insistir tant que al final el va deixar. Així que va anar a fer el cistell del dinar
 i s'en va anar cap a l'hort on treballava el seu pare.
 Però pel camí es va posar a ploure, i el Patufet era tant petit que es va
 poder amagar a sota d'una col. I un bou que passava per allà amb
 molta gana es va menjar a la col i a la mateixa hora en Patufet.
 Els pares el cridaven i no sabien on era en Patufet.
 Però aleshores el bou es va tirar un pet  i en va sortir en Patufet!

Figura 3 (9a 9m, 4º primaria)

Eddie A.
1-5-1991

Patufet

Hi havia una vegada un nen que es deia Patufet i era molt petit, del tamany d'un cargol. Un dia la seva mare li va dir que anés a (comprar) comprar una miqueta de sal, la mare li va donar els diners necessaris (i la) a en patufet i va anar a comprar la sal. Quan en patufet va arribar a la botiga li va demanar al marxo- qat un potet de sal però el encaregat no va veure qui li demanava un potet de sal i va dir:

- Qui s' demana?

- Hi en patufet va dir:

- Soc jo en (Patufet) Patufet estic aquí vaix!

- En un moment el senyor va mirar a veure a en Patufet i li va donar un potet de sal. En patufet li va donar a la mare que estava esperant a casa. Quan li va donar la sal la mare li va demanar a en Patufet si podia portar-li el dinar al pare que estava treballant. De seguida va agafar el dinar del pare i va sortir de casa cantant:

Características de los errores: Hipersegmentación y Hiposegmentación

El análisis de las características de los errores de segmentación de los tres grupos de edad -totales absolutos y porcentuales- muestra una tendencia global de disminución, en primer lugar de las hipersegmentaciones -palabras excesivamente segmentadas-, y luego de las hiposegmentaciones -dos o más palabras unidas entre sí-, (Ferreiro y Pontecorvo 2002).

En relación al análisis cualitativo de estos resultados, queremos destacar:

1) Que la mayoría de errores están relacionados con el uso de pronombres y, debido a las características de la escritura en catalán, relacionados también con los signos gráficos de puntuación (guión y paréntesis).

2) No podemos separar el estudio de la *segmentación gráfica*, en este caso de palabras, del estudio de *todos* los recursos gráficos de los que dispone la escritura para este fin. Es desde esta posición que podemos comprender que aumenten los errores por *hiposegmentación* en los niños de 8-9 años (medianos): "porque ya utilizan, en su escritura los pronombre clíticos -situados después de verbo y relacionados con guión en la escritura

convencional-. De hecho son los errores por *hipersegmentación* del grupo de pequeños que se desplazan hasta encontrar un punto más cercano a la convencionalidad en el grupo de los mayores.

3) Otro caso de transferencia que queremos destacar es dentro del grupo de errores por hipersegmentación, desde las relacionadas con la prosodia de la lengua oral (silábicas) de los pequeños (28%) a las relacionadas con motivos semánticas (metalingüísticos) de los mayores (50%) [ejemplo referido al personaje del cuento: /es diu Patu fet, perquè l'han fet petit/].

| | | TIPOS DE ERRORES DE SEGMENTACIÓN | | | | | | |
|--------|-------|---|-------------------|------------------|------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| | | Debidos a Hipsegmentación | | | | | | |
| | | Número de ocurrencias en los tres grupos de edad y porcentajes en cada tipo | | | | | | |
| Grupo | Total | Expresiones | Pronombre clítico | Verbo auxiliar | Artículo | Preposición | Pronombre y artículo | Otros casos |
| P 7-8a | 98 | 25 26% | 27 28% | 19 19% | 15 15% | 1 1% | 6 6% | 5 5% |
| M 8-9a | 64 | 9 14% | 13 20% | 17 27% | 16 25% | 6 9% | 0 0% | 3 5% |
| G 9-10 | 60 | 7 12% | 18 30% | 21 35% | 5 8% | 6 10% | 1 2% | 2 3% |

Tabla 2

| | | TIPOS DE ERRORES DE SEGMENTACIÓN | | | | |
|--------|-------|---|-----------------|--------------------|-------------------|----------------------|
| | | Debidos a Hipsegmentación | | | | |
| | | Número de ocurrencias en los tres grupos de edad y porcentajes en cada tipo | | | | |
| Grupo | Total | Letra "a" como prep. | Verbo auxiliar | Motivos semánticos | Pronombre clítico | Silábico (prosódico) |
| P 7-8a | 25 | 11 44% | 5 20% | 1 4% | 1 4% | 7 28% |
| M 8-9a | 18 | 7 39% | 6 33% | 2 11% | 0 0% | 3 17% |
| G 9-10 | 8 | 1 13% | 2 25% | 4 50% | 0 0% | 1 13% |

Tabla 3

| Ejemplos de Hiposegmentación | | Ejemplos de Hipersegmentación |
|------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| capdret (cap dret) | anari (anar-hi) | a/ribar (arribar) |
| dasopta (da sopte) | amagarse (amar-se) | a/tabalada (atabalada) |
| dacort (d'acord) | duneuma (doneu-me) | a/casta (aquesta) |
| perfi (per fi) | putarli (portar-li) | fali/sus (feliços) |
| siusplau (si us plau) | perlarna (parlar-ne) | s'/he (se) |
| sela (se la) | liva (li va) | com/en/çar (començar) |
| Tela (te la) | asba (es va) | ha/via (havia) |
| tel (te el) | badir (va dir) | preucu/pats (preocupats) |
| ala (a la) | samba (se'n va) | can/so (cançó) |

Figura 7: Algunos ejemplos sobre las características de los errores por Hipersegmentación y Hiposegmentación

2. Conocimientos explícitos sobre la noción de palabra:

Tal como apuntábamos al inicio del estudio “Al tratar de la delimitación de las unidades del discurso es necesario ser prudente y diferenciar si se hace referencia a los procedimientos naturales de segmentación -en términos de adquisición-, o a la representación interna de estos procedimientos. Ya que la segmentación de las unidades en el discurso oral o en el discurso textual comportan actividades lingüísticas y cognitivas diferenciadas” (Teberosky, 1993)

Constatamos en este estudio que existen dos procedimientos para considerar *palabra gráfica*: Uno, es el procedimiento de *segmentación gráfica*, que se aprende a partir de la práctica del escribir y del leer –“hábitos gráficos” o “reglas de construcción gráfica”. Otro, es el que implica la definición explícita que permite clasificar los segmentos en términos de “palabra” o “no-palabra”: La noción metalingüística. ¿Como definen palabra los niños de nuestra muestra?:

| | Definición de Palabra: | | | |
|--------------------------------|---|--------------|--------------|---------------|
| | Conocimiento explícito de noción de Palabra | | | |
| | Grupo | P 7-8a | M 8-9a | G 9-10 |
| Total al. | | 22 | 22 | 22 |
| Categorías de definición | | | | |
| Palabra como Nombre | | 36% 8 | 9% 2 | 5% 1 |
| Comunicación, para hablar | | 36% 8 | 32% 7 | 18% 4 |
| Letras juntas | | 18% 4 | 23% 5 | 9% 2 |
| Nombres en la frase o el texto | | 9% 2 | 18% 4 | 14% 3 |
| Letras con significado | | 0% 0 | 18% 4 | 55% 12 |

Tabla 4: Definición: ¿qué es una palabra? y Categorías de respuesta (Teberosky, 2003).

3. Reconocimiento y clasificación de palabra:

Ante el trozo de cuento presentado: *pare i mare van arriivar a la vora de l'hort, ...* (padre y madre llegaron cerca del huerto), se pidió a los niños que señalaran las que fueran palabras. En la figura 4 podemos ver la cantidad de palabras señaladas por cada grupo de edad.

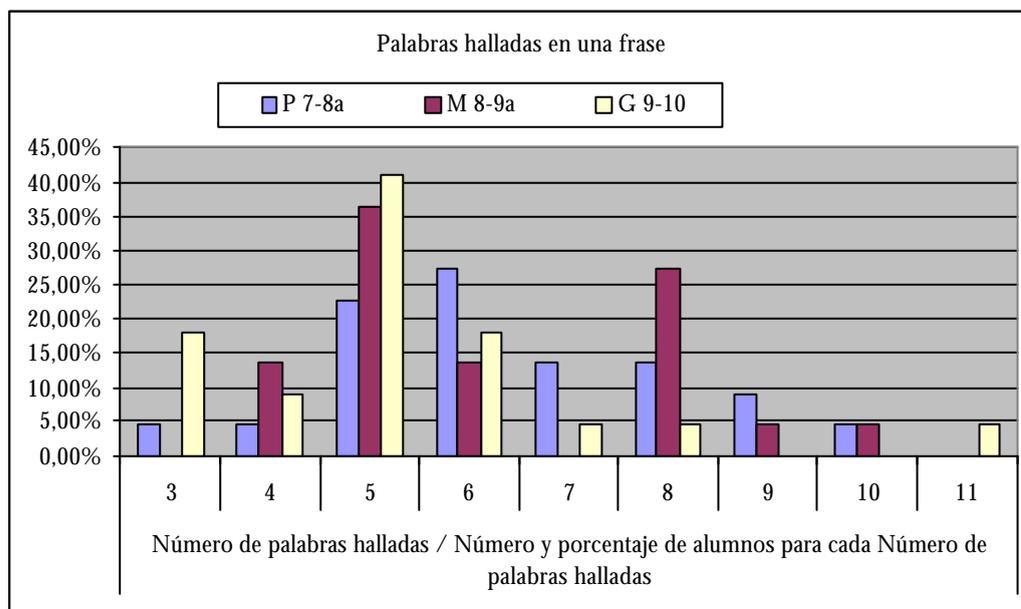


Figura 4:

¿Qué definen como palabra y qué rechazan como palabra? en el Reconocimiento y clasificación de “palabras”. Davis (1997), afirma que “los términos metalingüísticos, tales como “lenguaje”, “palabra” o “significado”, no son *súper conceptos* preexistentes al uso de los hablantes ordinarios”, en su estudio de recuento de palabras escritas en una oración, con adultos, los resultados varían –al igual que en nuestro estudio con niños- según se trate de palabras cortas, largas, con pleno significado o palabras función.

| Grupo | P 7-8a | M 8-9a | G 9-10 | |
|--------------------------------|-------------|--------|-------------|---|
| Total al. | | 3 | 5 | 1 |
| Tipos de palabras despreciadas | | | | |
| a, i | 100% | 3 | 100% | 5 |
| | | | 100% | 1 |

Tabla 5. Palabras despreciadas

Discusión

Los resultados del estudio nos llevan a considerar que el aprendizaje de la segmentación gráfica está relacionado con la organización funcional del texto y con el conocimiento implícito de las unidades textuales. El uso de la segmentación gráfica convencional en la escritura no parece requerir de conocimientos explícitos sobre la noción metalingüística de palabra.

Existen dos procedimientos para considerar la palabra gráfica: Uno, es el procedimiento de segmentación gráfica, que se aprende a partir de la práctica del escribir y de leer. Otro es el que implica la definición explícita, es decir, la reflexión metalingüística sobre el término (Rey-Debove, 1997) y permite clasificar determinados segmentos del texto y atribuirles categorías en términos de “palabra” o “no-palabra”.

Hay varias razones para pensar que los niños, en estas edades, manejan la unidad *palabra* desde dos puntos de vista no relacionados:

- Uno dentro de un enunciado como procedimiento gráfico y conocimiento implícito.
- Otro es el concepto -conocimiento explícito- de qué es palabra.

Ambos, como hemos visto, no coinciden. Tal como afirma Ferreiro (2002) hay un prototipo de palabra conceptual “palabra-nombre o sustantivo” que luego se amplía a verbos, adjetivos, etc.. Y, un procedimiento de separación gráfica que no tiene justificación conceptual. Es posible que la segmentación en el texto repose sobre aspectos de frecuencia y distribución gráfica

Referencias

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). "Les unités: langue écrite, langue orale". En C. Pontecorvo i C. Blanche-Benveniste. *Proceeding of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data. Network on Written Language and Literacy, Siena, 24-26, Setembre 1992*. P.139-195.
- CADDÉO, S. (1998). "L'usage de la punctuation chez les enfants" En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la punctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 255-274.
- CASSANY, D. (2000). "Puntuació: recerca, concepcions i didàctica". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. Núm. 20: 7-25.
- CAZDEN, C. (1992). *Whole Language Plus. Essays on Literacy in the United States & New Zealand*. Teachers College Press.
- FAYOL, M. (1989). "Une Approche Psycholinguistique de la Punctuation. Étude en Production et Compréhension". En J.M. Adam & M. Fayol (Eds), *Structuration de texte et marques de surface. Connecteurs et punctuation*. P. 21-38.
- FERREIRO, E. I PONTECORVO, C. (1999). "Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing". *Learning and Instruction*, 9 (1999), p. 543-564.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO, N., GARCIA, I. (1996) *Caperucita Roja Aprende a Escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- HALL, N. (1999) "Young Children's Use of Graphic Punctuation". *Language and Education*. Vol. 13, núm. 3, 1999. Pp 178-193
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) "Spoken and written language", 2a ed. 1989. Oxford: Oxford University Press.
- NUNBERG, G. (1990). *The Linguistics of Punctuation*. Center for the study of language and information. Stanford, Palo Alto.
- PARKE, M.B. (1993) "Pause and Effect". Berkeley: University of California Press.
- TEBEROSKI, A. (1987). Reflexiones desde la psicolingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 179, pp. 16-19.
- TEBEROSKY, A. (1997). Primero escribir, escribir en primero. Ponencia en les I Jornadas de Lenguaje y Escuela. Palma de Mallorca. Abril 1997.
- TEBEROSKY, A. (2003). El uso del "nombre" como terminología de las unidades del lenguaje. *Revista di Psicolingüística Aplicata*. III- 2003

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN SUJETOS CON DEFICIENCIA MENTAL

Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará – Brasil

Resumo

Este trabajo analiza el aprendizaje del lenguaje escrito en sujetos con deficiencia mental investigando particularmente la existencia de patrones diferenciados en relación con el desarrollo normativo. Se trata de una investigación longitudinal durante cuatro años con ocho sujetos con deficiencia mental, cuya edad al término de la investigación variaba entre 12 y 20 años. La metodología cualitativa incluía una sesión semanal de intervención en lectura y dos sesiones de evaluación realizadas cuatro veces por año (inicio y final de cada semestre lectivo). Cuatro sujetos frecuentaban la escuela especial y cuatro las clases especiales en escuelas regulares. Las sesiones de intervención implicaban actividades diversas de lectura y escritura con diferentes portadores de textos. Las evaluaciones se realizaron con tareas semejantes a las desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1986) con sujetos de desarrollo normativo. Los sujetos presentaron producciones escritas semejantes a las producidas por los sujetos llamados normales de edades inferiores; pero fue observada una diferencia importante en la evolución de la producción escrita. Sólo dos sujetos llegaron al nivel silábico y otros dos al nivel alfabético. Incluso los que podían escribir alfabéticamente presentaron limitaciones en el contenido del texto (aspecto semántico) con relación a los sujetos normales en edades equivalentes. La diferencia en la evolución parece estar asociada al nivel conceptual del punto de partida y a la valorización atribuida a la lectura y la escritura. Los factores de diferenciación del contenido parecen estar relacionados con aspectos del desarrollo de los sujetos. Los resultados sugieren que los sujetos con deficiencia desarrollan procesos semejantes a los de los niños normales respecto al aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, existe una diferencia importante que se expresa en el ritmo del aprendizaje significativamente más lento en los sujetos con deficiencia mental.

Introducción

Escritura, acto de significar sentidos puede expresar deseos y necesidades. Ella es adquirida a partir de un largo proceso de construcción que envuelve actividades mentales complejas.

Los conceptos infantiles sobre la escritura son tema de interés de muchos investigadores. La investigación de los procesos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita con niños, jóvenes y adultos con deficiencia mental, constituye un campo de conocimiento con una escasa producción bibliográfica. En la tentativa de comprender algunos de estos procesos desarrollamos un estudio longitudinal abarcando niños y adolescentes en el período correspondiente de entre los años 1999 a 2003.

El estudio buscaba comprender el aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental investigando particularmente la existencia o no de patrones diferenciados con relación al desarrollo considerado como normal.

La metodología de la investigación es de naturaleza cualitativa, incluida una sesión de intervención por semana y sistemáticas evaluaciones de lectura. En las intervenciones diversas actividades de lectura y escritura eran realizadas con la utilización de juegos pedagógicos y los más variados portadores de textos. Informaciones adicionales tales como: el interés y las actitudes de los sujetos en relación con la lectura y la escritura, las prácticas escolares de lectura y escritura observadas durante el año 2000 y las prácticas de lectura y escritura en el ámbito familiar también fueron consideradas. Estas informaciones fueron obtenidas a través de observaciones en las escuelas y de entrevistas con los responsables de los sujetos.

Integran el estudio ocho sujetos con deficiencia mental media con edades variando entre los 9 y los 16 años, al inicio de la investigación. Dos de esos sujetos presentaban el síndrome de Down. Siete de los sujetos proceden de un medio socio-económico desfavorecido, tres de los cuales residen habitualmente en una institución para niños abandonados. Cuatro de los sujetos del estudio frecuentaban una escuela educación especial y cuatro estaban en aulas especiales en la escuela regular. Entretanto, uno de los sujetos (Ednardo) cuando se inició la investigación frecuentaba una clase regular, siendo el siguiente año matriculado en una clase especial. En cuanto a eso, Elizângela que estuvo siempre en una escuela especial, en el año 2003, fue insertada en una sala regular en una escuela regular.

Discusión de los resultados

Analizando los respectivos registros de los sujetos en el período investigado se encuentra un proceso evolutivo inicial semejante al de los sujetos considerados normales en una edad inferior. Entretanto, en el transcurso de esta evaluación algunos aspectos se van diferenciando en lo que se refiere al tiempo de las adquisiciones, también como la calidad de la producción escrita. Para la presentación de los datos de este estudio tomaremos como referencia los cinco niveles de escritura descritos por Ferreiro e Teberosky (1986). Resaltamos entretanto, que algunos sujetos de este estudio dan respuestas típicas de los niveles descritos por las autoras arriba citadas, en cuanto a los otros presentaban variaciones cualitativas inferiores o superiores que no permitían correspondencia de sus respuestas con uno de los niveles de referencia. De este modo, la convención o signo (+) para las respuestas con características predominantes de un determinado nivel con mas producciones cualitativamente superiores a las producciones típicas del nivel de referencia, y el signo (-) cuando esas respuestas eran cualitativamente inferiores.

En el inicio de la investigación dos sujetos tienen producciones características de nivel 1, dos, producciones típicas de nivel 2 y cuatro presentaban registros difusos sobresaliendo los trazados en forma circular, sin ninguna segmentación o linealidad y sin uso de letras o números lo que los caracterizaba en el nivel 1(-). La edad de esos cuatro sujetos al inicio de la investigación variaba entre los 9 y los 12 años. Los dos del nivel 1 tenían entre 10 y 14 años y el resto aquellos del nivel 2, tenían entre 13 y 16 años.

En cuanto a la escolarización, dos sujetos del primer grupo frecuentaban una clase especial en una escuela regular y dos en una escuela especial. Los del segundo grupo, estudiaban en una (Janyce) escuela especial y el otro (Ednardo) en una sala regular en una escuela regular, pasándose para una clase especial en el segundo año de la investigación. En cuanto a los del tercer grupo, Manuel estaba en una clase especial y Elizângela en una escuela especial (siendo transferida al año sobre el final de la investigación para una escuela regular). En lo referente a la situación familiar, dos de los sujetos del primer grupo (Renato y Tomé) y uno del tercero (Manuel) vivían en una residencia para niños abandonados, y los demás vivían con sus respectivas familias.

Como se trata de un estudio longitudinal, los datos serán tratados con una perspectiva evolutiva, partiendo de los niveles iniciales para los mas avanzados.

1. La escritura sin valor representativo - nivel 1 (-): En el año inicial de la investigación Renato, Tomé, Silvio y Bruno presentaban respectivamente en sus registros formas circulares sin ninguna segmentación o linealidad, con la utilización de signos gráficos convencionales y sin intención de representación. La producción expresa por medio del dibujo no presentaba una relación simbólica (directa) con lo que se pretendía representar. No consigue interpretar su propia producción ni atribuye valor representativo mismo cuando está insertado en un contexto preciso. Las dificultades para atribuir el respectivo significado se manifestaban en diferentes actividades en las cuales el niño era solicitado a integrarse con un universo gráfico. Ellos no conseguían expresar el sentido de lo que *estaban diseñando* o elaborado. Igualmente cuando se trataba de un dibujo o pintura en un papel madera, decían no saber lo que estaban haciendo. En algunas situaciones no se implicaban con la tarea y daban respuestas aleatorias sugiriendo no estar interesados en las actividades. Pero muchas veces no conseguían permanecer concentrados en la tarea propuesta. Las dificultades de concentración de los sujetos con deficiencia mental también fueron identificadas por Scharnhorst y Buchel (1990), cuando aseguran que estos sujetos se concentran más sobre el experimentador que sobre la tarea. De acuerdo con estos autores una gran desventaja de ese comportamiento es que delante de los comentarios espontáneos de los sujetos, no se pudo saber si corresponden a observaciones sobre la tarea o si es apenas una cuestión de meta comunicación. En lo referente a los otros sujetos de nuestra investigación apenas dos se mostraban capaces de una efectiva concentración sobre las tareas desarrolladas.

El comportamiento de los cuatro sujetos del nivel 1 (-) se caracterizaba por constantes dispersiones, agitaciones y desinterés por las actividades que implicasen los simbolismos tales como dibujo, pintura, moldeado, incluyendo la lectura y relato de historias. Considerando la edad de estos sujetos sobre los que se inició la investigación (entre los nueve y los doce años), se esperaba que fuese mayor la evolución, sobre lo que concierne al lenguaje escrito incluyendo las posibilidades de representación simbólica. En cuanto a la deficiencia mental, todos los sujetos del estudio presentaban una deficiencia media, de modo que este atraso en el desarrollo del lenguaje escrito no se podría atribuir a este único factor. La situación familiar y el medio ambiente escolar de estos sujetos eran bastantes desfavorables para el aprendizaje de la lectura. Los dos sujetos que viven en una casa para niños abandonados, debido a su comportamiento hiperactivo, no se beneficiaban del acompañamiento pedagógico ofrecido a los niños de aquella casa. Además, uno de los sujetos (Tomé) hasta el año de ingreso en la investigación no frecuentaba la escuela más si

una institución cuyas actividades se situaban más en el ámbito terapéutico que en el pedagógico. Los otros dos sujetos tampoco se beneficiaban de un ambiente familiar favorable al aprendizaje de la lectura. La importancia de un ambiente letrado y de las experiencias positivas y diversificada de estimulación en lectura sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura fue resaltada por Figueiredo y Gomes (2003). El estudio fue realizado con lectores independientes¹ con deficiencia mental de clase social media y económicamente desfavorecida. Se verificó que el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito no tenían relación con la clase social de los sujetos mas con las oportunidades de vivenciar agradables y estimulantes experiencias de lectura y de escritura en el medio socio-familiar y escolar.

El análisis del desempeño de los cuatro sujetos anteriormente mencionados durante los cuatro años de seguimiento de la investigación permiten verificar un avance importante en la adquisición de actitudes tales como: cooperación, participación y integración a un grupo, además mayor interés por actividades relacionadas con la lectura y la escritura tales como: la lectura y el relato de historias, elaboraciones orales y escritas, dibujos, moldeados y escritura del nombre propio de modo que por ocasión de la terminación de la investigación en el año 2003, ellos ya eran capaces de producir registros utilizando algunas letras, especialmente aquellas referentes a las que conforman su propio nombre. Dos de estos sujetos (Tomé y Renato) ya escribían alfabéticamente sus nombres y evolucionaban respectivamente para los niveles 1(+) y 3. Los otros dos (Silvio y Bruno) avanzaron en sus producciones solamente ante el nivel 1.

Es importante resaltar de que a pesar de que en un principio del estudio las características objetivas de los cuatro sujetos eran idénticas, verificado ya el segundo año se encuentra una diferencia importante sobre lo referente a la comprensión de la función social de la lengua escrita. En este aspecto, Renato (10 años de edad sobre el año 2000) estaba más frente a los demás sujetos de ese grupo. A pesar de las dificultades en interpretar y producir la escritura, él ya demostraba una familiaridad con los procedimientos y las funciones de ese lenguaje, demostrando comprender lo que correspondía a elaborar una lista de compras o escribir un mensaje por ejemplo.

Tal vez la notable diferencia en la evolución de Renato puede ser atribuida a la satisfacción que él desarrolló por los juegos pedagógicos, especialmente al juego de la memoria (con la utilización de cartones con palabras) que le permitía la movilización para la integración al grupo como también, para la atención en la escritura de las palabras.

¹ En el estudio fue considerado lector independiente aquel que escribía alfabéticamente y leía con autonomía.

Conforme al registro de actividades realizadas el 19/10/99, la escritura espontánea de Renato continua presentando las características mencionadas anteriormente, notándose entretanto una diferencia en lo que se refiere a la escritura del nombre propio. Se observa la segmentación y el uso de caracteres más aproximados a las letras convencionales, con una cierta linealidad. En el año 2000, Renato ya se vuelve más participativo, se concentra un poco más en las actividades propuestas. Sus dificultades motoras todavía no le permitía efectuar el trazado de las letras. En el mes de febrero del año 2000, Renato intenta copiar su nombre utilizando signos gráficos, sin conseguir una aproximación con las letras convencionales, estableciendo ya la correspondencia entre las letras de su nombre y la representación que hace del mismo, de modo que para cada letra se encuentra una señal correspondiente. Comparándose con las diversas producciones de su nombre propio, se puede observar una constatación en la relación con los caracteres utilizados, los que parecen presentar el indicio de la concepción de la estabilidad de su escritura.

A finales del mes de marzo del año 2000, en el desarrollo de una actividad de escritura espontánea, Renato utiliza segmentación y linealidad, aproximándose a la escritura convencional, todavía presenta en algunas de sus producciones, formas circulares ya descritas anteriormente, lo que parece indicar un período de transición. En el mes de abril de ese mismo año, presenta la escritura espontánea de su nombre, utilizando signos gráficos más aproximados a las letras convencionales, de forma segmentada, sin linealidad. A partir de este período se observa un progreso cada vez mayor en el desempeño de Renato de modo que sus producciones correspondientes al mes de mayo de 2000 ya pueden ser consideradas como equivalentes a aquellas del nivel 1 que a continuación se describen.

2. Marcas que caracterizan el desarrollo de la escritura – Nivel 1: Al inicio de la investigación las producciones de Ednardo y Janyce, a pesar de todavía estar marcadas por dibujos y trazados circulares, ya se diferencian de aquellos del nivel precedente por dos aspectos principales: a la atribución del significado y la presencia de algunas letras. En estas producciones ya aparece la tentativa de establecer la correspondencia entre la escritura y el objeto referido. Y tal como lo manifiestan Ferreiro y Teberosky (1986), en este nivel de producción, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas del resultado. Las primeras evaluaciones realizadas con Ednardo y Janyce cuyo inicio data más o menos a mediados del año de 1999, indicaban que ambos eran capaces de diferenciar un dibujo de un texto en un libro de literatura infantil, no en tanto, podía afirmar con base en

sus dibujos que habían escrito un determinado nombre. En sus producciones se aprecian trazos y letras que podían significar un texto acorde con la intención del niño sin contener correspondencia con las características objetivas de los mismos.

En marzo del año 1999 Janyce con 13 años y 8 meses y Ednardo con 10 años. Presentaban una enorme dificultad en el trazado de las letras. Ambos presentaban un repertorio bastante reducido que se limitaba estrictamente a algunas letras de su propio nombre. En el caso de Janyce las letras JACE y de Ednardo, ARDO. Comportamiento que es semejante al de los niños considerados normales en la etapa inicial del aprendizaje de la lengua escrita.

Janyce proviene de una familia perteneciente a un medio socio-económico desfavorecido, vive en un contexto familiar donde se presentan muchas dificultades. De los cuatro hijos dos (Janyce y el hermano más pequeño, Silvio) presentan una deficiencia mental.

Ednardo hijo único (adoptivo) de una familia perteneciente a una clase media baja, en la segunda mitad del primer año de la investigación, se aproxima cada vez más a una escritura con exigencia de patrones fijos, presentando producciones con características de nivel 2. Vale la pena resaltar que los dos años que anteceden a esta investigación tuvimos la oportunidad de evaluar las producciones escritas de Ednardo en el ámbito de un estudio precedente. En el año 1997 Ednardo escribe con unos trazos, los cuales algunas veces presentan la apariencia de letras. En su representación, cuando se propone escribir el nombre de un animal, hace referencia en sus trazados las partes específicas del animal que escribe, como por ejemplo: “el ojo del perro”, rabo de cachorro, identificándose en cada uno de sus trazos.

A finales del año 1997, él ya los representaba utilizando trazos y letras. Segmenta las palabras a través de trazos que representan las unidades sonoras ínter ligadas por una línea continua, más demarcada en cada una de sus unidades. Por ejemplo, la palabra mariposa (borboleta) la representa con una línea demarcada con cuatro segmentos continuos, cada uno terminado en un punto y el próximo empezando en el mismo punto para la representación de cada una de las unidades de la palabra. En este momento la intencionalidad de la escritura ya está presente. Esta intencionalidad también está presente cuando a comienzos del año de 1999, ya empieza a hacer uso de algunas letras y ya por la segunda mitad del mismo año, pasa a representar palabras con letras diversificadas, indicando el manejo de una escritura que requiere ciertas formas fijas y estables como lo veremos a continuación.

En el segundo año de la investigación (2000) un sujeto (Renato) comienza a presentar una producción típica de este nivel de escritura. Cuando se le solicita leer su respectivo nombre él lo hace de forma segmentada con cada letra representando una sílaba. No se le atribuye importancia al orden de las letras ni a la orientación de la lectura. El conjunto también tiene importancia, desde que permanezcan por lo menos 3 letras.

En octubre del año 2000 en una actividad de escritura el registro de las palabras “helado”(sorvete), “chocolate”, “heladería”, (sorvetería) ya es realizado con un mayor número de caracteres convencionales se han comparado con sus producciones anteriores. Todavía en el mes de octubre, intentando en copiar su nombre y otras palabras, se observó la preocupación de Renato en reproducir las letras convencionales que componen las palabras, lo mismo que algunas veces las escribía en posición invertida.

Analizando su producción correspondiente al periodo comprendido entre los meses de octubre a diciembre del año 2000, se percibe un crecimiento significativo con relación a la escritura y el trazado de las letras. Este avance puede ser resultado del progreso en el aspecto psicomotor, especialmente en la coordinación motora fina y también en el avance cognitivo, que le permite reconocer las necesidades de la existencia de letra para que un nombre pudiese ser leído. Así mismo, cada vez mas la escritura de su nombre va adquiriendo una forma fija y estable.

3- La escritura requiere formas fijas y estables – nivel 2: La conciencia de que para leer cosas diferentes debe existir una diferencia objetiva en la escrita, conforme Ferreiro y Teberosky (1986) lo identificaron en sujetos normales, también se desarrollan con cinco sujetos en diferentes etapas de este estudio. Elizângela y Manuel desde o momento inicial de la investigación, en marzo de 1999, Ednardo, en la segunda mitad de este año, Janyce en el año 2000 y Renato solamente en 2001.

Ednardo y Janyce inauguran una manera de producción de escritura, utilizando una estrategia basada sobre el repertorio de las letras del propio nombre. Entretanto, la escritura y el enunciado verbal tienen una relación apenas global. Durante todo este año Janyce ejerce la escritura de su nombre, donde la mayoría de las veces omite las letras A y Y, y aumenta en el término del nombre las secuencias: EIE o EIEO. Janyce insiste en la tentativa de escribir letras cursivas imitando la escritura de un adulto. Raramente Janyce está motivada para la escritura, más cuando se dispone a realizarlo lo utiliza a través de una secuencia de letras en la cual mezcla mayúsculas y minúsculas y sobre el año 2001 lo hace

con un repertorio más bien variado que sobre el año anterior. Los dos años siguientes, Janyce comienza a escribir su nombre utilizando todas las letras que lo constituyen.

Sobre el año 2003 ya ejerce la tentativa de escribir alfabéticamente algunas palabras, en tanto, realiza algunos registros con orientaciones silábicas, su escritura se caracteriza todavía como pre-silábica. Durante todo el precurso en que acompañamos el desarrollo de Janyce ella manifestaba acentuada inestabilidad emocional. Se presentaban ocasiones en que rechazaba todo tipo de comunicación y pasaba todo el horario de la intervención sobre la cadera, con el rostro escondido, evitando establecer cualquier tipo de diálogo. Algunas veces lloraba y se negaba a realizar cualquier tarea. En tanto cuando estaba dispuesta a participar, conversaba, manifestaba interés por la actividad, especialmente cuando se podía hablar de asuntos de su interés. Algunas veces Janyce escribía cartas pequeñas para un enamorado imaginario, igualmente cuando se le solicitaba que hiciera el registro de una historia que había sido relatada. En estas circunstancias Janyce demostraba placer al escribir y su escritura era marcada por una secuencia de trazados circulares imitando letras cursivas destacándose especialmente la presencia de las letras: t, m, n, v. En sus registros normalmente utilizaba toda la hoja de papel.

Para Renato su nombre propio se constituye en pauta que guiaba su escritura. A los comienzos del año 2001, manifestaba su deseo de aprender a escribir su nombre y realizaba diversas tentativas de registros utilizando siempre secuencias con las letras A, T y O, repitiendo siempre las letras T y O. Lo mismo que utilizaba la letra inicial de su nombre, la reconocía y sabía que era aquella letra la que debería utilizar para comenzarlo. En determinada sesión de evaluación se escribió la letra R y se preguntó a Renato que nombre podría escribir con aquella letra. Renato prontamente responde que servía para escribir su nombre. Se escribió la palabra Ricardo y él afirmó que aquel no era su nombre. Enseguida, él escribe su nombre omitiendo apenas la R. Él verifica la pauta que había terminado de componer y habla que está faltando el R e inmediatamente escribe esta letra en el inicio del nombre. Cuando se pregunta si su nombre podría estar escrito con la secuencia: R A O. Renato afirma que no es su nombre, e igualmente dice que esas letras están en su nombre.

Los sujetos de esta investigación, a excepción de Elizângela y Manuel, presentan grandes dificultades sobre el trazado de las letras y en la orientación y distribución de las de las mismas. Es posible que estas dificultades pueden responder por lo menos en parte por las actitudes de relajación de los sujetos en las actividades de diseño y escrita. En varias oportunidades Renato manifestaba su deseo de escribir su nombre mas se irritaba cuando

verificaba después muchas tentativas que el resultado de su registro todavía estaba muy distante de lo que él deseaba. Era evidente la frustración de Renato y su desánimo delante de la pauta resultante de su esfuerzo. Algunas letras (R y B) ofrecían para Renato una mayor dificultad que el trazado de otras. Esas dificultades se presentan de manera bastante evidente en la segunda sesión de la intervención del mes de marzo del año 2001, ocasión en la cual Renato quería escribir el nombre lobo después del relato de un cuento. El niño intenta copiar el nombre del cuadro muchas veces y como no lo puede conseguir, solicita que la palabra sea escrita en su hoja de registro para copiar.

Todavía en el mes de marzo de este mismo año Renato intenta copiar su nombre en la hoja de registro y después de escribir y copiar diversas veces Renato considera que su resultado es satisfactorio. Mirando su producto con mucha alegría y entusiasmo, salió corriendo por el salón mostrándoselo a cada uno de sus compañeros y afirmando: "yo ya sé hacer mi nombre." Parece que en este momento Renato reconoce su escritura como producto socialmente cualificado. Su actitud indica la importancia que él le atribuía a la escritura de su nombre constituido por una pauta de letras legibles.

Los dos sujetos (Elizângela y Manuel) que iniciaron la investigación sobre el nivel 2, ya habían adquirido la respectiva comprensión de que la escritura constituye un medio de representación del habla y el registro de eventos, lo mismo que no comprendían los mecanismos de funcionamiento de este sistema de representación – para nosotros la escritura alfabética. Manuel (con una edad de 16 años y 8 meses) y Elizângela (con 14 años) consiguen componer su propio nombre con letras móviles y ya representaban la escritura usando letras en forma, cursivas y de imprenta. Manuel vive en una institución para niños abandonados y Elizângela es la segunda hija de una familia de medios socio-económicos desfavorecidos. En el año de 1999 sus producciones escritas no presentan todavía indicios de una relación entre la pauta oral y la escrita en el que se refiere a la segmentación ni a la relación fonema-grafema. Los registros fechados el día 24/08/99 son ilustrativos de este patrón de escritura. En una ocasión Elizângela escribe: SANRGATE² para manifestar la expresión: "Ella come bastante. Su pauta escrita es rica en la variación de caracteres, mas no presenta relación con la cantidad de palabras o con la fonética de la pauta oral.

Manuel está siempre atento para la lectura y la escritura. Sobre el inicio de la investigación ya es capaz de copiar palabras y frases, ya es capaz de escribir su propio nombre, e igualmente como el reproducir globalmente algunas palabras. En julio del año 1999 él escribe su nombre, y igualmente el nombre de los amigos (Renato y Tomé) y la

² En este trabajo las escrituras en letras mayúsculas indican las producciones de los sujetos.

palabra Gato. A la semana siguiente escribe la palabra niño (menino) con la secuencia: NARIA. En octubre, después de uno paseo a la heladería, Manuel reproduce las palabras chocolate y helado. Probablemente como resultado de la memorización global de estas palabras, puesto que antes del paseo se hicieron muchos registros orales y escritos sobre el paseo, los helados y sus sabores. Durante todo el año de 1999, Manuel oscila entre el registro de algunas palabras globalmente memorizadas y la construcción escrita partiendo de las propias representaciones como el ejemplo arriba citado la palabra niño (menino). Así mismo, las producciones escritas de esos sujetos indican que ellos son capaces de escribir su propio nombre y registrar globalmente algunos otros, ellos no consiguen establecer una relación entre la pauta escrita y el enunciado verbal y cuando lo realizan esa relación es apenas global.

4- La escritura tiene relación con el enunciado verbal – Nivel 3: Este nivel se caracteriza por la tentativa de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen un escrito (Ferreiro y Teberosky, 1986). Tres de los sujetos de la investigación Ednardo, Renato y Manuel presentaban conductas consideradas típicas de ese nivel, con algunas variaciones con relación a los mismos y en relación con los sujetos normales. Ednardo que inaugura ese modelo de escritura, ya al final del primer año de la investigación, presenta un patrón bastante semejante al de los niños considerados como normales. No en tanto, se diferencia de esos niños por el acentuado patrón de oscilación. La oscilación, se caracteriza por la presencia de la alternancia de respuestas de diferentes niveles, bien como uno cierto 'retroceso' en lo que se refiere a la producción escrita. Después de ya está ejercitando la escritura silábica en los últimos meses del año 1999, en el año 2000 regresa a la escritura pré-silábica, en 2001 y 2002 pasa a utilizar alternadamente los dos patrones y en último año de la investigación oscila entre esos dos patrones, incorporando elementos de la escritura silábica alfabética, especialmente cuando se beneficia de la mediación pedagógica. La oscilación se manifestaba mas fuerte en el patrón de evolución de Ednardo, otros sujetos de ese estudio (Renato, Manuel y Janyce) también evidenciaron ese tipo de comportamiento. Las producciones de esos sujetos (especialmente las de Ednardo) indican los cambios de uno nivel menos avanzado para el siguiente pero non consigue conservar la permanencia en este nivel, retrocediendo para un nivel anterior y lo mismo para un nivel precedente. El proceso gana una dinámica de desarrollo en círculo. Según Dolle, (1994) la oscilación correspondería a un bloqueo que contribuiría para mantener el sujeto en la

indecisión sobre el camino a tomar, que podría interrumpir su dinamismo transformador del mundo y de sí mismo.

La oscilación sobre la deficiencia mental ha presentado diferentes registros en la literatura. Inhelder (1963) habla sobre una viscosidad genética que limitaría que esos sujetos avanzaran al nivel de las operaciones formales. Buchel (1990), hace referencia a un modelo pendular de aprendizaje. Boneti (1995) estudiando sobre la adquisición de la lectura en sujetos con deficiencia mental identifica que los sujetos que más oscilaran eran justamente aquellos que se encuentran en niveles intermedios de sus adquisiciones en lectura. Comportamiento semejante fue identificado en los sujetos de este estudio. Parece que el sujeto desarrolla los esquemas que posibilitan avanzar en sus concepciones sobre la escrita sin ser capaz de conservar esos esquemas. Sería este comportamiento resultado de una interdependencia entre el funcionamiento y el desarrollo conforme esclarece Paour (1988)?

En el presente estudio Renato inicia la escritura silábica entre el final del año 2002 y el inicio del 2003. Su producción oscila entre las marcas de esa escritura y las que hace la correspondencia global entre la pauta sonora y la escrita, así como, con la producción de algunas pocas palabras memorizadas que escribe alfabéticamente.

Manuel, raramente establece relación entre las unidades sonoras de la palabra y las letras que la componen. La relación que se establece entre una pauta escrita y lo enunciado verbalmente corresponde a las palabras de la frase oral. Así, para cada palabra de la frase oral, registra una letra o un conjunto de letras sin hacer correspondencia entre esas letras y las unidades sonoras de las palabras. Ednardo y Renato también desarrollan este tipo de relación y tal como Manuel, representan en sus producciones la escritura de palabras globalmente memorizadas.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1986) en ese nivel de escritura para resolver el problema de falta de cantidad mínima de caracteres un elemento especial podrá ser utilizado. Ednardo hace uso de ese recurso, para resolver el problema de la cantidad de caracteres, que más para garantizar la legibilidad de la escritura. Para esto, utiliza siempre las tres últimas letras de su nombre. De este modo escribe las palabras: vaca – AUARDO; cachorro – CUURDO; borboleta – AVDURDO. Ednardo realiza la lectura de esas palabras enfatizando una sílaba para cada letra escrita y aportando "rdo" como siendo un final "mudo". Procedimiento semejante al utilizado para la lectura de su nombre: E - d - nar - do. Leyendo: "E" (na letra "E"), "d" (na letra "d"), "nar" (na letra "n"), "do" (na letra "a"). Seguía pasando el dedo en las letras rdo. En otras palabras, lectura silábica, con uno

carácter representando cada sílaba y la terminación “rdo” para finalizar la palabra. Es interesante observar que para la palabra vaca - AUARDO, Ednardo aplica el criterio de cantidad mínima, utilizando tres caracteres de la terminación RDO. Los otros sujetos, especialmente Renato y Janyce, también integran dos o tres letras de su nombre en la mayoría de sus producciones escritas, más no en forma tan sistemática como Ednardo.

Durante el año 2000 Ednardo deja de utilizar el criterio de “rdo”. Posiblemente estaba pasando por un momento de inestabilidad en que intentaba experimentar otras formas de diversificar la escritura. Entretanto, sobre el inicio de 2001 escribe su nombre y el de su madre (Celene) utilizando una secuencia: CSARDO. Igualmente sobre el mes de noviembre de ese mismo año escribe el nombre de su padre (João) y el de su madre utilizando respectivamente las pautas: JOADO – CARD. Al realizar la lectura del nombre de su padre en las dos primeras letras, y las de su madre en las tres primeras, realiza con correspondencia de una letra para cada sílaba. Enseguida explica que las otras letras de la pauta escrita sirven solamente para completar el nombre. Durante todo este año Ednardo alterna su producción algunas veces realizando una tentativa de aproximación entre la pauta sonora y la escrita (cachorro- ARORORO; tartaruga- TAROA) y en otras ignorando completamente esa relación (galo-ARDRVBO; cavalo - AFORORO). En el año 2002 él continúa conservando el mismo patrón, en el cual raramente utiliza la terminación RDO.

La producción de la escritura silábica de Ednardo mantiene un criterio relativamente constante: las palabras monosílabas son escritas con base en un criterio de cantidad mínima de caracteres, utilizándose un “elemento especial” para escribir (siendo algunas veces con apoyo en el realismo nominal); las palabras disílabas son en su mayoría escritas de una forma muy aproximada a la escritura alfabética; ya las palabras con más de tres sílabas, son escritas de forma silábica, con la utilización de apenas un carácter para cada sílaba. Él utiliza también un carácter por palabra en la escritura de las frases.

5- Para escribir no es suficiente tener letras - Nivel 4: El traspaso de la hipótesis silábica para la alfabética, no aparece de forma muy evidente en las producciones escritas de los sujetos de la investigación. A pesar de todo dos sujetos (Elizângela e Manuel) llegaron al final del estudio produciendo una escritura alfabética, pero ellos no presentaban en sus producciones muchos registros que caracterizasen esa etapa. Ednardo es el que más se aproxima a ese tipo de escritura a pesar de realizarlo de una manera fragmentada. En mayo del año 2002 ha sido dictada para él la palabra banana que él escribió: BNANA. mirando para su producción habló: “ yo olvide el A”, y acrescenta la letra “A”

componiendo la pauta: BNANAA. A pesar de que la letra A no ha sido ubicada en su posición original, la necesidad de incluirla, ya indica una evolución en el sentido de atribuir la importancia al conjunto de las letras, aunque no aja cumplido la exigencia de la secuencia de las mismas. Durante los años 2002 y 2003 Ednardo utiliza la escritura silábica y escribe alfabéticamente algunas palabras familiares. Pero, no presenta una constancia en su producción. Su escritura oscila entre el registro de palabras escritas alfabéticamente, a la escritura silábica con asociaciones fonéticas hasta la escrita silábica sin ese tipo de asociación. Al final del año 2003, Ednardo ejercita la escritura cursiva, sin todavía presentar una evolución conceptual significativa en relación con el año anterior.

Manuel, en el período que antecede a la escritura alfabética presenta una variación muy grande sobre la calidad de sus producciones. En la escritura de algunas palabras convencionales como es el caso de las palabras coca-cola y Brasil que él escribe: COCOUA; BRASIEL. Él escribe también algunas palabras globalmente memorizadas, como también retrocede para el modelo de escritura silábica conforme ilustra la producción abajo, fechada en diciembre del año 2001, período en que ya era capaz de escribir alfabéticamente varias palabras.

1 - Tia Paola

1 - Tía Paola

2 -EVASO TI FUCA RDA E
TIPAALA AODARLO

2 - Yo estoy contento mi amigo³

Manuel escribe en letras cursivas y en imprenta, mas es el primer modelo el que utiliza en la escritura de su nombre, conservando para las demás la letra de imprenta . En los años siguientes, Manuel continua cada vez mas interesado en leer y escribir, mostraba placer en escribir mensajes y describir algunas imágenes y leer diferentes tipos de textos.

6 - La Escritura Alfabética – Nivel 5: La evolución de Elizângela en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita pude ser observada, de modo particular, mediante el análisis de los pequeños y diversificados textos producidos por ella durante esta investigación en el período, comprendido entre 1999 a 2003. A lo largo de este período, varias veces ella tuvo la oportunidad de escribir mensajes o pequeños textos. Los primeros registros de esta actividad (28/09/99) indican que Elizângela escribía al inicio, de forma non convencional,

³ Traducción de la lectura del sujeto.

entretanto, a medida que avanzaba en el aprendizaje de la lengua escrita, pasó a producir una escritura cada vez más completa y de un modo más independiente. Por ejemplo: en la fecha 26/04/2001, después de un largo período de ausencia en la investigación, ella escribe el siguiente mensaje⁴:

1 - Elizângela. Tia Rita

2 - Eu *estava va doete poriso* não vi na *universidade* agora

3 - estou muito feliz *eti votado*

1 - Elizângela. Tía Rita

2 - Yo estaba enferma por eso no he venido a la universidad ahora

3- Estoy muy feliz de regresar

El mensaje escrito por Elizângela presenta algunos problemas de ortografía, ella evidencia su enorme progreso en el aprendizaje de la escritura como instrumento de registro y comunicación. Ella demuestra claramente comprender la función comunicativa del mensaje y la utiliza de forma coherente. En el diario de intervención de esta fecha consta la siguiente observación: *Elizângela ya lee prácticamente todo y escribe sola, con algunas dificultades ortográficas.*

Normalmente Elizângela demuestra interés y placer en ejercitar su capacidad de leer y escribir, así mismo en tareas aparentemente poco desafiantes como la escritura de la lista de compras. Una vez que ya había dominado las habilidades de codificar el lenguaje oral y decodificar la escritura, podría parecer, a primera vista, que una actividad como esa era poco motivadora. Aunque los progresos de Elizângela en el aprendizaje de la escritura no pueden ser atribuidos principalmente a su participación en las sesiones de intervención pedagógica promovidas por la investigación, es posible que uno de los factores que más contribuyen en los avances sobre el aprendizaje de la escritura ha sido su capacidad de beneficiarse con la mediación pedagógica, observada en diversas situaciones. De acuerdo con los relatos en los diarios de intervención, a pesar de haber demostrado dificultades y ansiedad en algunas situaciones, ella se mostraba interesada y cooperante sobre la realización de la mayoría de las actividades que eran propuestas. Elizângela estaba siempre muy atenta para la escritura de las palabras, le gustaba mucho copiar pequeños textos e imitar la escritura de los adultos. Entretanto, presentaba una resistencia para la producción ó elaboración de textos espontáneos y algunas veces decía que no sabía escribir. No es posible precisar si ha sido esta resistencia o los largos períodos de ausencia en las sesiones

⁴ El texto escrito en cursiva indica los errores ortográficos, en la escritura de los niños en el idioma portugués.

de intervención que lo que dificultaron la observación de un modelo de escritura silábica y alfabética en las producciones escritas de Elizângela.

Durante el primer semestre del año 2001 y por todo el año de 2002, Elizângela permanece por largos periodos ausente de las sesiones de intervención. Numerosas dificultades planteadas por su familia lo que impiden su desplazamiento hasta la universidad (local donde se desarrolla las sesiones de las intervenciones) y afectan también su frecuencia escolar. Estas ausencias prolongadas son evidentes también durante algunos meses del año 2003.

En este último año de la intervención se registra un avance importante en el sentido de una mayor desenvoltura en su producción escrita. El 03 de junio del año 2003 Elizângela escribe el siguiente mensaje⁵ respondiendo a una carta que una de las auxiliares de la investigación le había enviado al haberse mudado de Fortaleza:

- | | |
|---|---|
| 1- Bom dia menina, Fortaleza 03 de junho de 2003 | 1 - Buen día niña, Fortaleza 03 de junio de 2003 |
| 2- Eu <i>volte</i> para Universidade. | |
| 3- Tá chegando meu aniversario 06/06- | 2 - He regresado a la universidad |
| 4- <i>Tam talfá</i> de você | 3 - Está llegando mí cumpleaños 06/06 |
| 5- Sinto muito <i>te não</i> voltado | 4 - Yo te extraño |
| 6- Eu <i>muite</i> de Escola agora Estou na Jonhson | 5 - Siento mucho no haber venido antes |
| 7- Agora minha professora nova Silvinha | 6 - Yo cambié de escuela ahora estoy en la Jonson |
| 8- Eu <i>tiamo</i> | 7 - Ahora mi profesora nueva es Silvinha |
| 9- Elizângela. | 8 - Yo te amo |
| | 9 - Elizângela |

Este mensaje fue escrito en letra cursiva, legible, bonita y con excelente espacio entre las palabras. A pesar de que escribía con los errores típicos de un escritor debutante, su texto ya presentaba las marcas de la escritura convencional tales como: el saludo a la persona a quien se dirige, el lugar y la fecha, el punto final (frase 1 y 9), letras mayúsculas y minúsculas y la preocupación en la distribución de las frases. Desde el punto de vista semántico ya expresa contenidos afectivos (frases 4, 5 y 8) y enunciados comunicativos (frases 3, 6 y 7). Inicia su texto con uno saludo (frase 1) el lugar y la fecha. La segunda

⁵ El texto escrito en cursiva indica los errores ortográficos en el idioma portugués o inversiones de la ordene de la palabras en la frase.

frase habla de los cumpleaños, está escribiendo en el día 03 de junio y su cumpleaños será sobre el día 06 del mismo mes. Las frases 4 (usted me extraña mucho) y 5 (yo lo siento no haber venido antes) se reportan sus sentimientos en relación con la Persona con la cual se comunica, informa el nombre de la nueva escuela y de la nueva profesora. Los errores que ha cometido como la omisión o el cambio de letras – (falta - TALFA; mudei- MUIITE) y la inversión de la posición de la palabra en la frase (não ter voltado – TE NÃO VOLTADO) puede ser asociados con los errores típicos de un escritor debutante o también el lector con dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura. Sobre el texto arriba citado los errores se le atribuyen el primer caso. Es importante manifestar que con la mediación pedagógica, normalmente Elizângela procede a la corrección de sus producciones textuales.

Manuel, el cuál también presenta una evolución importante en su proceso de apropiación de la escritura, sobre el mes de noviembre del año 2001 ya presenta un buen dominio de la escritura alfabética, ahora anda con mucha dificultad y limitación en cuanto a los aspectos semánticos conforme se ilustra en el texto⁶ siguiente:

1- Ednardo *e meu* amigo

2- Paola *e mina* tia

3- Manueala *e* bonita

4- Sabrina *e minha* amiga

1- Ednardo es mi amigo

2- Paola es mi tía

3- Manuela es bonita

4- Sabrina es mi mejor amiga

En este período, Manuel siente placer escribiendo el nombre de los compañeros, y participa en la realización de actividades de escritura e intercambia mensaje entre sus compañeros. En la escritura del nombre de sus compañeros hace uso de estrategias de asociación de letras. Ya consigue producir o elaborar textos con tres o más frases, utiliza los puntos después de cada frase, escribe unas con letras cursivas y otras con letra imprenta, y siempre con una letra legible, bonita y bien distribuida en lo que respecta a la orientación espacial. Cuando escribe un texto comienza siempre con un título. Los dos textos siguientes son ilustrativos de ese procedimiento. El 12 de noviembre del año 2002, Manuel produce la siguiente descripción con base en la caricatura de Monica y sus amigos camino a la playa en trajes de baño .

⁶ Ídem nota 4.

- | | |
|---|---|
| 1 - A praia | 1 - La playa |
| 2 - Cebolinha, Mônica, <i>casão</i> e Magali <i>forão</i> <i>apraia di come</i> . | 2 - Cebolinha, Mónica fueron a la playa en el carro |
| 3 - Cebolinha sabe <i>dirixi</i> . | 3 - Cebolinha sabe conducir |
| 4 - <i>Tos forão</i> a praia <i>masa</i> tomar <i>bano</i> . | 4 - Todos fueron al a playa Mansa a tomar un baño |
| 5 - Final | 5 - Final |

Después de concluir la lectura del texto Manuel percibe los errores en las frases 2 y 4, y agrega la letra b a la palabra COMBE (frase 2), las letras n en la palabra MANSA y la h en la palabra BANHO (ambas en la frase 4). Los demás errores no son identificados y Manuel se da por satisfecho con el resultado de su trabajo.

El 03 de junio del año 2003 Manuel responde a una carta que recibe una de las auxiliares de la investigación que estaba fuera de Fortaleza produciendo el siguiente texto:

- | | |
|--|--|
| 1- Fortaleza 03/junho | 1- Fortaleza 03/junio |
| 2- Boa <i>tade</i> Ingrid | 2- Buena tarde Ingrid |
| 3- <i>tei dus</i> pessoas <i>move</i> S Melba e Inês | 3- Tenemos dos persona nuevas Melba e Inés |
| 4- Estou com saudade | 4- Estoy extrañándote |
| 5- Eu sinto falta de <i>vocee</i> | 5- Siento que me haces |
| 6- Muitos beijos Manuel | 6- Muchos besos Manuel |

En su texto Manuel asimila el modelo de la carta recibida. Inicia con un saludo (frase 2), informa las novedades (frase 3, hay dos personas nuevas...) enseguida habla de los contenidos emocionales (frases 4 e 5) y se despide (frase 6, muchos besos) tal como lo lee en la carta recibida.

La producción escrita de Manuel como la de Elizângela indica que ahora son capaces de producir una escritura alfabética, esta escritura es bastante limitada en cuanto a la creación de ideas, caracterizándose algunas veces por una superposición de frases o por la reproducción de un modelo escolar de texto. A pesar del tiempo de escolaridad, la edad de los sujetos al término de la investigación (20 y 18 años) y los soportes pedagógicos que recibían en sus entorno social, estos sujetos non han demostrado avances importantes sobre lo que se refiere a la creación de nuevas ideas en la elaboración de sus textos. Según

Teberosky (1992, 101), La composición de un texto incluye tres aspectos principales: el de la *invención* o la creación de ideas, el de la *composición* o sea de como colocar las palabras o de como ponerlas en palabras y el *scriptio* que es la correspondencia fonográfica, la ortografía, la disposición en la página, la puntuación, en fin, la caligrafía. Parece que la limitación sobre los textos de estos sujetos se traduce principalmente en lo que se refiere a la creación de las ideas, puesto que se observa que los errores de ortografía cometidos son semejantes aquellos cometidos por los principiantes en la escritura alfabética. En líneas generales el proceso de adquisición del lenguaje escrito los sujetos de este estudio son semejantes a la de aquellos chicos considerados como normales. Entretanto, en lo que es referente a la semántica, ese aspecto, puede ser el resultado de un proceso de integralización de los conocimientos, el cual parece presentarse de modo fragmentado en esos sujeto. La incorporación de nuevas informaciones en el repertorio anteriormente construido parece que se realiza por esos sujetos de forma muy fluida, por lo que la nueva información pasa a ser reconocida e integrada a la estructura anteriormente detallada. También segundo Teberosky (1991), en la organización de un texto implica la secuencia de los eventos y en la relación entre ellos. Esto demanda una organización y coherencia de ideas. Para Teberosky, hablar de coherencia es hablar de una representación mental. La coherencia está sobre el límite entre lo lingüístico y el conocimiento del mundo (Pág.108). La persona con deficiencia mental presenta dificultades sobre la organización y la coherencia de sus ideas eso se expresaría en la calidad del texto producido? Si esas dificultades son recurrentes en las limitaciones del desarrollo, podríamos hablar de límites en la evolución de la escritura de estos sujetos? Los datos del presente estudio no permiten realizar consideraciones consistentes a este respecto. Una nueva investigación con el objetivo de explicitar esta cuestión está siendo desarrollada, mas no disponemos ahora de datos que permitan dilucidar esta cuestión.

Consideraciones Finales

Los resultados de este estudio permiten identificar al término de la investigación, tres grupos de sujetos en lo que se refiere a la evolución del lenguaje escrito. Sobre el primer grupo se localizan cuatro sujetos, cuyas producciones no traspasaron los límites de la escritura pre-silábica. Un segundo, al cual pertenecen dos sujetos con producciones donde se resaltan las características de la escritura silábica, y sobre un tercer grupo donde los sujetos ya producían escritura alfabética. A pesar de las diferencias en cuanto a los resultados finales de estas adquisiciones,

progresos importantes fueron observados en el desarrollo de los sujetos en el interior de cada uno de sus grupos.

Estos progresos se refieren a las conquistas de la escritura del nombre propio (apenas dos sujetos no eran capaces de escribir sus nombres de forma independiente al término del estudio), las actitudes y motivaciones para con las actividades de lectura y escritura, y la comprensión de la función social de la lengua escrita. Registrándose también la conquista de un repertorio variado de letras y una gran diferencia sobre el trazado de las mismas que evolucionaran de los trazos circulares para letras ya bien definidas. Estas conquistas han sido observadas especialmente en los sujetos de los dos primeros grupos. A pesar de que tampoco fueron capaces de leer y escribir alfabéticamente, consideramos que hubo un avance importante en la evolución conceptual de estos sujetos sobre lo que se refiere a la interpretación escrita. Esa evolución se considera mucho más importante, visto que estos sujetos (especialmente Renato e Ednardo) presentaban grandes dificultades psicomotoras que les hacía imposible diseñar o realizar el trazado de las letras, o que los distanciaban de este tipo de actividades expresando rechazo por la lectura y la escrita con muchas dificultades de atención y concentración. Se observó que a medida que esas dificultades iban siendo superadas, el rechazo por la escritura iba disminuyéndole, ese valor atribuido a la escritura estaba asociado a la posibilidad de escribir letras y de producir una pauta lo más próximo posible a la escritura convencional. La apropiación de la escritura global de palabras parece tener relación con el aprendizaje de la lengua escrita. Los sujetos que más hicieron uso de ese recurso, fueron justamente los cuatro que más avanzaran. Entretanto, no podemos explicar se ha sido la habilidad de memorización lo que influyó sobre ese aprendizaje o si es la propia evolución de los sujetos que aumentó su capacidad de memorización.

Otro aspecto importante observado en todos los sujetos era el valor atribuido a la escritura del nombre propio y la utilización de un repertorio de las letras que constituían como pauta de referencia de la escritura, aspecto que también se identifica con sujetos normales

Es importante resaltar que los sujetos de la investigación, más acentuadamente sobre los seis de los dos primeros grupos experimentaban grandes dificultades sobre la organización del conocimiento relativo al lenguaje escrito. Parece que ellos tenían dificultad en integrar las informaciones de modo que trataban de que cada tarea como si se estuviese viendo por primera vez. Estas dificultades pueden responder en parte por la lentitud en la apropiación de la escritura experimentada por esos sujetos, más ellas no podrían responder

por la naturaleza de todas las diferencias observadas en el interior de los tres grupos. Es posible que esas diferencias puedan ser atribuidas a problemas de ordenes diversos tales como: problemas emocionales, (especialmente en el caso de Janyce) que interfiriera su interrelación social, en la relación que establecía con el objeto del conocimiento, dificultades psicomotoras (presentadas por seis sujetos), la hiperactividad (manifiesta en el comportamiento de cuatro sujetos) y también las oportunidades de estimulaciones en lecturas vivenciadas por esos sujetos en el ambiente escolar y familiar. Los dos sujetos (Manuel y Elizângela) beneficiados en sus entorno social por un soporte pedagógico eran los que no presentaba problemas tales como los arriba mencionados, ellos ingresaron a la investigación en un nivel más avanzado (nivel 2) y llegaron al final produciendo una escritura alfabética. Esos resultados sugieren que en el lento desarrollo presentado por los sujetos de este estudio, especialmente de aquellos del primer grupo, pueden ser asociados a una confluencia de factores que son asociados a la deficiencia mental haciendo más difícil el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

El estudio mostró también que a la mediación pedagógica ejercía un papel importantísimo sobre el desempeño de esos sujetos. Con mediación el sujeto era capaz alterar significativamente la calidad de su producción escrita. Algunos sujetos que espontáneamente producían escritura pré-silábica o silábica, con la mediación, lograban la aproximación a la escritura alfabética. La importancia de la mediación pedagógica para los sujetos con deficiencia mental ya fue resaltada en otros estudios tales como: Katims, 2001; Paour, 1988, 1991; Salustiano, Figueiredo y Fernades, 2003. Estos datos son particularmente relevantes porque una vez que estos sujetos se benefician de la mediación pedagógica en su proceso de aprendizaje, las escuelas deben priorizar esa mediación como un importante factor de desarrollo de estos sujetos. Esta perspectiva se opone a aquella que supone que, dadas algunas especificidades en el desarrollo de esos sujetos, ellos no son capaces de beneficiarse de la educación formal.

En líneas generales los datos de esta investigación muestran que los sujetos presentaron producciones escritas semejantes a las producidas por los sujetos llamados normales de edades inferiores; pero fue observada una diferencia importante en la evolución de la producción escrita. Esa diferencia se expresa en el ritmo del aprendizaje significativamente más lento en los sujetos con deficiencia mental, la presencia de una oscilación importante, especialmente marcada en el proceso de evolución de tres sujetos, y también en la calidad final de las producciones. Incluso los que podían escribir alfabéticamente presentaron limitaciones en el contenido del texto (aspecto semántico) con relación a los sujetos normales en edades equivalentes. La diferencia en la evolución parece

estar asociada al nivel conceptual del punto de partida y a la valorización atribuida a la lectura y la escritura. Los factores de diferenciación del contenido parecen estar relacionados con aspectos del desarrollo de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. L'Emergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Tesis doctoral . Québec, Université Laval, 1995.
- BUHEL, Fredi. Analyses des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage. *Revue de psychologie appliquée*, 1990, vol. 40 n.4, p.407-424.
- FERREIRO, Emilia, y TEBEROSKY, Ana. *A Psicogene da língua escrita*. Porto Alegre, Artes medica, 1986.
- GOMES, Adriana Limaverde Y FIGUEIREDO, Rita Vieira de Figueiredo. L'apprentissage de la lecture d'élèves porteurs de retard intellectuel issus de classe moyenne ou défavorisée : étude comparative. Colloque international de l'AFEC. Lyon, 2003.
- INHELDER, Bharbel. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchatel: Niestlé, 1963.
- KATIMS, David. Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*. 2001, 36 (4), p. 363-372 .
- PAOUR, Jean-Louis. *Modele cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Tesis professeur titulaire, Marseille, Université de Provence, 1991.
- PAOUR, Jean-Louis. Retard mental et aides cognitives. En CAVERNI, J.P; BASTIEN, C; MENDELSON, P; TIBERGIEN, G. *Psychologie cognitif: modeles et methodes*. Grenoble, Les presses de l'Université de Grenoble, 1988. P.191-216.
- SALUSTIANO, Dorivaldo Alves y FIGUEIREDO, Rita Vieira de Y FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiência mental*. En CRUZ, Silvia Helena Vieira y PETRALANDA, Mônica. *Ana. Linguagem e educação da criança*. Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003
- SCHARNHORST, Ursula y BUCHEL, Fredi . cognitive and metacognitive components of learning: search of the locus of retarded performance. En BUCHEL, Fredi y PAOUR, Jean-Louis. *Assessment of learning and development potencial: theory end practices*. *Journal Européen de psychologie de l'éducation* . Numero especial v. 2 ,1990, p. 207-230.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, editorial Horsori ,1991.

LAS TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DIFICULTADES DE UN USO EPISTÉMICO EN EL AULA¹²

SANDRA ESPINO. Universidad de Barcelona.

RUTH VILLALÓN. Universidad Autónoma de Madrid.

MAR MORENO. Universidad de Barcelona.

MAR MATEOS. Universidad Autónoma de Madrid.

ISABEL SOLÉ. Universidad de Barcelona.

MARCO TEÓRICO

La llamada *sociedad del conocimiento* formula nuevos retos a los ciudadanos, que tienen que hacer frente al manejo de gran cantidad de información de muy diverso tipo y que les exige un aprendizaje constante (Goldman, 1997). Los sistemas educativos deben, por tanto, preparar a sus alumnos para poder desarrollarse plenamente como ciudadanos en estas nuevas condiciones y proporcionarles herramientas que les permitan desenvolverse adecuadamente en el futuro. Por ello, la idea de dotar a los estudiantes de estrategias que les posibiliten aprender de forma autónoma a lo largo de toda su vida, es decir, de *aprender a aprender*, debe resultar un objetivo clave de la enseñanza (Pozo y Monereo, 1999).

En este contexto, se ha redefinido la noción de alfabetización, de modo que la lectura y la escritura aparecen ahora como herramientas que no sólo posibilitan el acceso a la información, sino que también pueden desempeñar un papel clave en el aprendizaje. Frente a antiguas concepciones más restrictivas, autores como Olson (1998) o Martí (2003) entienden que la alfabetización no es sólo codificar o decodificar el lenguaje hablado, sino que tiene implicaciones psicológicas. De este modo, la lectura y la escritura aparecen como estrategias de aprendizaje que pueden fomentar procesos cognitivos complejos que ayuden al aprendizaje (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

¹ Esta presentación se enmarca en el proyecto coordinado de investigación financiado por el Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología 2001-2004 (BSO2001-3359-C02-01 y 02).

² Miembros del grupo de investigación: *Universidad de Barcelona*: Isabel Solé, Mariana Miras, Marta Gràcia, Núria Castells, Sandra Espino y Mar Moreno. *Universidad Autónoma de Madrid*: Mar Mateos, Elena Martín, Isabel Cuevas y Ruth Villalón.

No obstante, siendo la alfabetización un gran avance, por sí sola no produce necesariamente cambios en el estilo ni en los resultados de aprendizaje, sino que depende de cómo se use. Así, los modelos de lectura y escritura que se manejan actualmente muestran que existen diferentes formas de abordar estas actividades, que se relacionan con distintos resultados de aprendizaje. Autores como Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen dos modelos de composición escrita. Por un lado, en el modelo de composición escrita de “decir el conocimiento” los escritores se limitarían a poner por escrito lo que saben sobre el tema acerca del que quieren escribir, exponiendo el conocimiento que poseen en el mismo orden y estructura con que les viene a la mente, por lo que este modelo no supone un avance en sus conocimientos. Por otro lado, el modelo de “transformar el conocimiento”, propio de los escritores expertos, supone entender la escritura como el resultado de la interacción entre el “espacio problema del contenido” (qué decir) y el “espacio problema retórico” (cómo decirlo). Para Scardamalia y Bereiter, sería el proceso dialéctico entre ambos espacios lo que llevaría al escritor a cambiar sus conocimientos a lo largo del proceso de composición. Como expresa Miras (2000), *el escritor que maneja el modelo de “transformar el conocimiento” utiliza su conocimiento del contenido y su conocimiento discursivo para producir el texto, pero, a su vez, la escritura que produce también influye en sus conocimientos, tanto conceptuales como discursivos* (pág. 74). En este sentido, queda claro que tanto la lectura como la escritura pueden usarse como meros vehículos para reproducir la información o como verdaderas herramientas para la construcción de conocimiento.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el uso de una estrategia epistémica depende de la interacción entre múltiples variables de la tarea, del contexto y del escritor. Una de las variables que muestra mayor influencia en la adopción de un enfoque de aprendizaje u otro es la naturaleza de las tareas de aprendizaje que los alumnos tienen que realizar con el objetivo de promover la adquisición del conocimiento (Doyle, 1983). Determinadas tareas son más propicias a desencadenar procesos de reproducción, de organización o de elaboración de la información y cabe suponer que el tipo de tarea que los docentes proponen a sus alumnos varía en función del objetivo perseguido. Parece claro que tareas como copiar textos o resumir literalmente lo que expone un autor tienen menos posibilidades de fomentar el aprendizaje que el informe de prácticas (Keys, 1995) o la elaboración de diarios de aprendizaje (Cantrell, Fusaro & Dougherty, 2000). En definitiva, características como la reelaboración e integración de la información, el uso de múltiples fuentes (Wiley & Voss, 1999) o el trabajo cooperativo

(Brown & Campione, 1996) se han mostrado favorables para el aprendizaje significativo. Asimismo, los distintos ámbitos de conocimiento parecen emplear de manera distinta la lectura y la escritura, reflejando el “grado de estructuración” de los problemas de los que se ocupa, es decir en qué medida la formulación de éstos incluye en sí misma la información necesaria para resolverlos, en si la solución es evidente o algorítmica y en el grado en el que están definidos los objetivos. Parece ser, pues, que cada disciplina posee una forma particular de articular por escrito su conocimiento (Alexander & Jetton, 2000) que le llevarían a plantear tareas distintas.

Por otra parte, una misma tarea, puede generar distintas representaciones, y de este modo suscitar diferentes procesos que a la postre influirán en la calidad del producto escrito y en el aprendizaje alcanzado. Desde el punto de vista educativo, sería deseable que tanto profesores como alumnos tuviesen percepciones semejantes. Sin embargo, algunos trabajos han mostrado que alumnos y docentes no siempre coinciden en sus percepciones sobre distintos aspectos de determinadas tareas (Nist & Simpson, 2000; Ackerman, 1990), lo que podría explicar por qué muchas veces los estudiantes no alcanzan el aprendizaje esperado por sus profesores.

Por lo que respecta a la visión de la lectura y la escritura, en el ámbito científico, existe un gran consenso sobre su potencial para transformar el conocimiento, pero ¿sucede lo mismo en la práctica educativa? ¿cómo se perciben las tareas de lectura y escritura?, ¿se está alentando este uso epistémico en las aulas? Estudios clásicos sobre la Educación Secundaria (Langer & Appelbee, 1987) y más recientes en la Universidad (Tynjälä, 1998) han mostrado que en las aulas se enfatiza el trabajo individual a partir básicamente de una única fuente, y que las demandas suelen estar encaminadas hacia la reproducción de la exposición del profesor o del libro de texto. Las prácticas que se llevan a cabo pueden considerarse bastante tradicionales y distan mucho de fomentar un uso de la lectura y la escritura acorde con la visión académica y con las necesidades de la sociedad del conocimiento. Ahora bien, ¿cuál es la situación actual de la Educación Obligatoria en nuestro contexto próximo?, ¿Tienen las disciplinas un reflejo en el tipo de tareas que se demandan en el entorno de las asignaturas escolares? La intención de este estudio era intentar aportar datos que pudieran ayudar a responder a estas preguntas.

Objetivos

Lo que se presenta a continuación es parte de una investigación más amplia dirigida a analizar el uso de la lectura y de la escritura como herramientas para el aprendizaje en la Educación Secundaria y Educación Universitaria (Solé y cols., enviado, 2004; Mateos y cols., enviado, 2004).

Los objetivos de esta comunicación atienden a dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar aportar información sobre el uso de la lectura y la escritura en las aulas tras la finalización de la Educación Primaria. En segundo lugar, constatar si existen diferencias en las tareas de lectura y escritura entre distintas áreas de conocimiento y/o entre los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria.

A partir de estos objetivos se nos presentan los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las tareas que los profesores proponen y los alumnos realizan con mayor o menor frecuencia en la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Existe acuerdo entre las opiniones de unos y otros respecto a las tareas que dicen proponer y realizar según el ciclo educativo y el dominio de conocimiento? ¿Cuáles son las características que los profesores y alumnos dicen atribuir a las tareas más y menos frecuentemente propuestas y realizadas?

Hipótesis

Con la intención de dar respuesta a dichas preguntas partimos de las siguientes hipótesis.

Esperamos encontrar:

- que las tareas más frecuentes sean las más sencillas y las menos frecuentes las más complejas
- tareas específicas según el ciclo educativo y el dominio de conocimiento
- diferencias entre profesores y alumnos en cuanto a la caracterización de las tareas

Participantes

La muestra consta de 96 docentes y 293 alumnos (aproximadamente 3 por cada profesor y la mitad de cada dominio de conocimiento), de centros públicos, privados y concertados de Madrid y Barcelona.

| | <i>DOMINIO</i> | <i>1º Ciclo ESO (12-14)</i> | <i>2º Ciclo ESO (14-16)</i> | <i>TOTAL</i> |
|-------------------|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------|
| <i>PROFESORES</i> | <i>Ciencias Naturales</i> | 25 | 25 | 50 |
| | <i>Ciencias Sociales</i> | 20 | 26 | 46 |
| <i>ALUMNOS</i> | <i>Ciencias Naturales</i> | 75 | 65 | 140 |
| | <i>Ciencias Sociales</i> | 75 | 78 | 153 |

Tabla 1. Muestra de participantes.

Instrumento

Los datos fueron recogidos a partir de un cuestionario diseñado en función de los objetivos del proyecto de investigación. El cuestionario incluía un listado de tareas donde los profesores debían responder marcando aquellas que ellos proponían y los estudiantes aquellas que habían realizado para aprender los contenidos de la asignatura durante ese año. Las tareas que formaban parte del listado eran las siguientes:

- Leer un texto y elaborar un resumen: **Resumen**
- Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual: **Mapa 1**
- Leer dos o más textos y elaborar un mapa conceptual: **Mapa 2**
- Leer un texto y responder preguntas por escrito: **Responder Preguntas**
- Leer dos o más textos y elaborar una síntesis: **Síntesis**
- Tomar apuntes: **APUN**
- Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes: **OAPU**
- Copiar textos o partes de textos: **Copiar**
- Realizar un comentario de texto por escrito: **Comentario de texto**
- Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema: **Ensayo**

- Realizar un trabajo monográfico: **Trabajo Monográfico**
- Realizar un informe de prácticas: **Informe de Prácticas**
- Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado: **Reflexión**

Las tareas planteadas varían en su nivel de complejidad, pues pueden demandar distintos grados de elaboración, y/o composición escrita y/o manejo de varias fuentes.

En las siguientes páginas profesores y alumnos debían responder a una serie de preguntas de elección múltiple con el fin de caracterizar aquellas tareas que habían afirmado proponer o realizar. Las dimensiones exploradas fueron las que se detallan a continuación:

- Fuente prioritaria de información: *libro de texto o manual / otras fuentes escritas*
- Grado de dificultad: *fácil / difícil*
- Grado de interés: *poco interesante / bastante interesante*
- Tipo de Aprendizaje:
 - *aprender nuevos conocimientos*
 - *repasar conocimientos ya adquiridos*
 - *profundizar y relacionar conocimientos*
- Organización social: *solo / en grupo*
- Frecuencia con que se califica la tarea: *pocas veces / muchas veces*

Por último se les pedía que seleccionaran y ordenaran, de entre las tareas analizadas, las cinco que consideraran más útiles para aprender: *utilidad para el aprendizaje*.

Procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental ex-post facto con tres variables independientes: rol participante (profesor, alumno), nivel educativo (1º ciclo, 2º ciclo de E.S.O.) y dominio de conocimiento (CCNN, CCSS). Las variables dependientes fueron la frecuencia del tipo de tarea propuesta y realizada y las características de la misma (fuente, dificultad, interés, organización social, tipo de aprendizaje promovido y utilidad para el aprendizaje).

Los cuestionarios fueron entregados a los profesores y se les pidió que los respondieran y los devolvieran en una o dos semanas. En el caso de los alumnos, éstos rellenaron el cuestionario en sus centros en presencia de un investigador, con el fin de

darles las instrucciones directamente y poder responder sus dudas. Los datos fueron recogidos durante los meses de abril a junio de 2002.

Resultados

a) FRECUENCIAS

Atendiendo al primer objetivo del trabajo, presentamos a continuación el listado de tareas según la frecuencia con que son propuestas y/o realizadas dichas tareas por profesores y alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria.

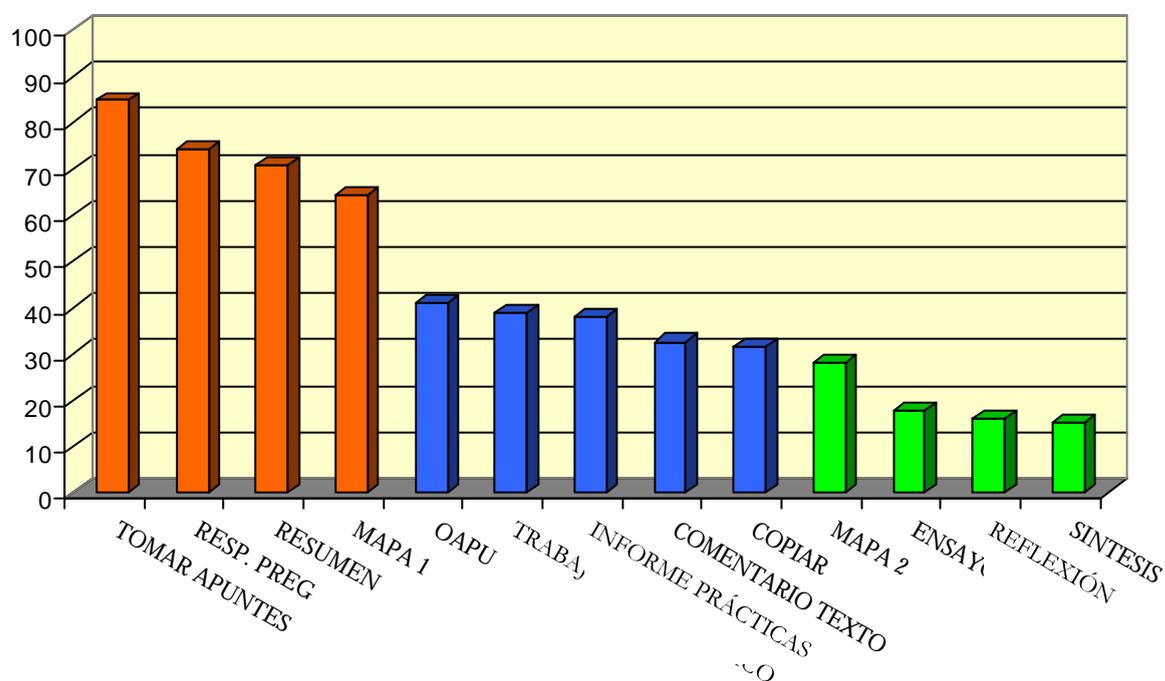


Gráfico 1. Listado de tareas según la frecuencia de propuesta/realización.

Como puede observarse en el gráfico 1 las tareas más propuestas y/o realizadas son *Tomar apuntes* (84.4%), *Leer un texto y responder preguntas por escrito* (74.3%), *Leer un texto y elaborar un resumen* (73.7%) y *Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual* (64.5%). Ocupando un término medio encontramos las tareas *Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes* (41.1%), *Realizar un trabajo monográfico* (39.8%), *Realizar un informe de prácticas* (38%), *Realizar un comentario de texto por escrito* (32.6%) y *Copiar textos o partes de textos* (31.6%). Las tareas menos propuestas o realizadas son *Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual* (20%), *Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema* (17.7%), *Elaborar una*

reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado (16.2%) y Leer dos o más textos y elaborar una síntesis (15.2%).

b) DIFERENCIAS SEGÚN EL CICLO EDUCATIVO

Los datos muestran diferencias entre el grado de propuesta y realización de profesores y alumnos teniendo en cuenta el ciclo educativo. Como puede observarse en el gráfico 2, correspondiente al primer ciclo, los alumnos dicen realizar la tarea *Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual* significativamente más de lo que los profesores dicen proponerla. Por el contrario, en las tareas *Realizar un trabajo monográfico* y *Realizar un informe de prácticas*, son los profesores los que dicen proponerlas significativamente en mayor medida de lo que los alumnos dicen realizarlas.

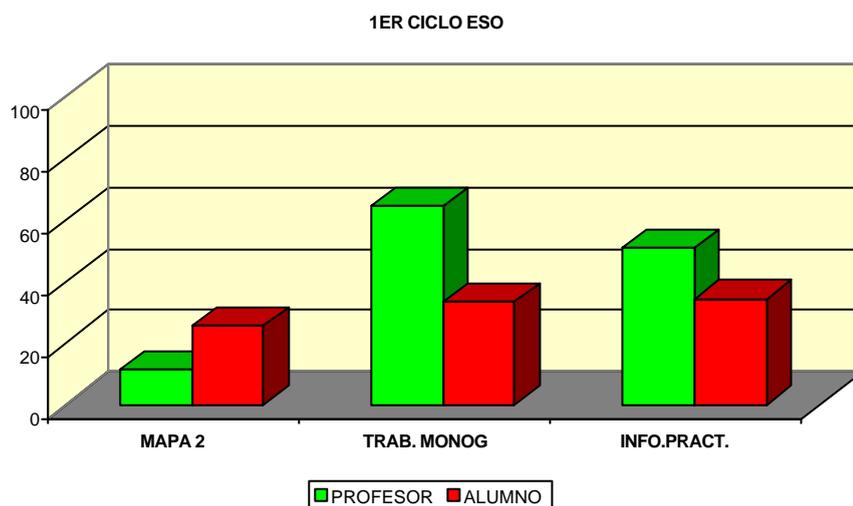


Gráfico 2. Diferencias entre profesores y alumnos en el grado de propuesta y realización de las tareas en el 1er ciclo de ESO.

Por lo que respecta al segundo ciclo (gráfico 3), los alumnos dicen llevar a cabo significativamente más *Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual* de lo que los profesores aseguran proponerla, mientras que en *Realizar un trabajo monográfico*, son los profesores los que reconocen proponerla en mayor medida en que los alumnos dicen realizarla. En este ciclo también podemos observar que existe una discrepancia respecto a la tarea *Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes*, pues los profesores dicen proponerla en menor medida de lo que los alumnos reconocen realizarla.

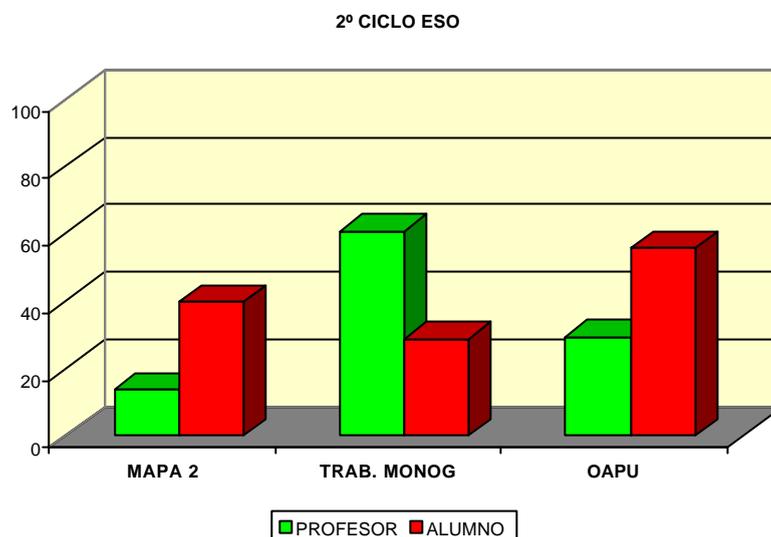


Gráfico 3. Diferencias entre profesores y alumnos en el grado de propuesta y realización de las tareas en el 2º ciclo de ESO.

c) DIFERENCIAS SEGÚN EL DOMINIO DE CONOCIMIENTO

En los siguientes gráficos presentamos los desacuerdos entre profesores y alumnos respecto al grado de propuesta y realización de las tareas según el dominio de conocimiento (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

En el gráfico correspondiente al dominio de Ciencias Naturales (gráfico 4) podemos observar que los alumnos dicen realizar las tareas *Leer un texto y elaborar un resumen*, *Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual*, *Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual*, *Leer dos o más textos y elaborar una síntesis* y *Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes*, significativamente más de los que sus profesores aseguran proponer dichas tareas.

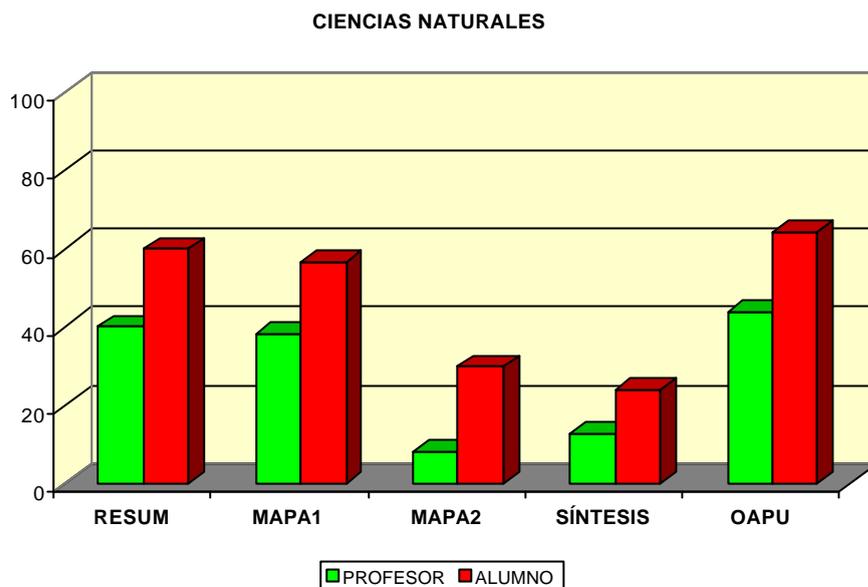


Gráfico 4. Diferencias entre profesores y alumnos en el grado de propuesta y realización de las tareas en el dominio de Ciencias Naturales.

En el dominio de Ciencias Sociales (gráfico 5) son cuatro las tareas que los profesores dicen proponer significativamente menos de lo que sus alumnos aseguran realizarlas, siendo estas *Leer un texto y elaborar un resumen*, *Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual*, *Tomar apuntes y Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes*. En cambio, en las tareas *Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema*, *Realizar un trabajo monográfico* y *Realizar un informe de prácticas*, son los profesores los que aseguran proponer en mayor medida dichas tareas de lo que sus alumnos dicen realizarlas.

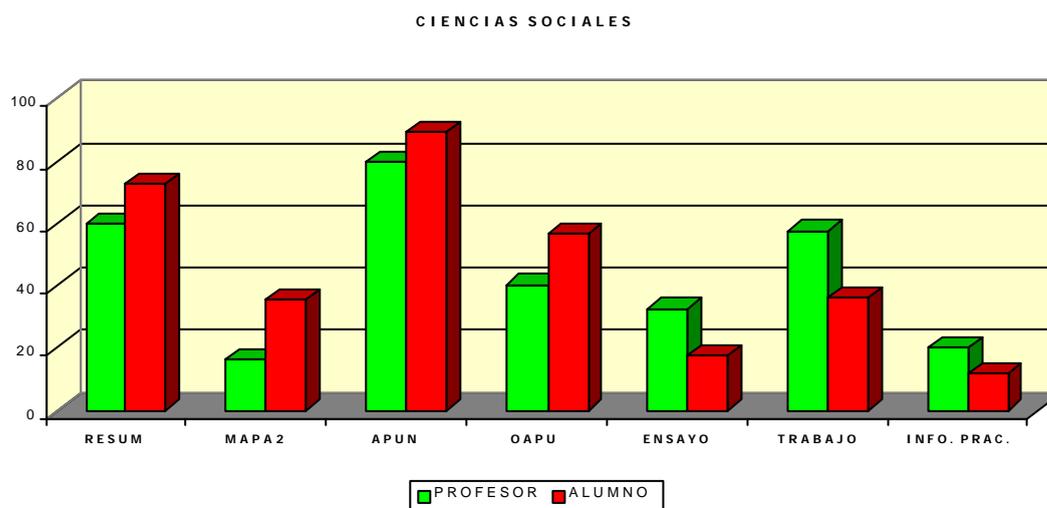


Gráfico 5. Diferencias entre profesores y alumnos en el grado de propuesta y realización de las tareas en el dominio de Ciencias Sociales.

d) TAREAS SIGNIFICATIVAMENTE MÁS PROPUESTAS/REALIZADAS SEGÚN EL CICLO EDUCATIVO Y EL DOMINIO DE CONOCIMIENTO.

En relación con el segundo objetivo del trabajo, presentamos a continuación una tabla en la que se presentan aquellas tareas en las que se han encontrado diferencias significativas en cuanto a su propuesta y/o realización teniendo en cuenta el ciclo educativo y el dominio de conocimiento. Según la opinión de profesores y alumnos, existen tareas que se proponen y realizan significativamente más en un ciclo y en un dominio. La tarea de *Realizar un informe de prácticas* aparecería como la más típica en el dominio de Ciencias Naturales, en ambos ciclos, y en el caso de los alumnos del 2º ciclo, además se incluirían *Tomar apuntes y Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes*. Por su parte, la *Realización del comentario de texto* emergería como tarea que se aparece significativamente más en Ciencias Sociales, según los dos colectivos, pero únicamente en 2º ciclo. En el caso de los profesores de este 2º ciclo, *Leer un texto y elaborar un resumen y Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual* también serían tareas más propias del dominio de Ciencias Sociales en este ciclo educativo.

| CICLO \ DOMINIO | PROFESORES | | ALUMNOS | |
|----------------------------|--|---------------------------|--------------------------|---|
| | <i>Ciencias Sociales</i> | <i>Ciencias Naturales</i> | <i>Ciencias Sociales</i> | <i>Ciencias Naturales</i> |
| 1º CICLO E.S.O. (12-14) | | Informe de Prácticas | | Informe de Prácticas |
| 2º CICLO E.S.O. (14-16) | Resumen Mapa 1 Comentario de texto | Informe de Prácticas | Comentario de Texto | Informe de Prácticas Tomar Apuntes Organizar y/o Ampl. Apuntes |

Tabla 2. Tareas significativamente más propuestas/realizadas según el ciclo educativo y el dominio de conocimiento.

e) CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS MÁS Y MENOS PROPUESTAS Y REALIZADAS

En la tabla 3 presentamos la caracterización de las tareas más y menos propuestas/realizadas por profesores y alumnos atendiendo a las dimensiones exploradas en el cuestionario.

| | TAREAS MÁS PROPUESTAS Y REALIZADAS | TAREAS MENOS PROPUESTAS Y REALIZADAS |
|---------------------------------|--|--|
| FUENTE PRINCIPAL DE INFORMACIÓN | “Libro de texto” | Profesores: “Otras fuentes” Alumnos: “Libro de texto” |
| DIFICULTAD | Profesores: “Fácil”-“Difícil” Alumnos: “Fácil” | Profesores: “Difícil” Alumnos: “Fácil”-“Difícil” |
| INTERÉS | Profesores: se reparten Alumnos: “Bastante interesante” | “Bastante interesante” |
| ORGANIZACIÓN SOCIAL | “Individual” | “Individual” |
| CALIFICACIÓN | Profesores: “Muchas veces” Alumnos: se reparten | “Muchas veces” |
| TIPO DE APRENDIZAJE | Diferentes propósitos de aprendizaje | Profesores: “Profundizar” Alumnos: diferentes propósitos |
| UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE | Algunas son elegidas por más del 10% como las más útiles para el aprendizaje | Ninguna es seleccionada como la tarea más útil para el aprendizaje |

Tabla 3. Características de las tareas más y menos propuestas y realizadas.

En relación a las tareas más propuestas y realizadas (*Tomar apuntes, Leer un texto y responder preguntas por escrito, Leer un texto y elaborar un resumen y Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual*) podemos observar que la fuente principal de información acostumbra a ser el “libro de texto”. Respecto a la dificultad de dichas tareas, los alumnos tienden a considerarlas fáciles mientras que los profesores reparten sus respuestas entre “fácil” y “difícil”. Los alumnos también las consideran tareas “bastante interesantes”, y como en el caso anterior, los profesores reparten sus respuestas entre ambas opciones (“bastante/poco interesante”). Tanto profesores como alumnos coinciden en que dichas tareas se acostumbran a realizar de forma “individual”. En relación a su calificación, los profesores dicen calificarlas “muchas veces” mientras que los alumnos reparten sus respuestas entre las dos opciones (“muchas/pocas veces”). Cuando se pregunta a profesores y alumnos por el tipo de aprendizaje que promueven las tareas que más se proponen o realizan, tienden a considerar diferentes propósitos de aprendizaje (“aprender nuevos conocimientos”, “repasar conocimientos ya adquiridos” y/o “profundizar y

relacionar conocimientos”). Finalmente algunas de estas tareas son elegidas por más del 10% de los profesores y los alumnos como las más útiles para el aprendizaje.

Si nos centramos ahora en las tareas que inicialmente aparecían como las menos propuestas y realizadas (*Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual, Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema, Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado y Leer dos o más textos y elaborar una síntesis*) podemos observar que existen discrepancias entre los profesores y los alumnos respecto a la fuente principal de información, los primeros dicen proponer para su realización “otras fuentes” mientras que los segundos dicen utilizar el “libro de texto”. Se mantiene el desacuerdo respecto a la dificultad y mientras los profesores consideran estas tareas como “difíciles”, los alumnos reparten sus respuestas entre “fácil” y “difícil”. Sin embargo, profesores y alumnos están de acuerdo en el grado de interés y el tipo de organización social, coincidiendo ambos en que son tareas “bastante interesantes” y que realizan mayoritariamente de forma “individual”. En cuanto a la calificación, profesores y alumnos dicen que se califican “muchas veces” y, respecto al tipo de aprendizaje, los alumnos tienden a considerar estas tareas para diferentes propósitos (“aprender nuevos conocimientos”, “reparar conocimientos ya adquiridos” y/o “profundizar y relacionar conocimientos”) mientras que los profesores tienden a pensar que son tareas útiles para “profundizar y relacionar conocimientos”. Cerramos este apartado comentando que ninguna de estas tareas es seleccionada como la tarea más útil para el aprendizaje.

Conclusiones

Los datos obtenidos permiten elaborar las siguientes conclusiones:

- Las tareas de escritura más frecuentes en la E.S.O. continúan exhibiendo las características de las prácticas tradicionales, en las que se maneja una única fuente de información -la explicación del profesor o el libro de texto- con objeto de adquirir nuevo conocimiento o repararlo, no implican un alto grado de procesamiento y elaboración de la información, son percibidas como fáciles por los alumnos y se llevan a cabo de forma individual. Sin embargo, son precisamente estas tareas las que se consideran como más útiles para el aprendizaje. Por el contrario, las tareas menos frecuentes son aquellas que implican el uso de más de un texto y/o demandan integrar la información y cuyo propósito de aprendizaje para los profesores es profundizar y relacionar

conocimiento. Este resultado confirma nuestra hipótesis acerca de la relación entre tareas más frecuentes y sencillas por una parte, y más infrecuentes y complejas por otra.

- Profesores y alumnos discrepan, como esperábamos, en cuanto a la presencia de algunas tareas, y estas diferencias se mantienen teniendo en cuenta el ciclo educativo y el dominio de conocimiento. En general, los profesores tienden a proponer tareas más complejas (*Trabajo monográfico* e *Informe de prácticas*) en mayor medida de lo que los estudiantes afirman realizarlas, mientras que tareas más simples, típicamente consideradas como habilidades de estudio (*Tomar apuntes, Resumen*), son llevadas a cabo en mayor medida por los alumnos.
- El hecho de que el *Comentario de texto* y el *Informe de prácticas* aparezcan como tareas de propuesta y realización de frecuencia intermedia, puede explicarse por un efecto del dominio de conocimiento, pues su presencia final se ve contrarrestada por su escasa presencia en el dominio al que no pertenecen. Así, los resultados parecen dar cierto apoyo al planteamiento de Alexander y Jetton (2000) sobre la especificidad de las tareas por áreas de conocimiento, especialmente en el caso del informe de prácticas, confirmando así también una de nuestras hipótesis, que sin embargo aparece matizada por la fuerte presencia, en ambos dominios, de tareas que permanecen ajenas al influjo del dominio disciplinar (Solé y Castells, en prensa).
- En concreto, el hecho de que el comentario de texto aparezca como una tarea propia exclusivamente del 2º ciclo se debe, probablemente, no sólo a la influencia del dominio, sino también a que es una tarea que se emplea en la evaluación de la Prueba de acceso a la Universidad tras la Educación Secundaria, por lo que los profesores comienzan a introducirla y los alumnos a realizarla con mayor frecuencia en este momento.
- Profesores y alumnos se representan algunas de las características de las tareas de forma distinta, en especial la dificultad y el tipo de aprendizaje favorecido, siendo la visión de los profesores más matizada y más próxima a los hallazgos de la investigación educativa. Así, mientras que los alumnos no atribuyen un

propósito claro a la mayor parte de las tareas, para los docentes tareas que teóricamente se categorizarían como de alto nivel, como *Realizar un ensayo o elaborar un mapa o esquema a partir de dos textos*, tienen como objetivo de aprendizaje profundizar y/o relacionar conocimientos. Esta falta de acuerdo apunta a que los alumnos mantienen una representación de la tarea inadecuada que podría explicar porqué a menudo sus procesos y resultados de aprendizaje no se corresponden con los que esperan sus profesores.

Sin olvidar las limitaciones de los resultados aportados, basados en afirmaciones sobre lo que alumnos y profesores dicen hacer (de una muestra seleccionada por un criterio de accesibilidad), los datos sugieren que las tareas de lectura y escritura que suelen proponerse y realizarse se caracterizan por un enfoque tradicional en el que las tareas que pueden ayudar a los alumnos a “transformar el conocimiento” son poco frecuentes. Parece, por tanto, que el uso epistémico de la lectura y la escritura tiene una escasa presencia en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que el reto de fomentar un uso de ambos instrumentos acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento continúa abierto.

Bibliografía

- ACKERMAN J. Students' self-analyses and judges' perceptions: where do they agree?. En L. FLOWER, V. STEIN, J. ACKERMAN, M.J. KANTZ, K. MCCORMICK. & W.C. PECK, *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press, 1990. p. 96-115.
- ALEXANDER, P.A.; JETTON, T.L. Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. En M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON, R. BARR (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol II. New York: Longman, 2000. p. 285-310.
- BROWN, A.; CAMPIONE, J.C. Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En L. SCHAUBLE; R. GLASER (Eds.), *Innovations in learning: new environments for education*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 1996. p.289-325.
- CANTRELL, R.J., FUSARO, J.A.; DOUGHERTY, E.A. Exploring the effectiveness of journal writing on learning social sciences: A comparative study. *Reading Psychology*, 2000, vol. 21, p. 1-11.

- DOYLE, W. Academic work. *Review of Educational Research*, 1983, vol. 53, p. 159-199.
- GOLDMAN, S. Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 1997, vol. 23, p. 357-398.
- KEYS, C. W. An interpretative study of Students' Use of Scientific Reasoning during a Collaborative Report Writing Intervention in Ninth Grade General Science. *Science Education*, 1995, vol. 79 (4), p. 415-435.
- LANGER, J.A.; APPLEBEE, A.N. How writing shapes thinking: A study of teaching and learning. (Research Report No. 22). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English, 1987.
- MARTÍ, E. *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros, D.L, 2003.
- MIRAS, M. La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 2000, vol, 89, p. 65-80.
- MATEOS, M., MARTIN, E., CUEVAS, I. y VILLALÓN, R. Reading and writing as learning tools in Secondary, Post-Secondary and Higher Education. *Journal of Adult and Adolescent Literacy* (enviado, 2004).
- NIST, S.L.; SIMPSON, M.L. College studying. En M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON; R. BARR (Eds). *Handbook of Reading Research*. Mahwah, M.J.: Erlbaum , 2000, vol. III, p. 645-666.
- OLSON, D.R. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1998. [Ed. Original:1994].
- POZO, J.I.; MONEREO, C. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: POZO, J.I.; MONEREO, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana, 1999.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 1992, vol. 58, p. 43-64.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MARTIN, E.; MIRAS, M.; CASTELLS, N.; CUEVAS, I.; GRÀCIA, M. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje* (Enviado, 2004).
- SOLÉ, I.; CASTELLS, N. Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura* (Enviado, 2004).
- TYNJÄLÄ, P. Traditional studying for examination versus constructivist learning task: do the outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 1998, vol. 23, p. 173-189.

- TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. Writing as a learning tool: an introduction. En TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Press, 2001.
- WILEY, J.; VOSS, J.F. Constructing arguments from multiples sources: Task that promote understanding and not just memory from text. *Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 91, p.301-311.

**APLICACIONES DEL SOFTWARE DE RECONOCIMIENTO DE VOZ
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA:
UN ESTUDIO PRELIMINAR**

María Luz Fernández Amado

Manuel Peralbo Uzquiano

Universidad de A Coruña

María Ángeles Mayor Cinca

Universidad de Salamanca

Resumen

El principal objetivo de este estudio era comprobar la viabilidad del software de reconocimiento de voz como apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura, y sus efectos sobre la comprensión y la lectura pseudopalabras en niños y niñas de primer curso de primaria. Para ello se seleccionaron 14 participantes mediante el PROLEC (Cuetos, F; Rodríguez, B y Ruano, E) de primaria con diferente nivel lector y que fueron distribuidos en dos grupos según estuvieran por encima o debajo de la mediana. Se realizaron dos sesiones semanales de trabajo con este software durante un total de 14 semanas. Finalizado el procedimiento se aplicó el T.A.L.E (Toro y Cervera) al conjunto de la muestra. Los resultados muestran la viabilidad del uso de este sistema en la enseñanza ordinaria, así como una clara mejoría de los participantes que tenían un nivel de lectura más bajo.

En el trabajo se discuten también las limitaciones y desarrollos que necesitaría este tipo de software para mejorar su impacto como herramienta de apoyo a la lecto-escritura.

Palabras clave: aprendizaje de la lecto-escritura, software de reconocimiento de voz.

Introducción

Aprender y enseñar a leer es sin ninguna duda una de las tareas más importantes a las que se enfrenta las nuevas y las viejas generaciones de cualquier sociedad alfabetizada. Los esfuerzos y recursos tanto sociales, como materiales y cognitivos que ponemos en esta actividad reflejan bien a las claras la prioridad que esta actividad tiene como base para la

construcción de nuestra mente y como requisito para la adaptación e integración social (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992).

No obstante, no todos los métodos de enseñanza son igualmente eficaces con todos los escolares (Clemente y Domínguez, 1999). Las diferencias individuales hacen que a veces los métodos sintéticos tengan resultados óptimos con unos, mientras que no parecen los más adecuados para otros. Lo mismo podríamos decir de los métodos de carácter analítico. Para los niños que experimentan dificultades al aprender a leer con uno u otro método la tarea de por sí costosa de atribuir un significado al texto se hace verdaderamente fatigosa (Bettelheim y Zelan, 2001), pero si el azar hace que en su escolaridad se cambie el método de enseñanza entonces el esfuerzo se puede convertir en épico. Leer es de hecho, una de las tareas que implican un mayor coste cognitivo y todo lo que lo haga más difícil no hace sino aumentar su coste. Por el contrario, cualquier procedimiento que ayude a los alumnos a entender mejor lo que significa escribir y leer, que haga entender el valor notacional que tiene la escritura, que permita entender que las palabras y las frases transmiten significados cuyo sentido se comprende como parte de la relación comunicativa entre los seres humanos, debe valorarse como un apoyo útil en esta compleja tarea.

También es cierto que la búsqueda de estos procedimientos “de apoyo” tiene sus riesgos. No hay que olvidar que además de las diferencias teóricas y metodológicas entre los modelos de lectura de abajo-arriba y de arriba-abajo, existen también fuertes divergencias entre quienes consideran que la comunicación escrita es independiente de la comunicación oral y quienes creen que ambos son procesos que se pueden situar en continuidad. Parece que esta distinción entre ambos códigos se está borrando y con eso los distintos grados de prestigio. Halliday (1989: 98) menciona algunas razones para este hecho. Empezando por el teléfono, los medios de comunicación hacen posible transportar mensajes orales por el espacio y el tiempo. Los productores de computadores están trabajando en máquinas que reconozcan la voz humana, es el caso de la actividad complementaria que presentamos en nuestra investigación, donde la lengua oral se convierte, gracias al ordenador, en lengua escrita, y por tanto se pueden llegar a solapar muchas de las características que antes sólo eran exclusivas de un determinado código.

Tiene especial interés que nos detengamos en estas formas intermedias entre lo oral y lo escrito. Existe un lenguaje oral que, sin embargo posee las características de lo escrito. Este tipo de lenguaje oral elaborado forma parte del contexto en que crecen los niño: está en la televisión, en la radio, en las canciones, en los cuentos que se le explican, en los espectáculos a los que

asiste. Aún antes de escribir y leer, el niño conoce un modo de lenguaje que es distinto al de la conversación y que le será muy importante para acceder a la escritura.

En nuestra actividad complementaria sucede algo parecido, el niño enuncia al ordenador un mensaje, a través del lenguaje oral, y es el ordenador el que lo escribe (en realidad el que escribe es el niño, no con lápiz sino con su propia voz). El tipo de mensaje que está enunciando (descripción de una situación presentada en una lamina) le exige un proceso de elaboración del lenguaje oral para convertirlo después, el ordenador, gracias a él, en lenguaje escrito. Esto es un contenido fundamental en la enseñanza de la lengua. Es necesario para aprender a escribir correctamente. En la escuela es fundamental generar situaciones en que, hablando, se elabore lenguaje escrito. Una actividad idónea para cumplir este objetivo, entre otros es nuestra actividad complementaria, ¿por que es tan importante?

Porque es la situación que permite enseñar explícitamente cómo se construye un texto, cómo se elabora el lenguaje cotidiano para convertirlo en escritura. Todos estos contenidos se van aprendiendo, desde muy temprano, en contacto reflexivo con el lenguaje escrito y en las actividades cotidianas de la clase, algunas actividades, como la nuestra, parecen especialmente idóneas para ello.

Cualquier propuesta en este sentido parece obligar a tomar posición en temas tan importantes como estos, partiendo siempre de la idea de que leer no puede ser una actividad desligada de la comprensión y que ésta se produce en el proceso mediante el cual el lector pone en relación el texto con su conocimiento previo (Colomer y Camps, 1996).

Ahora bien, los avances tecnológicos nos permiten imaginar hipótesis a veces arriesgadas. Cuando un niño de educación infantil habla ¿dónde está el significado?, éste ¿es previo o posterior a su emisión?. Podríamos convenir en que el significado es previo y que además es un significado con sentido en el contexto social en el que el niño se mueve. Si mientras este niño habla sus palabras aparecen escritas (correctamente) ante él, ¿no estamos ayudándole a comprender el valor notacional de los signos escritos?, y puesto que la escritura automática va seguida de la visualización de cada palabra cuyo significado previamente se ha elaborado ¿no ayudamos a trabajar la lectura comprensiva? Y a través de la práctica ¿no contribuimos al desarrollo de la ruta visual?. Y puesto que el significado que el niño quiere transmitir va más allá del léxico e implica a la sintaxis y al discurso complejo ¿no estamos trabajando la función comunicativa de la escritura?

Desde nuestro punto de vista este tipo de “actividad complementaria” puede además reforzar el aprendizaje de la lectura sea cual sea el método utilizado, puesto que permite trabajar con tareas tanto de lógica “sintética” como “analítica”. Se trata de diseñar un procedimiento

mediante el cual el lenguaje oral infantil sea visualizado a través de una pantalla de ordenador. Como hemos dicho esto supone utilizar un programa de reconocimiento de voz o lo que es lo mismo utilizar un procedimiento automático de transcripción no de fonema a grafema sino de palabra a palabra que es visualizado "on line" por el aprendiz. La palabra pronunciada por el niño es correctamente escrita en ordenador (de modo que la ruta visual pueda recibir estímulos no erróneos).

En los primeros momentos de su uso con aprendices inexpertos la tarea debe destacar el carácter notacional que tiene la escritura. Esta, como instrumento de comunicación tiene sus propias convenciones, distintas del lenguaje oral, y su capacidad para dejar huella permanente del pensamiento y del habla es una de ellas.

Pero dicho esto, y desde una perspectiva analítica se nos podría objetar que el procedimiento no contribuye demasiado al desarrollo de la conciencia fonológica, tema que ha suscitado un impresionante interés en los últimos años (Jiménez y Ortiz, 1995). Esto no es del todo cierto. Primero porque el programa produce errores de conversión que es necesario que los niños aprendan a reconocer. Pero también porque sin disponer todavía de las habilidades grafomotoras necesarias el niño puede visualizar y experimentar las diferencias que se producen en la escritura al introducir flexiones de género, número, etc. De este modo es fácil entender que la palabra tiene elementos constituyentes más simples. También se facilita la comprensión de la segmentación y la discriminación entre las palabras con significado de aquellas otras partículas que no lo tienen, pero que ayudan a determinarlo y a comprender que el significado final no se encuentra sólo en el nivel léxico, sino también en el sintáctico, de modo que no son sólo las palabras sino su particular organización dentro de la frase la que dota de significado a los actos comunicativos (este tipo de software permite entrenar también fonemas o combinaciones de fonemas aislados).

Pero veamos resumidamente qué es lo que sucede desde el momento en el que el sujeto tiene una idea hasta que la articula y por consiguiente el ordenador la escribe, para hacernos una idea del conjunto del proceso.

El procesamiento implicado

La capacidad del ser humano para hablar consigo mismo y con otros ha sido considerada desde antiguo como una de las características más distintivas y enigmáticas de la especie. No obstante, pese a ello, y pese a que el análisis de los principios que rigen el habla constituye un componente esencial de la explicación de la actividad lingüística, la producción del lenguaje fue un proceso poco conocido cuyo estudio, como observara Butterworth en

1980, tendió a ser soslayado por los psicólogos, si bien pocos ámbitos de la psicología han llegado a ser tan fructíferos como éste.

Al intentar responder la pregunta “¿qué hacen las personas para decir aquello que han pensado decir?”, se hace necesario explicar “de dónde vienen las oraciones” (Osgood, 1971), hay que explicar cómo experiencias internas “se convierten” en señales acústicas o visuales (sonidos, letras, etc), cómo, por tanto, “algo” que inicialmente es privado y no observable (ideas, emociones, etc.) se transforma en “algo” que puede ser percibido, analizado e interpretado por otras personas. Lo que el investigador debe abordar, pues, en el estudio de la producción es un proceso que sólo es observable en su última fase.

Resulta más difícil el estudio de la producción del lenguaje que la investigación de su percepción o comprensión, debido a la dificultad de crear tareas experimentales que puedan revelar los complejos pasos que integran este proceso. Por ello, los psicolinguistas interesados en la producción del habla han de usar métodos menos directos para poder comprender cómo se lleva a cabo. Los investigadores se han basado tradicionalmente, en dos tipos de datos para la construcción de modelos de producción del habla: errores espontáneos del habla y disfluencias. Estos datos han aportado evidencias sobre las unidades empleadas en la generación del habla y sobre los estadios que median entre la intención comunicativa del hablante y su formulación oral.

La producción del lenguaje puede ser identificada como aquella actividad gracias a la cual los sujetos pueden expresar contenidos e intenciones comunicativas mediante la construcción de combinaciones regladas de signos lingüísticos. Pero, ¿cómo la explica la psicología científica?, ¿en que consisten, por ejemplo, las intenciones comunicativas? ¿qué relación guarda la intención inicial de comunicar algo con las palabras y sonidos que finalmente son articulados y expresan ese algo? ¿Qué procesos intervienen y permiten dar forma lingüística a nuestras “ideas”?

Indudablemente, las respuestas dadas a estas preguntas han sido muy diversas a lo largo de la historia.

Según López- Higes, los procesos que se pueden establecer, en la producción del lenguaje oral son cinco;

1. **Conceptualización.** En esta fase el sujeto debe establecer el contenido del mensaje que quiere transmitir. Además de la determinación del contenido, que supone acceder a distintas fuentes de conocimiento, el sujeto debe prestar atención, dice López-Higes, a ciertos aspectos de carácter pragmático que determinan la forma lingüística final de la expresión.

2. Codificación gramatical. Los conceptos léxicos del mensaje activan los *lemmas* (representaciones léxicas que contienen información categorial y sintáctica de las palabras) en el léxico interno. Su selección hace disponible los esquemas sintácticos que corresponden a las funciones semánticas y argumentos del mensaje. Esta información permite construir la estructura superficial de los enunciados de forma incremental (de izquierda a derecha).

3. Codificación morfofonológica. Tan pronto como se selecciona un lemma, se produce la activación de su código morfofonológico (*lexema*). Este material permite generar incrementalmente estructuras fonoprosódicas (sílabas) ajustadas al contexto sintáctico.

4. Codificación fonética y articulación. Cada una de las sílabas del código fonológico dispara un gesto articulatorio que finalmente es ejecutado por la laringe y los elementos supralaríngeos que producen el habla manifiesta.

5. Monitorización. Cuando hablamos, monitorizamos nuestra propia producción - manifiesta e interna-, lo que supone la implicación del sistema de comprensión del habla.

La psicolingüística de inspiración cognitiva tiende más bien a distinguir en el proceso de producción del lenguaje tres fases o componentes de procesamiento distinto, cuya caracterización funcional constituye el eje básico de la investigación psicolingüística de esta importante forma de la actividad (Alegría, 1985; Carreiras, 1997).

Según el modelo de Levelt (1989) presentado en la figura 1, en la primera fase de la producción verbal, que podríamos denominar fase de *planificación o de conceptualización*, los sujetos seleccionan el contenido comunicativo de su mensaje, la “idea”, “opinión”, “duda” o “deseo” que quieren comunicar a sus interlocutores. Esta primera fase engloba una serie de actividades o procesos de carácter intencional, aunque no necesariamente consciente, que implican tanto la selección o definición del contenido a comunicar como la selección de la información que pueda ser relevante para su expresión y su ordenación en el propio mensaje. Su resultado es la elaboración de una representación o paquete de información al que suele denominarse *mensaje prelingüístico*.

En su segunda fase, que con toda probabilidad comienza antes de que el mensaje prelingüístico se haya definido en todos sus detalles, la información seleccionada se traduce a un formato lingüístico (i.e. el sistema cognitivo elabora una primera representación de la “forma lingüística” del mensaje con el que se van a expresar los contenidos comunicativos). Esta fase, que implica ya la utilización de una lengua y una gramática concretas, es la llamada *fase de codificación lingüística del mensaje o de formulación* y requiere de la especificación progresiva de las distintas unidades estructurales que intervendrán en la locución (constituyentes gramaticales

tales como los sintagmas, las palabras, etc) hasta configurar, en el caso del lenguaje verbal, el llamado *plan fonético o representación* de la serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración.

En la fase final del proceso o *fase de articulación*, que es necesaria cuando producimos lenguaje externo dirigido a otros, pero no cuando el lenguaje va dirigido a nosotros mismos- lenguaje interno-, las representaciones lingüísticas que configuran el plan fonético son traducidas a su vez a un código o plan motor que especifica y pone en marcha la secuencia de movimientos (articulatorios o manuales, según se trate de una modalidad oral o escrita) que han de realizar las distintas estructuras musculares implicadas en la realización del acto efectivo de producción del lenguaje. A la ejecución motora de dicho acto es al que se le denomina, en términos generales, “`producción del habla”.

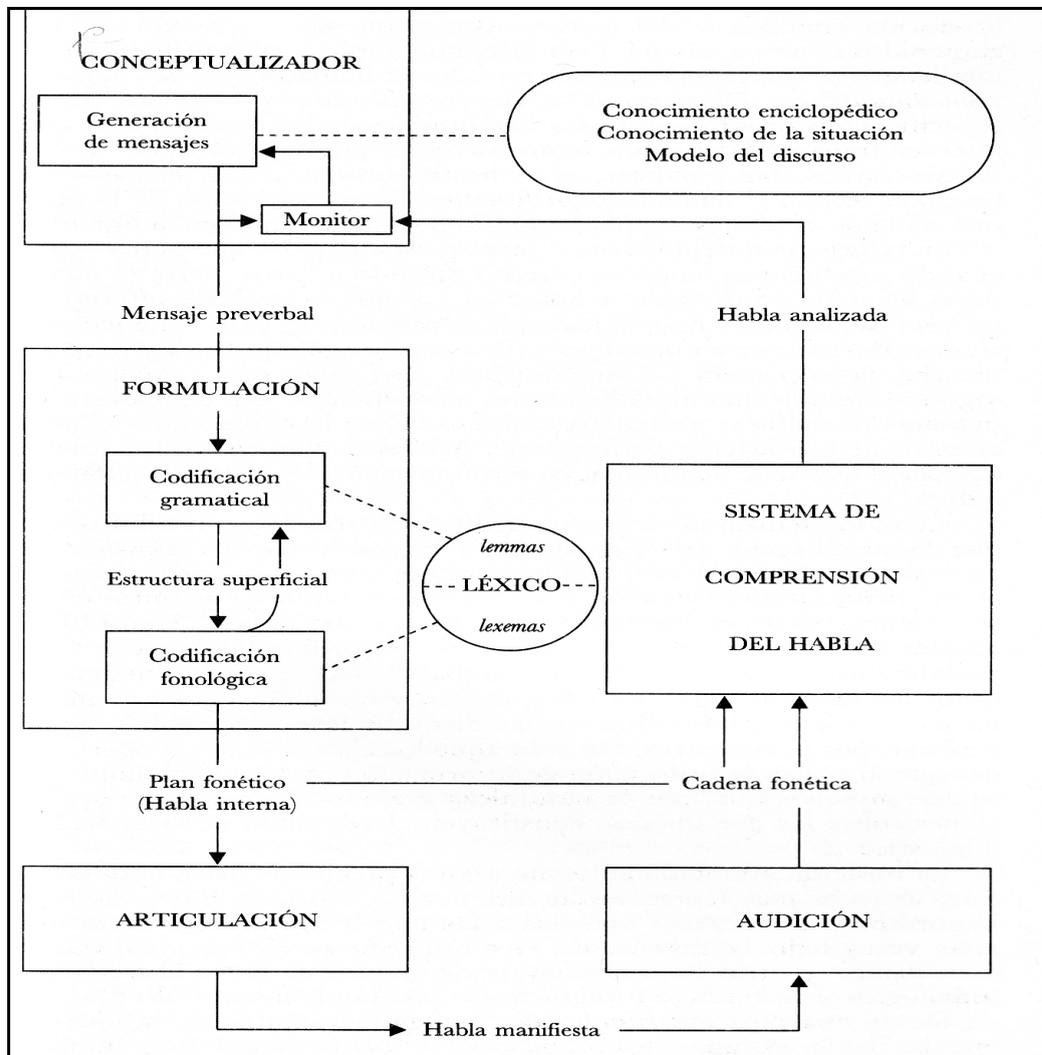


Figura 1: Principales Fases de la producción del lenguaje según Levelt (1989, p. 9). En la figura, las cajas representan componentes de procesamiento; los círculos, almacenes de información.

En el caso de la actividad complementaria que nosotros hemos desarrollado y aplicado, podemos decir que el programa hace converger la ruta fonológica con la ruta visual. Esto es, una vez finalizado el proceso de articulación de la idea que se quiere transmitir, ésta aparece escrita en la pantalla del ordenador. El sujeto lee inevitablemente lo que él mismo acaba de decir sin poder evitar comprender el significado de lo que él mismo ha producido. En el caso concreto de la investigación que hemos iniciado y en el supuesto de que el sujeto no lea, lo hace el experimentador por él diciendo lo que él “ha escrito con su voz”, facilitando así la asociación primero con la idea que ha transmitido y segundo con la forma en la que se ha escrito.

Objetivos

Partiendo de las ideas mencionadas hemos iniciado un proyecto de investigación aún en curso, cuyos resultados están siendo evaluados en la actualidad, pero que nos permite avanzar algunas ideas sobre el tema que motiva este trabajo.

Dos de los objetivos más importantes de este proyecto eran:

- Utilizar un procedimiento de intervención informático, que aplicado de forma complementaria a cualquier método, ayude a mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en primaria.
- Aplicar el programa a un grupo de prelectores y lectores con diferentes niveles de competencia lectora o prelectora para valorar la forma en que el procedimiento afecta a su competencia lectora.

En lo esencial era de esperar que el procedimiento mejorara la lectura por la ruta fonológica y que por su propia estructura tuviera efectos positivos sobre la comprensión. Obviamente todos los niños de primero de primaria tenían ya un cierto nivel de lectura y comprensión, por lo que nuestra hipótesis principal fue que los sujetos que más se beneficiarían del uso del software de reconocimiento de voz serían aquellos que estuvieran por debajo de la mediana de su grupo en lectura de pseudopalabras y comprensión.

Diseño

Con el objetivo de comprobar la viabilidad del procedimiento y sus efectos sobre el aprendizaje de la lectura se realizó un estudio en tres fases: pretest, entrenamiento y posttest que se llevó a cabo durante el curso escolar 2002-2003 (de Noviembre a Junio).

Procedimiento

1ª fase: pretest

La primera fase del estudio constituye una evaluación inicial de variables relevantes (Cabrera, Donoso y Marín, 1994), con la que se pretenden los siguientes objetivos;

- Seleccionar la muestra con la que se va a trabajar. En nuestra investigación contamos con una muestra de primer curso de Educación Primaria de un colegio privado concertado.
- Registrar el nivel inicial de competencia lectora en niños/ as de primero de Educación Primaria (6 años) que ya leen.
- Conformar dentro de cada clase, según los resultados obtenidos, los grupos por debajo y encima de la mediana en la prueba de pseudopalabras y comprensión..
- Las pruebas utilizadas como pretest se administraron durante el mes de noviembre, diciembre , enero y febrero y fueron extraídas del PROLEC, concretamente: lectura de pseudopalabras y comprensión de textos.

Dentro de esta primera fase, una vez se pasaron dichas pruebas a la totalidad de la muestra, se introdujeron las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas en el paquete estadístico SPSS vers11. Se creó una base de datos con la totalidad de la muestra, en donde se señalan claramente las variables que son tenidas en cuenta.

2ª fase: entrenamiento

Esta fase se inicia en el mes de Abril , y ocupó 3 semanas y las 4 siguientes del mes de mayo. Dos días consecutivos a la semana los sujetos realizaron la actividad en sesiones de 15 minutos . Así pues la duración total de la intervención fue de tres horas y media repartidas en 14 sesiones. Las sesiones se realizaron en salas del colegio, acondicionadas para tal actividad, con un ordenador portátil y un equipo de grabación.

En la primera semana todos los niños y niñas realizaron el llamado entrenamiento de voz, condición necesaria para que el programa de reconocimiento de voz pueda ser utilizado con éxito por cada sujeto.

A partir de la segunda semana , que coincide con la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, los niños y niñas comenzaron a realizar la actividad informática .Tal actividad implica el uso de un hardware y un software específico

- Hardware; ordenador portátil, ratón, micrófono auricular.

□ Software; hemos seleccionado el programa Naturally Speaking Standard, adaptándolo, de forma que resulte más motivador para los sujetos que lo van a emplear.

La edición Preferred de Dragon NaturallySpeaking™ es el producto más avanzado para el reconocimiento de habla natural y continua con un gran vocabulario. Dragon NaturallySpeaking reconoce la voz natural y continua y la convierte en texto en la pantalla.

El niño/ a enuncia ante el micrófono una frase (o palabra). Su frase aparece recogida en forma escrita en la pantalla en un color y tamaño previamente seleccionado por el sujeto. El sujeto debe autoevaluarse, es decir, comprobar que lo que está diciendo se corresponde efectivamente con lo que aparece escrito en la pantalla. Si hubiera un error, debe corregirlo.

Todas las sesiones presentan la misma estructura, con el objeto de que los niños se adapten fácilmente a la actividad. La secuencia que se realiza es la siguiente;

- Presentación; fecha, nombre y edad.
- Descripción de láminas o enumeración de objetos. Se realiza una u otra actividad dependiendo de la capacidad de expresión y nivel de lectura o prelectura de cada niño/ a
- Comentario libre, bien acerca de alguna actividad complementaria que hayan tenido, como una salida o bien sobre lo que han hecho el fin de semana
- Despedida.

Como es lógico esto no es un esquema cerrado y pueden surgir variaciones. Todas las sesiones son grabadas en video.

3º fase: postest

Al finalizar el periodo de aplicación se llevo a cabo la evaluación final con el fin de comprobar la eficacia del programa. Para dicha evaluación utilizamos el test de análisis de lectoescritura, T.A.L.E. Nos servimos de las pruebas de lectura de palabras donde se incluyen también pseudopalabras y de la comprensión de textos, adaptados estos al nivel escolar de los alumnos /as, bien sean de infantil o de primaria.

Análisis de los resultados

En primer lugar hemos obtenido los datos de media, mediana y moda correspondientes al total de los participantes para el porcentaje de aciertos en pseudopalabras y comprensión. Como ya se ha indicado hemos optado por utilizar la

mediana¹ como punto de corte que nos permita diferenciar a los sujetos con buen y mal rendimiento lector. Como se puede ver en la tabla 1 la mediana del conjunto de los participantes es de 29 en pseudopalabras y 8 en comprensión. Así pues, los participantes con puntuaciones menores serán considerados con menor nivel lector que aquellos con una puntuación superior.

Tabla 1. Valores de media, mediana y moda para el grupo experimental

| | | Estadísticos | |
|---------|----------|--------------------|----------|
| | | PSEUDOP | COMPRENS |
| N | Válidos | 14 | 14 |
| | Perdidos | 0 | 0 |
| Media | | 27,2857 | 8,4286 |
| Mediana | | 29,0000 | 8,0000 |
| Moda | | 29,00 ^a | 7,00 |

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

De este modo se constituyen dos subgrupos formados por los sujetos que se indican en las tablas 2 y 3

Tabla 2. Tamaño de los grupos constituidos según su mediana en pseudopalabras

| | | MEDANAPS | | | |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | psedopalabras por debajo de la mediana | 6 | 42,9 | 42,9 | 42,9 |
| | pseudopalabras por encima de la mediana | 8 | 57,1 | 57,1 | 100,0 |
| | Total | 14 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 3. Tamaño de los grupos constituidos según su mediana en comprensión

¹ Valor por encima y por debajo del cual se encuentran la mitad de los casos; el percentil 50. No es sensible a los valores atípicos (a diferencia de la media, que puede resultar afectada por unos pocos valores extremadamente altos o bajos), lo que resultaba necesario considerando la dispersión de las muestras.

MEDANCOM

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos comprensión por debajo de la mediana | 6 | 42,9 | 42,9 | 42,9 |
| comprensión encima de la mediana | 8 | 57,1 | 57,1 | 100,0 |
| Total | 14 | 100,0 | 100,0 | |

Constituidos los dos grupos los análisis se dirigieron a determinar si existían diferencias en el pretest entre ambos grupos y en las dos variables consideradas (pseudopalabras y comprensión).

Para ello se realizaron dos ANOVAS. El primero con el factor nivel lector (por debajo y por encima de la mediana) y la variable porcentaje de aciertos en la prueba de pseudopalabras en el pretest y postest (ver tablas 4 y 5).

Tabla 4. Datos descriptivos de la prueba de pseudopalabras correspondientes a las dos muestras en el pretes (PANTESPS) y en el postest (PDESPPS).

Descriptivos

| | N | Media | Desviación típica | Error típico |
|--|----|---------|-------------------|--------------|
| PANTESPS pseudopalabras por debajo de la mediana | 6 | 81,1111 | 9,58394 | 3,91263 |
| pseudopalabras por encima de la mediana | 8 | 98,3333 | 1,78174 | ,62994 |
| Total | 14 | 90,9524 | 10,73604 | 2,86933 |
| PDESPPS pseudopalabras por debajo de la mediana | 6 | 93,6667 | 5,27889 | 2,15510 |
| pseudopalabras por encima de la mediana | 8 | 95,2500 | 3,19598 | 1,12995 |
| Total | 14 | 94,5714 | 4,10842 | |

Tabla 5. ANOVA para los grupo por encima y debajo de la mediana con el porcentaje de aciertos en pseudopalabras en el pretes (PANTESPS) y en el postest (PDESPPS).

| ANOVA | | | | | | |
|----------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
| PANTESPS | Inter-grupos | 1016,931 | 1 | 1016,931 | 25,345 | ,000 |
| | Intra-grupos | 481,481 | 12 | 40,123 | | |
| | Total | 1498,413 | 13 | | | |
| PDESPPS | Inter-grupos | 8,595 | 1 | 8,595 | ,489 | ,498 |
| | Intra-grupos | 210,833 | 12 | 17,569 | | |
| | Total | 219,429 | 13 | | | |

Como se puede ver, los resultados indican que ambos grupos eran significativamente distintos al comienzo del tratamiento ($F(1, 12) = 25,345, p < 0.01$), mientras que al final ambos grupos se igualan y no se diferencian entre sí ($F(1,12) = 0,489, p > 0,05$).

De aquí se podría desprender que el uso de la ruta fonológica ha mejorado significativamente como resultado del tratamiento, especialmente teniendo en cuenta que los participantes se encontraban en proceso de aprendizaje mediante un método global.

El mismo análisis se realizó con la variable comprensión. Los resultados del ANOVA pueden verse en las tablas 6 y 7.

Tabla 6. Datos descriptivos de la prueba de comprensión correspondientes a las dos muestras en el pretes (PCOMPANT) y en el postest (PCOMPDE).

| Descriptivos | | | | | |
|--------------|--------------------------------------|----|---------|-------------------|--------------|
| | | N | Media | Desviación típica | Error típico |
| PCOMPANT | comprensión por debajo de la mediana | 6 | 58,3333 | ,00000 | ,00000 |
| | comprensión encima de la mediana | 8 | 79,1667 | 10,91089 | 3,85758 |
| | Total | 14 | 70,2381 | 13,36306 | 3,57143 |
| PCOMPDE | comprensión por debajo de la mediana | 6 | 66,6667 | 20,65591 | 8,43274 |
| | comprensión encima de la mediana | 8 | 78,7500 | 9,91031 | 3,50382 |
| | Total | 14 | 73,5714 | 15,98420 | 4,27196 |

Tabla 7. ANOVA para los grupos por encima y debajo de la mediana con el porcentaje de aciertos en comprensión en el pretes (PCOMPANT) y en el postest (PCOMPDE).

| | | ANOVA | | | | |
|----------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
| PCOMPANT | Inter-grupos | 1488,095 | 1 | 1488,095 | 21,429 | ,001 |
| | Intra-grupos | 833,333 | 12 | 69,444 | | |
| | Total | 2321,429 | 13 | | | |
| PCOMPDE | Inter-grupos | 500,595 | 1 | 500,595 | 2,130 | ,170 |
| | Intra-grupos | 2820,833 | 12 | 235,069 | | |
| | Total | 3321,429 | 13 | | | |

Los resultados, como en el caso anterior, muestran que en el pretest ambos grupos eran significativamente distintos en su nivel de comprensión ($F(1,12)= 21,429$, $p<0,01$), mientras que al finalizar el tratamiento ambos grupos parecen no diferenciarse entre sí en esta medida ($F(1,12)= 2,130$, $p> 0,05$)

Discusión de los resultados y conclusiones

Al margen de los resultados finales que arroje esta investigación, creemos pertinente comentar algunas cuestiones. En primer lugar, que este procedimiento se concibe como una actividad rutinaria, por lo tanto como un procedimiento con el que los alumnos/as se familiaricen y con el que tengan una experiencia mucho más dilatada de la que en esta investigación se les proporciona. En segundo lugar, que este procedimiento puede resultar de enorme utilidad en alumnos de diferentes niveles educativos que experimentan dificultades con la lectura, especialmente si estas dificultades proceden de un déficit en el funcionamiento de una de las dos rutas de acceso al léxico, puesto que esta tarea ayuda a que ambas actúen de forma convergente. En tercer lugar, que salvando las distancias, es un procedimiento que introduce a los niños tempranamente en la “edición” de los textos, aspecto éste que es básico en todo proceso de redacción posterior. En cuarto lugar, que aún pendientes de comprobar los efectos sobre el aprendizaje de la lectoescritura, lo cierto es que la tarea fue llevada a cabo por todos los participantes sin que la edad supusiera un obstáculo para el uso del sistema de reconocimiento de voz. En quinto lugar, que la tarea resultaba muy motivante en términos generales. Los niños y niñas se sorprendían al ver los

efectos que sus palabras producían en el ordenador, así como el control que podían ejercer sobre él mediante el habla.

Por último, son muchas las tareas concretas que se pueden desarrollar de este modo y, comprobada la viabilidad de su uso en infantil y primaria, no nos cabe duda de que no tardarán en ponerse en práctica. El reto consistirá en llevar esta tecnología al aula y a la actividad de todos los días.

Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, J. Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. 1985, vol 29, 79-94.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.1998.
- BELINCHÓN, M; RIVIÈRE, A e IGOA, J.M.. La producción del discurso y la conversación. En BELINCHÓN, . RIVIÈRE A. y IGOA, J .M. (Eds.), *Psicología del lenguaje : Investigación y Teoría* .Madrid: Trotta, 1992.
- BETTELHEIM, B. Y ZELAN, K. . *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica., 2001.
- CABRERA, F; DONOSO, T. Y MARÍN, M^a A. *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: Alertes, 1994.
- BUTTERWORTH, B. Introduction. A brief review of methods of studying language production.. En BUTTERWORTH, B. (Ed.). *Language production. Vol. 1. Speech and Talk*. Londres: Academia Press, 1980.
- CABRERA, F; DONOSO, T. Y MARÍN, M^a A. *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: Alertes, 1994.
- CARREIRAS , M . *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid. Trotta,1997.
- CLEMENTE, M Y DOMÍNGUEZ, A. B. *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide, 1999.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC, 1996.
- HALLIDAY, MICHAEL A.K. Estructura y función del lenguaje. En JOHN LYONS (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, . Madrid : Alianza. 1975. p.145-173.
- JIMÉNEZ, J. Y ORTIZ, M.R. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis, 1995.
- LEVELT, W.J.M. . *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, M.A: The MIT Press, 1989.

LEVELT, W. J. M. Producing spoken language: a blueprint of the speaker. En BROWN, C.M y HAGOORT, P (Eds.), *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 83-122

LÓPEZ-HIGES, R. *Psicología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.2003.

OSGOOD, C.E. Where do sentences come from?. En STEINBERG D.D. y JAKOBOVITS L.A. (Eds.). *Semantics, An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR EN FAMILIAS DE DIFERENTE NIVEL SOCIOECONÓMICO.

**Maira Querejeta, Telma Piacente, Sandra Marder, Mariela Resches
y María Inés Urrutia**

Universidad Nacional de La Plata- Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

**Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
Argentina**

Resumen

En los últimos años, la literatura especializada ha prestado especial consideración a la influencia de la cantidad y calidad de las interacciones tempranas con el lenguaje escrito sobre el proceso de alfabetización posterior. En este trabajo se expondrán resultados de una investigación en curso sobre las características del denominado “contexto alfabetizador del hogar” en poblaciones carenciadas y no carenciadas. Se hará referencia a diferentes aspectos de dicho contexto, entre los que se destacan los siguientes: disponibilidad de material que favorece la alfabetización, nivel educacional de los padres, hábitos de lectura de los padres, creencias y prácticas alfabetizadoras, y motivación del niño frente a tareas alfabetizadoras. Se trata de un diseño exploratorio descriptivo, en el que se analizan las respuestas proporcionadas por 70 familias de estrato bajo y 56 de estratos medios, a un cuestionario precodificado (adaptación de la Stony Brook Family Reading Survey, Whitehurst, 1992). Los resultados encontrados dan cuenta de la variabilidad de las dimensiones examinadas no sólo entre los grupos considerados sino además en el interior de las familias que provienen de sectores pobres. Se discutirá el alcance de las diferencias encontradas y se harán consideraciones acerca de la presencia de factores resilientes o protectores dentro de los hogares de la pobreza. Además, se hará referencia a la vinculación de estos resultados con las habilidades y conocimientos con que los niños ingresan a la escolarización formal. El conjunto de estas consideraciones permite puntualizar las características de los contextos a ser tenidas en cuenta en programas preventivos de intervención específica para hogares considerados en riesgo.

Introducción

En este trabajo se han indagado las características particulares del “contexto alfabetizador” (Teale, 1986) en nuestro medio. Dicho contexto refiere al conjunto de recursos y experiencias tempranas que rodean al niño antes de la escolaridad formal. Su interés reside en la importancia que tiene en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de lectura y escritura que preceden y favorecen la alfabetización convencional. Al respecto existe consenso entre los especialistas sobre la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito, relacionados con los tipos de interacción que promueven las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir (Snow, 1983; Graves, Juel & Graves, 2000).

Numerosos autores han encontrado diferencias relevantes en las experiencias hogareñas de los niños en relación con el estrato social de procedencia. Para Raz y Bryant (1990), Chaney (1994), Marvin y Mirenda (1993), y Elliot y Hewison (1994), la importancia de estos estudios radica en conocer si existen diferencias socioculturales en la naturaleza de las experiencias de los niños. Los resultados de estos distintos estudios coinciden en que los niños de diferentes grupos socioculturales tienen muchas experiencias de alfabetización relevantes en el hogar, pero los de familias de ingresos medios tienen experiencias de esta clase más numerosas y variadas. Payne, Whitehurst, & Angel (1994) no sólo demostraron la existencia de diferencias en la calidad del contexto alfabetizador que se relacionan con la habilidad del lenguaje infantil entre los distintos grupos socioeconómicos sino también diferencias en la calidad del contexto alfabetizador dentro de los grupos socioeconómicos más bajos.

Las dimensiones examinadas refieren generalmente a la *disponibilidad y uso de material impreso* en los hogares (Feitelson & Goldstein, 1986; McCormick & Mason, 1986, Raz & Bryant, 1990:), que correlaciona con el lenguaje de los preescolares (e.g., Crain-Thoreson & Dale, 1992; Mason, 1980; Rowe, 1991; Wells, Barnes & Wells, 1984; Wells, 1985), a las *características y hábitos de los adultos cuidadores*, respecto de la motivación por la lectura y las prácticas concretas de lectura y escritura y a las *prácticas o actividades de lectura temprana con el niño* (Snow, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; Whitehurst, 2001). En este último sentido Baker, Fernández-Fein, Scher y Williams (1998) aclaran que en las actividades de lectura dirigida a los niños no sólo el acto de leer es importante, también lo son las clases de conversaciones que el lector y el niño tienen el uno con el otro durante la sesión de lectura, la cualidad afectiva de estas interacciones y los intercambios que se suscitan a propósito de lo leído.

En el Early Childhood Project, dirigido por Baker, Sonnenschein y Serpell (Whitehurst, 2001) los autores identificaron, además, diferentes concepciones sobre la alfabetización, a partir del análisis de actividades informadas por los padres en registros diarios: como *fuerza de entretenimiento* (compartir la lectura de un libro, lectura independiente; juegos que implican la escritura; exposición casual a lo escrito y visitas a las librerías); como un *conjunto de habilidades que pueden ser deliberadamente entrenadas* (el trabajo y la práctica en el hogar) y como un *aspecto intrínseco de la vida cotidiana*. A partir de esto, hallaron que las familias de ingresos medios tendían a mostrar mayor aprobación de la alfabetización como fuerza de entretenimiento que las de bajos ingresos, mientras que estas últimas otorgaban mayor atención a la alfabetización como una habilidad a ser deliberadamente entrenada.

El conjunto de las investigaciones han puesto en evidencia la repercusión de la calidad del contexto en las habilidades infantiles de conciencia fonológica (Fernández-Fein y Baker, 1997; Marvin y Mirenda (1993), en el nivel de vocabulario y en el conocimiento sobre los usos y características del lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura, formalizado en muchos trabajos como “alfabetización emergente” (Whitehurst & Lonigan, 1991).

Ahora bien el contexto alfabetizador no constituye un constructo unitario, sino que deben discriminarse en su interior los aspectos que impactan en mayor medida en los niños preescolares. Para ello no sólo deben utilizarse como únicos indicadores el nivel sociocultural de la familia y/o la frecuencia de las experiencias de compartir la lectura con el niño. Esta visión simplista no describe adecuadamente las relaciones entre dicho contexto y sus consecuencias en el desarrollo infantil.

Burguess, Hecht y Lonigan (2002) encontraron que la magnitud de las relaciones entre el contexto alfabetizador y las habilidades en el lenguaje oral, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y la lectura de palabras en los niños pequeños variaba en función del modo en que dicho contexto era conceptualizado. A partir de un estudio en el cual integraron diferentes conceptualizaciones del contexto alfabetizador formularon una concepción global (*Overall Home Literacy Environment*), que incluye todos los aspectos considerados en otras investigaciones, a los que asignan igual importancia. Entre ellos se destaca la distinción que realizan entre un contexto alfabetizador pasivo (*Passive Home Literacy Environment*), y un contexto alfabetizador activo (*Active Home Literacy Environment*). El primero comprende las actividades que ofrecen a los niños experiencias de uso de la alfabetización (por ejemplo, ver a los padres en actividades cotidianas de lectura y escritura). Aquí el énfasis está en el rol del aprendizaje indirecto a través de los modelos. El

segundo incluye aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades diseñadas para promover la alfabetización o el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, juegos con rimas, lectura compartida, etc.).

Bajo esas consideraciones el propósito del presente trabajo es analizar diferentes aspectos del contexto alfabetizador en estratos sociales carenciados y no carenciados, para examinar sus características específicas y particularmente las variaciones intragrupalas en las familias de estratos carenciados.

Metodología

Sujetos

Se incluyeron en la muestra 126 madres de niños preescolares (Media de Edad= 4 años 6 meses), que concurrían a la segunda salita de nivel inicial de instituciones educativas públicas de la localidad de La Plata, provincia de Buenos Aires. En 70 casos, los hijos concurrían a establecimientos que atendían a poblaciones de bajo nivel socioeconómico y en los 56 restantes a establecimientos que atendían a poblaciones de nivel socioeconómico medio-alto. Cabe aclarar que en Argentina, los establecimientos educativos ubicados en zonas periféricas cercanas a villas de emergencia atienden por lo general, a una población de NSE bajo residente en esa área; sucede lo contrario en aquellos establecimientos del centro de la ciudad, a los cuáles concurren niños de NSE medio-alto.

Instrumento

Se utilizó una traducción y adaptación al español de la *Stony Brook Family Reading Survey* (Whitehurst, 1992). Este instrumento incluye 38 preguntas de elección múltiple, que examinan distintas variables destinadas a indagar diferentes aspectos del contexto hogareño: datos demográficos; datos de la historia evolutiva y desarrollo del lenguaje; prácticas de crianza y alfabetización; hábitos de lectura de los padres; frecuencia de uso de la televisión de niños y adultos; antecedentes familiares en relación con la escolaridad; motivación del niño hacia la lectura; expectativas de logro y concepciones acerca de las crianza y la educación. Para el presente estudio se han analizado particularmente tres de ellas: a) *prácticas y características de alfabetización hogareñas* (frecuencia de lectura a los niños, tiempo de lectura en el día de ayer; cantidad de libros disponibles en el hogar, frecuencia de visitas a las librerías), b) *motivación del niño frente al material escrito*: (frecuencia con la que el niño pide que le lean; disfrute de la lectura de parte del niño, frecuencia con la que el niño lee o mira libros solo y c) *hábitos de lectura de los padres* (tiempo y disfrute de la lectura).

Procedimientos

Las madres de cada niño fueron citadas y entrevistadas individualmente en la escuela a la que concurrían sus hijos. Para el análisis de las diferencias entre las variables examinadas según nivel socioeconómico se utilizó el nivel educacional de la madre, en razón de la colinealidad entre ambas. Esta elección tuvo en cuenta que las madres constituyen los cuidadores principales, más vinculados a las características y prácticas del contexto alfabetizador, y que los resultados obtenidos informaron sobre una mayor variabilidad en el nivel educacional en las madres provenientes de hogares periféricos. En esa perspectiva resultaba de mayor interés analizar los resultados en función del nivel educativo, puesto que permite observar la posible presencia de factores protectores o resilientes, en familias de zonas periféricas.

Los datos recogidos fueron volcados a un banco de datos y procesados con el SPSS a los fines de obtener indicadores descriptivos e inferenciales de las variables consideradas. Se elaboraron tablas de contingencia entre todas las variables examinadas y el nivel de escolaridad de la madre y tablas de correlación entre prácticas alfabetizadoras y nivel educacional de la madre y entre prácticas alfabetizadoras y motivación del niño (tal como fue informada por las madres).

Resultados

El nivel educacional alcanzado fue categorizado como primario (hasta 7 años de escolaridad), medio (entre 8 y 12 años) y superior (más de 12 años). Los resultados encontrados permiten observar mayor homogeneidad en el grupo de residencia en zonas urbanas, agrupándose mayoritariamente en el nivel superior. Contrariamente en el grupo de residencia periférico se distribuyen de modo semejante entre el nivel primario y medio (ver Tabla 1).

Tabla 1. Escolaridad de la madre según ubicación de la escuela

| Lugar Residencia | Primaria | Media | Superior | Sin datos | Totales |
|-------------------------|-----------------|--------------|-----------------|------------------|----------------|
| Urbana | 2 3,57% | 10 17,85% | 44 78,57% | 0 | 56 100% |
| Periférica | 30 42,85% | 33 47,14% | 6 8,57% | 1 1,42% | 70 100% |
| Totales | 32 25,39% | 43 34,12% | 50 39,68% | 1 0,79% | 126 100% |

Prácticas y características del contexto alfabetizador

Las respuestas obtenidas a las diferentes preguntas de la encuesta que componen esta dimensión, fueron agrupadas en tres categorías, según la frecuencia de aparición, como adecuadas, intermedias e inadecuadas (ver Tabla 2).

Aparecen diferencias significativas en las siguientes variables: *frecuencia de lectura al niño*, *cantidad de libros en el hogar* y *frecuencia de visitas a la librería*. Si bien en el 63% de los casos, la frecuencia de lectura al niño se categorizó como adecuada, el 49,37 % correspondió a las madres que tienen niveles de escolaridad superior, el 34,18% a las que tienen niveles intermedios y sólo un 16,46% a las que tienen nivel primarios (ver Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de lectura según escolaridad de la madre

| Frecuencia lectura | Primaria | Media | Superior | Total |
|---|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Adecuada (Diariamente o una o dos veces por semana) | 13 16,46% | 27 34,18% | 39 49,37% | 79 100% |
| Intermedia (Una o dos veces al mes) | 14 40,00% | 13 37,14% | 8 22,86% | 35 100% |
| Inadecuada (Nunca o casi nunca) | 5 45,40% | 3 27,30% | 3 27,30% | 11 100% |
| Total | 32 100% | 43 100% | 50 100% | 125 100% |

Chi-Square: p= 0.014

La variable cantidad de libros en el hogar arroja, tal como es esperable, resultados semejantes: la mayor cantidad de libros se presenta con la frecuencia más alta en los hogares cuyas madres poseen un nivel de educación superior (ver tabla 3). En cuanto a las variables *tiempo de lectura dirigida al niño el día anterior* y *frecuencia de visitas a las librerías*, si bien los valores se mueven en el sentido esperado, las diferencias encontradas no alcanzan significación estadística.

Tabla 3. Cantidad de libros en el hogar

| Cantidad | Primaria | Media | Superior | Total |
|------------------------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Adecuada (11-40 libros) | 1 0,15% | 21 33,33% | 41 65,07% | 63 100% |
| Intermedia (3-10 libros) | 15 44,10% | 12 35,30% | 7 20,6% | 34 100% |
| Inadecuada (0-2 libros) | 16 59,3% | 10 37,00% | 1 3,70% | 27 100% |
| Total | 32 100% | 43 100% | 49 100% | 124 100% |

Chi-Square: p= .000

Hábitos y características de los padres

Los hábitos y la motivación para la lectura de los padres¹ indican que existen diferencias significativas según nivel de escolaridad. Del total de madres entrevistadas, el 37,09% lee diariamente más de media hora, el 35,48% entre 15 y 30 minutos y 27,41% menos de 15 minutos. En el porcentaje correspondiente a las prácticas consideradas adecuadas (más de media hora), el 52,17% representa a las madres de nivel educacional superior, mientras que en el porcentaje total de prácticas inadecuadas, el 47,05% a las madres de nivel educacional primario (ver Tabla 4).

Tabla 4. Tiempo de lectura diaria de los padres según escolaridad de la madre

| Tiempo lectura | Primaria | Media | Superior | Total |
|--|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Adecuado (Más de media hora por día) | 4 8,69% | 18 39,13% | 24 52,17% | 46 100% |
| Intermedio (Entre 15 y 30 minutos) | 12 27,3% | 14 31,8% | 18 40,9 % | 44 100% |
| Inadecuado (Hasta 15 minutos) | 16 47,05% | 10 29,41% | 8 23,52% | 34 100% |
| Total | 32 100% | 42 100% | 50 100% | 124 100% |

Chi-Square: p = .009

Asimismo se observan diferencias en el disfrute en las actividades de lectura y en las actividades escolares previas según nivel educacional. Las respuestas de las madres de escolaridad media y superior constituyen el 85% de las que informaron disfrutar mucho

¹ En todos los casos se tomaron los valores más altos correspondientes a uno u otro de ambos padres.

con la lectura (N=80). No obstante sólo el 57,5% de ellas (N=46) leen más de media hora diariamente.

Características y motivación del niño frente al material impreso

Como se señalara precedentemente se solicitó a las madres que informaran sobre las características de los niños en la siguientes variables: *frecuencia con la que el niño solicita que le lean, frecuencia con la que el niño mira libros o lee solo y disfrute de la lectura por parte del niño*. En esta dimensión, las respuestas de los entrevistados (que permiten hacer inferencias sobre la motivación infantil) fueron agrupadas en tres categorías: muy satisfactoria, satisfactoria o insatisfactoria, según su frecuencia de aparición

Entre dichas variables sólo se observan diferencias significativas según el nivel de escolaridad de la madre, en la frecuencia con la que el niño solicita que le lean (ver Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia con la que el niño solicita que le lean según escolaridad de la madre

| Frecuencia | Primaria | Media | Superior | Total |
|--|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Muy satisfactoria (Todos los días) | 10 20,8% | 18 37,5% | 20 41,7% | 48 100% |
| Satisfactoria (2 veces por semana) | 7 19,4% | 12 33,3% | 17 47,2% | 36 100% |
| Insatisfactoria (nunca o casi nunca) | 15 37,5% | 13 32,5% | 12 30,0% | 40 100% |
| Total | 32 100% | 43 100% | 49 100% | 124 100% |

Chi -Square: p= .0353

Como se observa las madres informaron que la mayoría de los niños solicitan que les lean con una frecuencia de al menos dos veces por semana. La frecuencia considerada insatisfactoria, de una proporcionalidad menor, se reparte por igual entre los diferentes niveles educativos.

Asimismo puede observarse que la mayoría de las madres manifestó que sus hijos disfrutaban de las actividades de lectura. Aunque ese porcentaje no resultó homogéneo, observándose valores más altos en los niveles de escolaridad media y superior de las madres. Como es de esperarse el nivel de disfrute de las actividades de lectura, arroja porcentajes similares a la frecuencia con la que el niño lee o mira libros solo. Obviamente

de estos porcentajes, las frecuencias de casos más altas corresponden a los niveles medios superiores de escolaridad de la madre (ver Tablas 6 y 7).

Tabla 6. Disfrute de la lectura del niño según escolaridad de la madre

| Disfrute | Primaria | Media | Superior | Total |
|-------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Alto | 9 16,4% | 20 36,4% | 26 47,3% | 55 100% |
| Intermedio | 10 27,02% | 10 27,02% | 17 45,94% | 37 100% |
| Bajo | 13 43,3% | 11 36,6% | 6 20,0% | 30 100% |
| Total | 32 100% | 41 100% | 49 100% | 122 100% |

Chi -Square: p=.173

Tabla 7. Frecuencia con la que el niño lee solo según escolaridad de la madre

| Frecuencia | Primaria | Media | Superior | Total |
|--|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Muy Satisfactorias: Casi todos los días | 11 17,5% | 24 38,1% | 28 44,4% | 63 100% |
| Satisfactorias: Una o dos veces por semana | 9 28,1% | 8 25% | 15 46,9% | 32 100% |
| Insatisfactorias (casi nunca) | 13 46,4% | 10 35,7% | 6 21,4% | 28 100% |
| Total | 32 100% | 42 100% | 49 100% | 123 100% |

Chi -Square: p= 0 .009

Correlaciones entre las variables examinadas

Las correlaciones entre la frecuencia con la que se le lee al niño, la disponibilidad de libros en el hogar, el disfrute de la lectura de parte del niño y el nivel educacional de la madre, alcanzan significación estadística. Sin embargo la fuerza de la correlación es mayor en el caso de la cantidad de libros en el hogar. Llama la atención que cualquiera sea el nivel escolar de las madres, los niños solicitan que les lean, circunstancia que unida a las otras variables informadas permiten inferir que según las madres presentan una motivación alta, que no siempre es satisfechas por las prácticas que dicen sostener (ver Tabla 8).

Tabla 8. Correlaciones entre variables del contexto alfabetizador y nivel de escolaridad de la madre

(r. Kendall's tau_b).

| Características hogareñas y motivación del niño | Escolaridad de la madre |
|---|-------------------------|
| Frecuencia de lectura al niño | 0.296* |
| Tiempo de lectura ayer | 0.134 |
| Cantidad de libros en el hogar | 0.605* |
| Frecuencia con que el niño solicita que le lean | 0.125 |
| Disfrute del niño de la lectura | 0.219* |

* $P < .001$

La correlación entre los hábitos de lectura paternos y las prácticas alfabetizadoras que implementan no alcanza significación estadística, aunque cuando esas prácticas están presentes correlacionan entre sí (ver Tabla 9). Tampoco existe correlación entre la motivación del niño por actividades de lectura y los hábitos paternos de lectura.

Tabla 9. Correlaciones entre hábitos paternos de lectura y prácticas alfabetizadoras

| Hábitos y prácticas | Tiempo Lectura padres | Disfrute lectura padres | Frecuencia lectura al niño |
|----------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------------|
| Disfrute lectura padres | .459** | | |
| Frecuencia lectura al niño | .172 | .189 | |
| Tiempo lectura ayer | .044 | -.052 | .430** |

* $p < .001$

Finalmente la matriz de correlaciones entre las variables del contexto examinadas muestra valores estadísticamente significativos en todos los casos. Sin embargo se destaca la fuerza de las relaciones entre la frecuencia con la que se le lee a los niños y los tres indicadores de motivación del niño frente a la lectura, las relaciones de estos últimos entre sí (ver Tabla 10).

Tabla 10. Correlaciones entre prácticas y características hogareñas y motivación del niño frente a la lectura
(r. Kendall's tau_b).

| | Frecuencia de lectura al niño | Tiempo de lectura ayer | Cantidad de libros en el hogar | Frecuencia de visitas a la librería | Frecuencia con que el niño solicita que le lean | Frecuencia con la que el niño lee solo |
|--|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|--|---|
| Tiempo de lectura ayer | 0.495** | | | | | |
| Cantidad de libros en el hogar | 0.457** | 0.260** | | | | |
| Frecuencia de visitas a la librería | 0.361** | 0.308** | 0.472** | | | |
| Frecuencia con que el niño solicita que le lean | 0.662** | 0.413** | 0.286** | 0.201* | | |
| Frecuencia con la que el niño lee solo | 0.527** | 0.319** | 0.282** | 0.325** | 0.587** | |
| Disfrute del niño de la lectura | 0.639** | 0.452** | 0.407** | 0.379** | 0.601** | 0.514** |

* $p < .05$

** $p < .001$

Discusión y Conclusiones

El análisis de las características de los contextos alfabetizadores examinados ha permitido apreciar diferencias significativas en las variables consideradas, según procedencia sociocultural, identificada por el nivel educacional de las madres. Una primera cuestión a considerar es la mayor heterogeneidad existente entre los niveles educacionales de las madres de estratos bajos, situación que contrasta respecto de las de estratos medios, que resultan más homogéneos.

Asimismo resulta de interés destacar las correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras, particularmente la frecuencia con la que se les lee a los niños y la motivación, informada por las madres, que presentan frente a la lectura.

En este trabajo llaman la atención algunas cuestiones que deberán ser indagadas con mayor fineza. Los niños mayoritariamente solicitan que les lean diariamente o casi diariamente, circunstancia que contrasta con las prácticas parentales efectivas, ya que lo hacen con una frecuencia mucho menor que la apetecida por los niños, especialmente en el caso de padres de estratos bajos. Esto cobra particular relevancia si se observa, además, que no siempre los padres que no hicieron efectivas esas prácticas correspondían a los de menor escolaridad o a los que disfrutaban menos con la lectura personal.

La variable cantidad de libros en el hogar obviamente se relaciona tanto con el nivel educacional de la madre como con la frecuencia de lectura al niño y con el disfrute de esta actividad de parte del niño. Razonablemente puede atribuirse a la existencia de material gráfico una intensificación de las actividades de lectura, sobre la base de un mayor interés, y posiblemente disponibilidad de recursos.

Es de destacar que existe un porcentaje importante de madres con educación media en ambos grupos, que en muchos casos hablan en favor de la existencia de prácticas y condiciones positivas, aún en los estratos pobres. Esto permite afirmar en principio la existencia de factores resilientes en un número significativo de hogares de la pobreza. Estos resultados sugieren que a pesar de las dificultades económicas y otras tensiones a las que hacen frente las familias de estratos bajos, muchas logran entablar formatos de interacción que resultan propicios para favorecer habilidades previas a la alfabetización formal.

Es decir que si bien la pertenencia a un estrato sociocultural implica una comunalidad de experiencias vitales, su uniformidad puede ser cuestionada. En principio, por la multiplicidad de variables a ser consideradas y en segundo lugar, por la variabilidad que puede observarse en el interior de cada una de ellas.

La cuestión que se plantea concomitantemente es saber cuál de las diferencias encontradas se relaciona de manera más aguda con la motivación del niño frente a tareas relativas al lenguaje escrito, vinculadas con las posibilidades ulteriores de éxito en la escuela. Tal como afirman Burgess, Hecht y Lonigan (2003) en el análisis de las variables que integran las características y recursos hogareños, es necesario distinguir entre las que corresponden al contexto alfabetizador *activo* y el *pasivo*.

En estudios anteriores se ha constatado, por ejemplo que las prácticas de lectura de los adultos, por mayor disfrute que dispensen a los lectores, tiene una resonancia escasa sobre el desarrollo del lenguaje infantil (Share & al., 1984; DeBaryshe, Caulfield, Witty, Sidden, Holt, & Reich, 1991; Scarborough, Dobrich & Hager, 1991; Whiterhurst, 1992).

En este trabajo observamos que la motivación del niño hacia actividades relacionadas con la lectura, se asocia específicamente con las prácticas que efectivamente se implementan con ellos, más que con los hábitos y características lectoras de los padres. Asimismo no se encuentran relacionados los hábitos lectores de los padres y las prácticas alfabetizadoras que implementan. Estos hallazgos confirman que no se trata simplemente de diferencias en positivo respecto de una cantidad de variables singulares, sino de las acciones que se llevan a cabo efectivamente en interacción con los niños. Un padre puede estar mejor o peor alfabetizado, obviamente una vez sobrepasado el nivel que garantiza

habilidades de lectura, o leer más horas por día o disfrutar en mayor o menor medida con esa actividad, pero esto resulta relativamente irrelevante si no lee con el niño en formatos de interacción, que por su misma naturaleza resulten contingentes, creativos, abiertos y habituales, de modo tal que se conviertan en una escena rutinaria de intercambios hogareños.

Debe señalarse a partir de las correlaciones encontradas que si bien no pueden establecerse vínculos causales, es posible pensar en el efecto de influencia recíproca que puede aparecer entre las prácticas paternas y las manifestaciones infantiles. Dicho de otro modo, cuando los padres muestran sensibilidad hacia las actividades alfabetizadoras, se incrementa la motivación de los niños y sus prácticas reales frente a la lectura. Pero a su vez estas conductas infantiles pueden influenciar la responsividad de los padres, es decir que se pone en marcha una red de interacciones que se retroalimenta positivamente.

A pesar del interés de muchos de los resultados encontrados, resulta necesario indagar con mayor fineza las características del contexto alfabetizador. A este respecto destacamos que en un proyecto de investigación más amplio, del que este trabajo forma parte, se ha modificado el instrumento de evaluación utilizado, reteniendo los ítems más significativos y adicionando otros más específicos. Al mismo tiempo se han examinado las relaciones entre las diferentes dimensiones del contexto y las habilidades y conocimientos prelectores de los niños en edad preescolar.

Finalmente entendemos que no solamente es necesario, por más que lo es y de manera perentoria, cambiar la situación económica de las familias de estratos pobres y de los indicadores que de ella se derivan. Resulta pertinente implementar acciones específicas sobre las familias y los niños, especialmente en aquellos aspectos relacionados con el futuro éxito en la escolarización formal, particularmente en las que no se observa la presencia de factores protectores o resilientes, tales como las dimensiones del contexto alfabetizador que han sido examinadas.

Referencias bibliográficas

- BAKER, L., FERNÁNDEZ-FEIN, S., SCHER, D. y WILLIAMS, H. Home Experiences Related to the Development of Word Recognition. METSALA, J. L. y EHRI, L.C. *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, N. Jersey: Earlbaum Publishers, 1998, p. 263-284.
- BURGESS S. R., HECHT S. A. y LONIGAN C. J. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 2002, Vol. 37, N° 4, 408-426.
- CRANE-THORESON, C., & DALE, P.S. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 1992, 28, 421-429.
- CHANEY, C. Language development, Metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 1994, 15, 371-394.
- DEBARYSHE, B.D., CAULFIELD, M.B., WITTY, J.P., SIDDEN, J., HOLT, H.E., & REICH, C.E. The ecology of young children's home reading environments. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 8, 227, 1991.
- ELLIOT, J. A. & HEWINSON, J. Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 203-220, 1994.
- EPSTEIN, J.N., WHITEHURST, G.J., ANGELL, A.L., PAYNE, A.C., CRONE, D.A., & FISCHER, J.E. *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook. New York, 1994.
- FEITELSON, D., & GOLDSTEIN, Z. Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *Reading Teacher*, 1986, 39, 924-930.
- GRAVES, M.F., JUEL, C. & GRAVES, B. *Teaching Reading in the 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- HOFF-GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 1991, 61, 782-796.
- MARVIN, C. & MIRENDA, P. Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 17, 351-367, 1993.

- MASON, J. M. When children do begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 203-227.
- MASON, J. M., & MCCORMICK, C.E. *An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: Foundations for literacy*. (Tech. Rep. No. 224). Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading, 1981.
- MCCORMICK, C. E., & MASON, J.M. Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. En TEALE, W. H., & SULZBY, E. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 1986, 90-115.
- PAYNE, A. C.; WHITEHURST, G. J. & ANGELL; A. L. The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1994, 9, 427-440.
- RAZ, I.S., & BRYANT, P. Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 1990, 8, 209-225.
- ROWE, K.J. The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 1991, 61, 19-35.
- SCARBOROUGH, H.S. Very early language deficits in dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 1990, 41, 207-220.
- SCARBOROUGH, H.S., DOBRICH, W., & HAGER, M. Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1991, 24, 508-511.
- SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R., & MATTHEWS, R. Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 1309-1324.
- SNOW, C. E. Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 1983, 53, N° 2, 165-189.
- SNOW, C.E., DUBBER, D., & DE BLAUW, A. Routines in mother-child interaction. FEAGANS, L. & FARRAN D.C. (Eds.). *The language of children reared in poverty*. New York: Academic Press, 1982, 53-72 .
- STORCH S.A. & WHITEHURST, G.J. *The Role of Family and Home in the Development Course of Literacy in Children from Low-Income Backgrounds*. 2001. In press.
- TEALE, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development.. En TEALE, W.H & SULZBY, E. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ; Ablex., 1986, 110-121.

- WELLS, G. *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press, 1985, 281-320.
- WELLS, G., BARNES, S., & WELLS, J. *Linguistic influences on educational attainment*. Final report to the Department of Education and Science, 1984.
- WHITEHURST, G.J & MASSETTI G.M. How well does Head Start Prepare Children to learn to Read?. Edward Zigler & Sally J:Styfco. *The Head Start Debates (Friendly and Otherwise)*, 2001.
- WHITEHURST, G.J. *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author, 1992.
- WHITEHURST, G.J., & FISCHER J.E. *Stony Brook Children's Home Health Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author, 1997.
- WHITEHURST, G.J., & LONIGAN C.J. Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. NEUMAN, S. & DICKINSON, D. *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford, 2001.

LA LENGUA ESCRITA EN SUS INICIOS: ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Isabel Ríos (Universitat Jaume I)

Dolors Ibáñez (CEIP “La Marina”)

Castellón (España)

Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo en situaciones de comunicación adecuadas a los intereses de los alumnos y a las posibilidades de aprendizaje que éstos tienen, se manejan contenidos de enseñanza de la lengua escrita de alto nivel, ya en la etapa de educación infantil. Estos contenidos están enraizados en actividades y reflexiones conjuntas de alumnos y maestra, que dan cuenta de algunas de las condiciones para una alfabetización eficaz, lo que se entiende por un uso epistémico de la lengua escrita (Wells, 1988). En este tipo de actividades y a través de la interacción verbal se propician los aprendizajes complejos requeridos para este uso.

El contexto en el que se ha producido esta investigación es una clase de 5 años en la que durante el curso escolar se ha realizado un seguimiento de algunas actividades de escritura de textos en colaboración. En ellas se han aislado los fragmentos del discurso en los que van apareciendo los diferentes objetos de aprendizaje (contenidos), se han analizado éstos y se han categorizado siguiendo criterios que más tarde enunciaremos. Los niños aprenden a escribir mientras aprenden la lengua segunda, en un programa de inmersión al catalán.

Los fragmentos del discurso oral que tomamos como corpus pertenecen al proceso de planificación de los textos, lo cual condiciona y restringe los contenidos de enseñanza. Sin embargo, esta selección muestra también cómo en una situación de escritura “compleja”, en la que se contempla cada fase (planificación, textualización, revisión) como un momento exclusivo y necesario, los aprendices pueden dedicar atención a aspectos profundamente alfabetizadores. Esto requiere una concepción de la lengua escrita por parte del docente, un conocimiento de los procesos y estrategias que se ponen en marcha cuando se escribe y una capacidad de trasposición para llevar al aula, con niños tan pequeños, el mayor número de actividades complejas e integradas posibles, que contribuyan a un uso estratégico y diverso de la lengua escrita.

En los cuadros que aparecen en el texto y en los ejemplos extraídos del análisis veremos codificadas las sesiones con palabras que reflejan el contenido del texto (Ej. Chino, Bailadores, Flores secas, etc.)

Marco teórico

En el planteamiento teórico subyacente a este trabajo debemos contemplar, en primer lugar, aspectos relacionados con el concepto de alfabetización (Ver Wells 2003, Tolchinsky 1990). La actual concepción sobrepasa la más reduccionista que considera alfabetizado aquel que conoce las relaciones grafofónicas y es capaz de descifrar o codificar un texto, aunque éste sea simple (en algunas épocas, como es sabido, y por razones propagandísticas, se consideraba alfabeto aquel que sabía grafiar su nombre). Las diferentes situaciones sociales han desarrollado una gran cantidad de situaciones de comunicación en las que la lengua escrita está presente de uno u otro modo. Y esta variedad aumenta cada día. La escuela debe procurar, por tanto, proveer a los alumnos de recursos con los que enfrentarse a la complejidad de dichas situaciones. En ellas, se requieren operaciones de selección de ideas, de gestión de la información y de transformación de la misma en textos sociales. Bajo esta perspectiva se orienta una didáctica de la lengua en la educación infantil que contemple desde el inicio el uso de estrategias de este tipo, sin soslayar la complejidad que comportan.

En otro orden de cosas debemos destacar como pilar teórico la importancia, ya demostrada, del discurso oral para la construcción del conocimiento (Mercer, 1997; Altava y alt. , 2002, 2003). La interacción oral se revela como uno de los instrumentos más eficaces para la explicitación de los contenidos mentales que poseen alumnos y profesores; y para el avance del conocimiento que se debe compartir en el aula (Edwards y Mercer, 1988). La intervención didáctica se nos presenta, desde este punto de vista, como el arte de conducir la conversación hacia lugares de aprendizaje, en los que la reflexión conjunta, las contradicciones o conflictos cognitivos constituyen ejes para la construcción conjunta del conocimiento. Situarse en la ZDP de los alumnos, siguiendo las teorías vigotskianas, significa aproximarse mediante el diálogo a lugares en donde es posible la comprensión de los significados.

En lo que respecta a la didáctica de la escritura, las actividades orales de “hablar para escribir” han sido ampliamente estudiadas, mostrando cómo la construcción del texto colectivo, mediante la conversación que ayuda a generarlo, posibilita de forma amplia el

acceso a la complejidad de los saberes (Schneuwly, 2003; Ríos, 2000, 2003; Milian, 1996; Camps, 1994). El fundamento de este enfoque es doble: la complejidad de los procesos de escritura, mostrada por los estudios de corte cognitivista y el enfoque del aprendizaje derivado de las teorías de Vigotsky. Ambos justifican los estudios de la interacción en el aula para comprender mejor los fenómenos que en ella se producen y deducir conocimiento didáctico de ella.

La constatación de que la escritura requiere un proceso complejo en el que se producen diferentes momentos llevó a Anna Camps a definir como *texto intentado* la formulación oral del texto para ser escrito (Camps, 1994). En el caso de nuestro estudio, la planificación del texto escrito da cuenta de ese proceso así como de la transformación del *texto intentado* inicial en uno definitivo (Cf. Ríos, 2000). A través del diálogo se recorre un camino de perfeccionamiento colectivo del texto desde su formulación inicial hasta su aceptación para ser escrito. Se construye un texto oral que va a ser escrito. Un camino guiado por la maestra en el cual la reflexión metalingüística es la actividad principal, aunque ella se presente de manera diversa (Bigas y alt, 2001).

Finalmente, el análisis de las situaciones de aula para extraer de ellas conocimiento didáctico es otro de los aspectos que debemos destacar ya que constituye un fondo de experiencia acumulada anteriormente (Ríos, 2000; Camps, Ríos y Cambra, 2001; Altava y alt. , 2002, 2003) y que ha generado un marco teórico de interés para el trabajo de investigación didáctica.

Estas situaciones, miradas desde la complejidad inherentes a ellas, dejan entrever los fenómenos que se producen en el aula de forma que la observación permite el acceso a la realidad. El contraste de ésta con la teoría explica las actuaciones, les da sentido y promueve otras propuestas más de acuerdo con los planteamientos teóricos actuales. Se defiende así una aproximación investigadora que contempla la relación directa con el trabajo del aula, que de ella sale para llegar de nuevo a ella en forma de reflexiones, interpretaciones, y, si llega el caso, de propuestas.

Los contenidos enseñados

El análisis de los contenidos que se van abordando a través de las sesiones de escritura nos proporciona pistas sobre qué idea de la escritura tiene la maestra y sobre cuáles son los aspectos relevantes que ella cree que los niños pueden ir asimilando a través de la actividad de redacción. También nos ofrece datos sobre el manejo de la reflexión sobre el texto y todo aquello que hacen para escribirlo.

Resulta interesante poner de manifiesto la variedad de contenidos que se consideran como tales de forma explícita. Ello es posible en una línea de enseñanza de la escritura que la concibe como un hecho global e integral producida en situaciones comunicativas. Se amplía de esta manera la gama de conceptos y procedimientos que en una visión de la escritura basada casi exclusivamente en la enseñanza del código –especialmente en las primeras edades- no tienen cabida.

Debemos destacar que en el trabajo de planificación del texto se privilegian muchos contenidos que están más bien relacionados con estrategias y procesos cognitivos utilizados previamente a la formulación del propio texto –incluso al primer *texto intentado*- y que en estas edades son de máxima importancia en la enseñanza.¹ Estos mecanismos deben ser aprendidos por los niños y es necesario mostrar cómo en la escuela infantil pueden enseñarse de forma integrada y específica, no dejando al azar las referencias a ellos.

El siguiente ejemplo muestra cómo la maestra siguiendo un patrón de “sugerencia”² para orientar a los niños pretende enseñar a formular el conocimiento para escribir el texto en grupo y proporciona estrategias para actuar, para organizarse; la negreta muestra el enunciado que contiene explícitamente lo que se pretende destacar y enseñar.

Maestra: " Vosotros sabéis que cuando ponemos una noticia **hay que poner un título** que nos diga de qué hablamos..."; "cada niño me dirá un **trocito, una frase**, empezando desde el **principio** y después lo escribiremos..." (Bailadores, 11)

La continuidad de la experiencia que a lo largo de un curso escolar comparten maestra y niños a través de la actividad conjunta, -la escritura de textos que narran vivencias de los niños-, influye en la reconfiguración de sus conocimientos. Por tanto, la referencia a un contenido de enseñanza-aprendizaje no tiene el mismo nivel de complejidad al principio que al final del curso. Cada niño alcanza una representación y es capaz de hacer una formulación diferente. Pero lo relevante es que en cada sesión se pretende la formulación del conocimiento de acuerdo con la experiencia acumulada y aprovechándola al máximo: experiencia de vida y de escritura.

Los ejemplos que presentamos a continuación muestran la diferencia de tratamiento de un mismo contenido, la “selección de las ideas para ser escritas”. En el primer ejemplo, extraído de la sesión primera (codificada con la palabra CHINO) vemos la demanda de la maestra situando a los niños en el “aquí” y el “ahora”.

¹ Hayes i Flowers (1980); Cooper i Matshuhashi, 1983; Camps, 1994, entre otros, han estudiado los procesos implicados en la *planificación*, que pueden resumirse en tres: generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos.

Maestra: de todo lo que me habéis contado aquí tenemos que elegir una cosa // (Chino, 5)

La elección del tema del texto se sitúa en la acción presente, en este caso la conversación reciente. El contexto en el que deben situarse está aún muy presente aunque se percibe un paso hacia lenguaje *descontextualizado* que exige la tarea escolar en la mayoría de ocasiones. Sin embargo, en el caso siguiente, extraído de una sesión de final de curso, la selección del tema para escribir se sitúa en hechos pasados, en una experiencia compartida pero “diferida”. La complejidad de la demanda es, por tanto, mayor:

Maestra: vamos a escribir qué hicimos en aquella excursión al puerto... (Puerto, 13)

La evolución mostrada en el tratamiento de los diferentes contenidos, apenas perceptible en otras situaciones, aparece gracias al análisis detallado de la interacción y nos da pautas para una intervención didáctica que tenga en cuenta el crecimiento cognitivo y la exigencia, cada vez mayor, en el seno de la propia actividad escolar.

Los contenidos textuales

Se han considerado, a través del análisis realizado en el aula, dos tipos de contenidos que se enseñan en el marco de la actividad de planificación del texto. El primero de ellos, que hemos llamado *textuales*, se refieren a aspectos relacionados con el texto, su forma, la gramática, el léxico y los requisitos formales que se presentan en cada situación comunicativa. Concentran la atención de la maestra que realiza demandas sobre la formulación correcta del texto y la forma de éste. Se centran particularmente en la elección del léxico pertinente para la situación comunicativa; en la concordancia sujeto-verbo enfatizando en la adecuación del texto con la realidad escrita en el enunciado; en la configuración general del texto, cohesión y coherencia especialmente. Estos aspectos deben situarse en un contexto de formulación de textos breves como son los que analizamos en este trabajo. Por ello, las exigencias de coherencia y cohesión están en relación con la simplicidad de las propuestas de los niños, de los textos intentados iniciales y definitivos formulados a lo largo de todo el proceso de planificación.

Sin embargo, otros contenidos, esenciales en el aprendizaje inicial, como los ortográficos -en concreto la relación sonido-grafía- no aparecen en la fase de planificación ya que la atención a estos aspectos aparece de forma clara en la fase de textualización o en la de revisión del texto. Los conocimientos aún incipientes que tienen los aprendices sobre

² En otra parte del trabajo se analizaron las diferentes estrategias y patrones que la maestra usa para

ello requieren esa atención. Este contenido “relación sonido-grafía” sólo aparece en un episodio (Cumpleaños). Se produce a causa de una escritura en la pizarra –textualización– dentro del proceso de planificación global del texto, del título de la noticia que van a escribir. La textualización de las frases, la escritura en la pizarra que no ha sido objeto de estudio en este momento, estaría, en principio, llena de referencias a este tipo de contenidos: sobre el código y otros problemas periféricos de la escritura que se enseñan de manera privilegiada en esta etapa educativa.³

El siguiente ejemplo muestra cómo la maestra se refiere a una cuestión de tipo morfológico, categorizada como un contenido *textual*. Se centra en la diferencia de uso entre CON y EN, que en catalán tiene mayor complejidad que en castellano. La niña puede decir “jugar en la moto” o “jugar con la moto” con la diferencia de matiz que ello comporta usando de forma errónea y neutralizada las preposiciones AMB y EN (con y en) con la palabra “EN”.

Maestra.- (repite el texto que una niña ha propuesto para ser escrito) “He jugado con la moto y la he cargado”// ella ha dicho una cosa muy importante, porque ha dicho **con** la moto” (...) si es de juguete la ha cogido y ha jugado **con** ella... (Auela, 26, 29)

Otro ejemplo mostrará cómo la maestra pide a los niños una tarea concreta asociada a un procedimiento que deben *aprender*, relacionado directamente con el texto que están escribiendo: la claridad de la idea expuesta o transmitida

Maestra: qué es lo que se puede escribir para que **quede bien explicado** lo que habéis dicho (Pregón, 8)

La demanda de un texto *intentado* va acompañada de una referencia metacognitiva y de otra metalingüística, ya que exige un texto formal, coherente, que ofrezca información suficiente y de características de texto escrito.

A continuación un cuadro recoge la variedad de contenidos que aparecen en cada sesión estudiada:

ayudar a los niños en la tarea de escritura (Ríos, 1999).

³ En diversas ocasiones hemos hecho referencia a la necesidad de enseñar el código junto a los demás contenidos sobre la lengua escrita. Éste es precisamente el espíritu de este artículo.

| CHINO | NIEBLA | ABUELA | PEZ | PREGÓN | CUMPLE-AÑOS | FLORES SECAS | BAILADORES | PUERTO |
|------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------------|---|--|------------------------------------|--|--------------------|
| Forma y contenido del texto | Forma del texto | Forma y contenido del texto | | Forma y contenido del texto | Escritura del título: relación sonido-grafía | Forma y contenido del texto | Léxico; precisión léxica | Forma del texto |
| Léxico | | Sintaxis de la frase; Concordancia | Gramática de la frase: sujeto | Esquema para formular el contenido del texto. | Léxico | Oralización de texto para escribir | Léxico (con reflexión metaling. explícita) | Léxico |
| Sujeto de la frase | | Uso de la preposición (AMB) | | | Léxico | Léxico | | Registro del texto |
| Persona verbal | | Sujeto de la frase | | | Forma del texto | Forma del texto | | |
| Concordancia Sujeto-persona verbal | | | | | | | | |

Contenidos textuales

Los contenidos discursivos

El otro tipo de contenidos, llamados *discursivos* se circunscribe a los procedimientos para generar ideas, para buscar la veracidad del texto, para formular, en suma, el conocimiento. Tienen en cuenta el contexto de producción –y el de recepción- del texto, se ocupan de la funcionalidad de la escritura, de las características de los diferentes tipos de texto. Es decir, estos contenidos sobrepasan la producción concreta de ese texto aunque se instalen en él para existir. La estructuración discursiva comporta un conjunto de operaciones que influyen en el “proceso de tratamiento de los parámetros del contexto, hasta la transformación en un texto (Dolz, 1987, en Milian, M. 1990). Exigen una serie de operaciones y estrategias que podemos denominar contextuales. Estos contenidos se centran principalmente en la importancia de la selección del tema, la elección del texto para ser escrito a diferencia del oral, la funcionalidad de la lengua escrita, la importancia del rigor y la inteligibilidad en la expresión, y las características de ciertos modelos textuales como, por ejemplo, la noticia.

Elegimos el término *discursivo* a partir de la noción de discurso como un objeto que traspasa el ámbito lingüístico para entrar en la “red institucional” de un grupo social (Adam, 1985, 1992). En definitiva, los contenidos que hemos llamado *discursivos* se ocupan de procedimientos y estrategias para generar el texto y configurarlo desde unos requisitos contextuales.

En este ejemplo vemos cómo la maestra, con la ayuda de una foto, pide a una niña que tenga en cuenta al receptor a la vez que hace referencia al acto de leer y escribir en el que se implican los padres, mostrando así el valor social de la escritura.

Maestra: ¿qué explicarías de esta foto// para que tu papá y tu mamá, sin que les digas nada// leyendo lo que tu has escrito/ sepan lo que es? (Flores Secas, 4)

A lo largo de las sesiones vemos que el número de referencias de tipo “discursivo” es mayor que el referido a los contenidos “textuales”. Se da mayor importancia por tanto a aspectos generales de la lengua escrita, del contexto, de las situaciones de comunicación en las que hay que escribir, a los aspectos dedicados a la conceptualización de la lengua escrita como objeto particular del mundo social.

Las referencias al texto, en la actividad de planificación oral, ocupan menos espacio del que seguramente ocuparían en la fase de textualización. En ella la atención al código es realmente importante, como ya hemos mencionado anteriormente; más aún en estas edades y momento del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Vemos en el cuadro siguiente una relación de los contenidos discursivos, enunciados en cada una de las sesiones.

| CHINO | NIEBLA | ABUELA | PEZ | PREGÓN | CUMPLE-AÑOS | FLORES SECAS | BAILADORES | PUERTO |
|--|--|--------------------------------------|--|---|---|---------------------------------------|--|--|
| Contenido del texto. | Funcionalidad de la escritura | Relación contenido-forma | | Justificación del contenido del texto | Características de la noticia | Estructura formato noticia | Planificación texto; Hablar para escribir | Concepto de noticia. |
| Procedimiento para elegir tema. Funcionalidad escritura. | Modelo de texto para escribir | Funcionalidad de escritura. | Inteligibilidad del texto | Requisitos del texto escrito | Concepto de título | Escritura al dictado | Esquema contenido del texto | Contenido del texto |
| | Concepto de noticia; formas de obtener noticias. | Características del lenguaje escrito | Consideración del contexto: receptores | Planificación contenido del texto. | Contenido del texto. | Esquema organizativo del conocimiento | Contenido del texto consideración receptores | Planificación del texto: pensar para decir; selección contenidos |
| | Contenido del texto. | | Procedimiento de escritura: dictado | Esquema para formular el contenido del texto. | Formulación del conocimiento para ser escrito explícitamente: contenido del texto | | Valor de la precisión léxica | Esquema organizativo del texto. |
| | Consideración del contexto (emisores-receptores) | | | | | | Léxico (con reflexión metaling. explícita) | Concepto de título |
| | Concepto de título | | | | | | | Forma del texto |
| | Consideración del contexto temporal | | | | | | | Procedimiento para dictar |

Contenidos discursivos

Se habrá podido apreciar la variedad y la profundidad de los temas abordados, tanto en los aspectos textuales como discursivos. Esto enriquece notablemente la perspectiva sobre lo que hay que enseñar en educación infantil y sobre la concepción de lo que significa la lengua escrita

Consideraciones derivadas del análisis. La sistematización de los contenidos de enseñanza.

A través de la reflexión conjunta de maestra e investigadora llevada a cabo durante el trabajo y en las conversaciones sobre su propio trabajo en el aula, se pusieron de manifiesto algunos aspectos de gran interés didáctico y que queremos señalar aquí. En primer lugar se apreció una preocupación por los contenidos de enseñanza, poco explícita en la práctica en la educación infantil en general, y por el aprovechamiento de las ocasiones que la actividad del aula ofrece para que los niños “aprendan”. El principio de que hay que planificar lo que queremos enseñar a los niños pequeños parece, aparentemente, ponerse en contradicción con los fundamentos de una enseñanza práctica y que se atiende a las diversas circunstancias que aparecen en el aula. Por tanto, en las sesiones de conversación y reflexión sobre las actividades estudiadas se aprecia una tensión entre la *selección previa de los contenidos* de enseñanza para las sesiones de escritura y el *aprovechamiento de las ocasiones* que ofrecen de forma natural dichos *contenidos* para ser enseñados.

Otro tema de interés relacionado con los contenidos se plantea cuando se pretende, con niños tan pequeños, utilizar secuencias didácticas (Camps, 1994) que prevean de forma explícita la enseñanza de contenidos y la realización de actividades planificadas de forma pautada. La experiencia que hemos estudiado y que incluye la trayectoria anterior de la maestra, muestra que solamente de forma muy global y con una temporalización muy extensa se puede prever *qué y cuando* enseñar a los niños contenidos concretados previamente.

En este sentido, la programación del trabajo didáctico requiere en estas edades de una flexibilidad y una alta dosis de *improvisación reflexiva* para abordar los contenidos que pretendemos sean adquiridos por los niños. En esta dinámica y con unas actividades abiertas que posibilitan a cada cual aprender a su nivel se plantea el problema de la delimitación de contenidos y los niveles de complejidad requeridos por los niños en cada situación y con un alto grado de diversidad. Así pues, se dedujo que habría que profundizar en los problemas de la metodología didáctica para *improvisar el aprovechamiento de contenidos* que surgen en sesiones de trabajo planificadas previamente y de forma global. A partir de esta

reflexión se formulan los objetivos generales que la maestra pretende conseguir con los niños en relación a la lengua escrita y que enmarcan los contenidos de enseñanza de acuerdo con el nivel de su grupo. Éstos objetivos son los siguientes:

- Aprender la funcionalidad de la tarea que realizan, en concreto de la escritura del Libro del Fin de Semana o del Periódico de la Clase. Desde aquí se pretende extrapolar la funcionalidad del texto escrito a otras situaciones. Es importante que los niños aprendan a buscar la razón por la cual se escribe, para encontrar sentido a la actividad misma.
- Aprender las diferencias entre “lo que se dice” y “lo que se escribe”; es decir aprender a usar de forma distinta la lengua escrita de la oral.
- Aprender a buscar “qué queremos decir para escribirlo”. De aquí se desprende, además de la necesidad de formulación del pensamiento, una reflexión sobre la inteligibilidad del texto y la toma en consideración del destinatario.
- Reflexionar sobre las estructuras de la propia lengua que permiten un mejor nivel de expresión del contenido del texto. Buscando la claridad de la expresión se intenta que los niños aprendan a expresar mejor su propio pensamiento.
- Utilizar cada vez con más destreza los recursos de los que disponen, los saberes sobre lengua escrita y aplicarlo en las situaciones de escritura-textualización, lectura-revisión y corrección de los textos.
- Explicitar lo que se ha aprendido o se sabe sobre lengua escrita.

Por tanto, los objetivos de aprendizaje, o dicho de otra manera lo que la maestra quiere enseñar, sobrepasan los aspectos puramente textuales enmarcados en la frase que se construye o en la configuración formal y material del contenido elegido. En trabajos que han estudiado las relaciones de los niños con los textos producidos en condiciones de enseñanza activa (ver Jolibert, 1992) se ha puesto de manifiesto la necesidad de poner a los niños en situaciones de comunicación que no presenten la escritura como una “situación escolar” sin sentido.

“En definitiva, es necesario que para cada alumno escribir sea, no un sinónimo de dificultad, bloqueo o fracaso sino de evocación, sobretudo de los proyectos realizados gracias al escrito, (...): que las imágenes que lleguen al espíritu de los niños cuando se hable de escribir sean : “hacer un cartel” para anunciar una exposición, “escribir un guión” para el espectáculo (...), “inventar un cuento” para los más pequeños (...) y no “hacer ejercicios de gramática”, “hacer dictados”, (...) (Jolibert, J., 1992, pág. 17).

En este nivel educativo en el cual los niños son aprendices inexpertos, la enseñanza de la lengua escrita pasa por situar a los niños como productores de textos considerando al máximo los diferentes elementos de las situaciones de producción y haciéndose por tanto una representación cada vez más exacta de la tarea y los requerimientos que se presentan en cada momento en el que se escribe. Los niños deben aprender a producir un texto pertinente, inteligible, útil y deben representarse a sí mismos como escritores eficaces y también como aprendices de las cosas que les faltan para avanzar en el dominio de las técnicas escritoras. Deben llegar a combinar el objetivo comunicativo que preside la escritura del texto, y por tanto el texto que están planificando, con los objetivos de aprendizaje que la maestra les propone para *aprender a escribir mejor* (Camps, 1994, pág.68).

Conclusiones

Todos los contenidos de enseñanza se manifiestan a través de la intervención de la maestra que exige de los niños respuestas individuales o colectivas a sus demandas o reacciones a sus sugerencias, indicaciones o propuestas. Estas actividades requieren una atención a la formulación del pensamiento para ser convertido en texto, una toma de conciencia de los elementos contextuales –receptores, tiempo de escritura y de lectura del texto-. Se proporcionan herramientas procedimentales a los niños para realizar las tareas exigidas: esquemas organizativos del texto, oralización del texto que va a ser escrito, dictados para fijar el texto formulado -*intentado*-. Estos procedimientos constituyen también *contenidos de aprendizaje*.

A lo largo del curso escolar se aprecia una reiteración en las referencias que podemos considerar el eje de los contenidos que, respecto a lo que supone enseñar a planificar el texto, son considerados relevantes por la maestra. La reiteración lleva a una mayor consolidación de lo aprendido, producida a través de las continuidades que se observan durante el curso (Mercer, 1997).

En las conversaciones mantenidas con la maestra pudimos apreciar que si bien en un principio no era consciente de cómo estaban apareciendo de forma efectiva estos contenidos en las sesiones de trabajo con los niños, a lo largo del curso se observa cómo se consolida su uso. Así pues, las operaciones que en un principio no estaban previstas de forma explícita para ser enseñadas pasan a formar parte del bagaje de planificación del texto que se utiliza de forma natural.

Para finalizar, resumiremos estas conclusiones considerando que el abordar los contenidos de enseñanza que se han trabajado durante los *episodios de planificación* nos ha servido para tomar conciencia de cómo una actividad ciertamente compleja y que requiere diversas

operaciones y estrategias por parte de los alumnos y de la maestra contiene elementos básicos de aprendizaje. Este rastreo a través de las sesiones nos ha permitido también observar la variedad de contenidos y la dimensión global de la tarea de planificación del texto, que en sí misma es una actividad multifacética, que comprende conocimientos sobre la escritura de gran interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje inicial.

La gran cantidad de contenidos, *textuales y discursivos*, encontrados en los episodios muestran cómo la actividad de planificación oral del texto escrito puede colaborar de forma eficaz en la alfabetización de sujetos que aprenden con las repercusiones que puede tener este hecho en las orientaciones didácticas de la lengua escrita.

En todo caso, las características de los contenidos extraídos de la situación natural del aula nos llevarían a aceptar como necesaria una programación de contenidos en educación infantil que sobrepase los aspectos periféricos y banales en el inicio de la lengua escrita y por lo tanto un currículo adecuado a las posibilidades de los aprendices, al más alto nivel posible.

Referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1985) "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, 192.
- ADAM, J.M. (1992) *Les textes, types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan
- ALTAVA,V; GALLARDO, I.M.; PÉREZ, I. RÍOS, I. (2002) "La reflexión como motor de cambio en el aula" En *Investigación en la Escuela*, 47, pp. 105-112.
- ALTAVA,V; GALLARDO, I.M.; PÉREZ, I. RÍOS, I. (2003) " De las historias de aula a la reconstrucción del conocimiento didáctico" *En Experiències de millora i innovació de la docència universitària*. Actes de la II Jornada de Millora Educativa. Universitat Jaume I.
- BIGAS, M. ; CORREIG, M. ; FONS, M.; CARCELLER, P.; RÍOS, I.; SOLIVA, M. (2001) "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años". En CAMPS, A. (coord) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (1994a) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.
- CAMPS; A; RÍOS; I.; CAMBRA, M. (2001) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó
- COOPER, CH. R. i A. MATSHUHASHI (1983) "A theory of the writing process", a M. Martlew (ed.) : *The psychology of writteng language*. Nova York: Jonh Wiley and Sons.

- DOLZ, J. (1987) La producció de textos escrits a l'escola. XIIè seminari "LLengües i Educació". Sitges, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Barcelona Paidós-MEC.
- HAYES, J.R.& FLOWER,L.(1986) "Writing research and the writer" *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- MERCER, N. (1996) "Las perspectivas socio-culturales y el estudio del discurso en el aula" en C. Coll i D. Edwards (eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- MILIAN, M. (1990) "Tipología de Textos: reflexió per l'ensenyament", en A. Camps i alt. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova., pàg.75-93.
- RÍOS, I. (2000) *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*. Castelló: Universitat Jaume I.
- RÍOS, I. (2003) "Enseñar a planificar o enseñar a escribir". En En Ramos García, J.(coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MCEP (pp. 130-138)
- JOLIVERT, J. (1992) *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó
- SCHNEUWLY, B. (2003) "Hablar para escribir" En Ramos García, J.(coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MCEP (pp.77-84)
- TOLCHINSKY, L. (1990) Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 6, 53-62.
- WELLS, G (1988) *Aprender a leer a escribir*. Barcelona: Laia
- WELLS, G.(2003) "Los niños se alfabetizan hablando" En Ramos García, J.(coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MCEP (pp. 54-76)
- VYGOTSKI, L. S. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*. Vol II. Madrid: Visor.

MORFOSINTAXIS Y PROSODIA: UN DIÁLOGO CON LA COMPRENSIÓN LECTORA¹

M. Carmen González- Trujillo & Sylvia Defior
Universidad de Granada

Diversos estudios han mostrado que prosodia, morfología y sintaxis contribuyen a la comprensión lectora. Se presentan los resultados de un estudio de intervención (16 sesiones), con tres grupos de niños de 3º curso de Educación Primaria: uno entrenado en actividades de mejora del conocimiento morfológico y sintáctico (GMS; n=24), otro en actividades de mejora del conocimiento prosódico (GP; n=23) y un grupo control entrenado en actividades no lingüísticas (GC; n=19). En la Fase 1, pre-test, se aplicaron pruebas de CI, ritmo, lectura de palabras, comprensión lectora, vocabulario, memoria operativa y habilidad aritmética, que permitieron formar tres grupos equivalentes en estas medidas. En el entrenamiento del grupo GMS se incluyeron actividades de morfología flexiva y léxica, de concordancia, orden de las palabras, coordinación y subordinación, palabras función y términos deícticos, entre otros. En el entrenamiento del grupo GP se incluyeron actividades de entonación, pausas, acentuación, ritmo y signos de puntuación principalmente. En el entrenamiento del grupo GC se llevaron a cabo actividades de tipo perceptivo-visuales y de orientación espacial. Se prestó especial atención a los aspectos motivadores, configurándose un sistema de diplomas y de ganancia de puntos. En la Fase 2, al cabo de 8 sesiones de intervención, se tomaron medidas inter-entrenamiento. En la Fase 3, se tomaron medidas post-test. Se presentan los resultados de la Fase 2. El GP fue significativamente superior al GMS y GC en la medida de prosodia; no hay diferencias significativas entre los grupos en la medida de morfosintaxis. Las implicaciones de los resultados se exponen en la discusión.*

Una vez que la descodificación ha sido un objetivo alcanzado en la instrucción explícita de la lectura durante los primeros años de escolarización, la enseñanza de la lectura como tal pierde énfasis en favor de la transmisión de contenidos. Numerosos estudios han mostrado que una descodificación rápida y precisa deja libres más recursos cognitivos para la comprensión lectora (Just y Carpenter, 1987). Sin embargo, el hecho de que no esté establecida una enseñanza de la comprensión lectora como contenido curricular conduce a que niños que leían bien en los primeros años de educación primaria encuentren dificultades posteriormente en el ámbito de la lectura (Montanero, Blázquez y León, 2002).

¹ *Agradecimientos.* La investigación descrita en este estudio ha sido financiada por el Proyecto de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BSO2002-10276-E) concedido a Sylvia Defior.

Si definimos la comprensión lectora como el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a mediante la interacción con un texto escrito (Snow, 2002), nos remitimos al hecho de que la comprensión implica tres elementos:

- el lector, que es el agente de la comprensión, y bajo el que se incluyen las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que un individuo aporta al acto de la lectura.
- el texto que ha de ser comprendido, donde se incluye cualquier texto impreso o electrónico con su particular idiosincrasia acerca de estructura, contenido explícito e implícito.
- la actividad en la que está inserta la comprensión, que incluye objetivos, procesos y consecuencias asociadas con la lectura.

Estas tres extensas áreas de variabilidad ocurren dentro de un contexto sociocultural que mantiene una relación de influencia recíproca con las mismas.

En los últimos años, se ha producido un interés creciente por la investigación en el ámbito de la comprensión lectora. Esto no deja de ser una encrucijada inquietante de variables que pugnan por mostrar su relación con la etapa más elaborada de la lectura. En este contexto, numerosos estudios implican en la comprensión múltiples variables como la descodificación de palabras, vocabulario, conocimiento de la estructura del texto, elaboración de inferencias, seguimiento de la comprensión por parte del lector, autoevaluación y guiado de la comprensión, conciencia morfológica y sintáctica, prosodia, así como factores extrínsecos al texto como cantidad de experiencia lectora y motivación. Si bien está establecida una relación correlacional de estas variables con la comprensión lectora, no existe evidencia de un vínculo causal en la mayoría de los casos (Oakhill, y Cain, 2004).

De entre todas las variables mencionadas, hemos asistido a un auge creciente de estudios sobre la conciencia morfológica y sintáctica, así como a un incipiente interés por la prosodia y su implicación en la comprensión lectora.

Circunscribiéndonos ahora al área de investigación sobre la conciencia morfológica, Libben y Jarema (2004) nos advierten del peligro acerca de una generalización excesiva procedente del inglés, lenguaje en el que las palabras multimorfémicas son poco frecuentes o donde el sistema flexivo es relativamente simple frente a ortografías como la francesa, la rusa o la española. Por otro lado, la composición de palabras es mucho más prominente en inglés que en francés, árabe o español, por lo que las conclusiones extraídas de este tipo de estudios no son totalmente extrapolables. No obstante, numerosos estudios muestran una

sensibilidad por parte de los lectores adultos a la estructura morfológica de las palabras impresas. Esta sensibilidad a la morfología se ha descrito bajo diferentes condiciones y en una amplia gama de sistemas alfabéticos escritos, que oscilan entre las ortografías opacas como el inglés y las transparentes como la serbocroata (Feldman, 1995).

Las habilidades morfológicas llegan a ser más relevantes cuando el vocabulario lector comienza a contener palabras multisilábicas, muchas de las cuales son palabras multimorfémicas, cuya expansión se produce entre los cursos 3º y 5º (Anglin, 1993). Carlisle (2000) argumenta que a medida que los niños progresan a lo largo de este rango de edad, la conciencia de la estructura morfológica y del significado de palabras morfológicamente complejas llega a estar más y más relacionado con la habilidad de descodificar palabras derivadas, y que el dominio de tales habilidades morfológicas llega a relacionarse de modo creciente con la ejecución en tests de comprensión lectora.

Respecto al dominio de los dos tipos de morfología, flexiva y derivativa, existen deferencias notables entre ellas. La morfología flexiva, que incumbe las flexiones verbales, así como las gramaticales correspondientes a género y número, se alcanza previamente en el desarrollo evolutivo. Es el tipo de morfología examinado más frecuentemente en estudios de habilidades lectoras de niños de 1º y 2º curso. Su contribución es mínima una vez que el rol de la conciencia fonológica se ha tenido en cuenta. Por el contrario, la morfología derivativa, esto es, la que atañe a la generación de nuevas palabras mediante la adición de prefijos y sufijos, parece implicar un período más largo, con un final más abierto y mayor variabilidad, lo que puede explicar la asociación consistentemente mostrada entre conocimiento de morfemas derivativos y habilidad lectora en cursos posteriores. La morfología léxica, que incluye los procesos de composición y parasíntesis, además de los ya mencionados procesos de derivación, parece insertarse en este segundo lapso temporal de evolución más tardía (Mann, 2000)

White, Power y White (1989) mostraron que los niños que reciben instrucción en el uso de morfemas no solamente tienen un mayor conocimiento de prefijos y sufijos cuando se comparan con un grupo control, sino que aplican este conocimiento a la derivación de significados de palabras desconocidas. El problema para los lectores con dificultades no es únicamente contar con un vocabulario más escaso que los buenos lectores, sino también el no ser conscientes de que no comprenden el texto a causa de las palabras desconocidas. Asimismo, frecuentemente estos malos lectores no disponen de estrategias para derivar el significado de una palabra novedosa. Los buenos lectores, por el contrario, expanden su

vocabulario mientras leen, esforzándose por discernir el significado de las nuevas palabras (Tomesen y Aarnoutse, 1998).

Por otro lado, la conciencia sintáctica, concebida como la habilidad para reflexionar sobre la estructura sintáctica del lenguaje y considerarla objetiva e independientemente del significado (Blackmore, Pratt, & Dewsbury, 1995) ha sido relacionada con comprensión lectora en numerosos estudios. Los resultados indican que niños de 4 y 5 años ya muestran algunas habilidades de conciencia sintáctica. No obstante, la baja ejecución de estos niños tan pequeños podría señalar no sólo su incapacidad para reflexionar sobre la sintaxis independientemente del significado, sino también su preferencia por centrarse en el significado del lenguaje.

El vínculo existente entre conciencia sintáctica y ejecución lectora (Layton, Robinson y Lawson, 1998) no está mediado por las habilidades fonológicas, ya que cuando se igualan las habilidades fonológicas entre buenos y malos comprendedores, las diferencias se localizan en habilidades de conciencia sintáctica (Nation y Snowling, 2000).

Tunmer, Nesdale y Wright (1987) aportaron evidencia experimental que relaciona causalmente las dificultades en el dominio de la sintaxis con el retraso lector. Posteriormente, Tunmer (1989) sugiere que la conciencia sintáctica contribuye a las habilidades de comprensión en lectura mediante el incremento de las habilidades de descodificación y la facilitación de la comprensión oral. En un estudio de seguimiento de los niños en su primer año de instrucción lectora, Demont y Gombert (1996) concluyen que las habilidades de conciencia fonológica predicen habilidades de descodificación posteriores mientras que la conciencia sintáctica predice comprensión lectora, subrayando así el papel relevante de la sintaxis en la comprensión lectora.

Un aspecto más implicado en la comprensión lectora es la prosodia, definida como el patrón perceptivo de entonación, acento y pausas, correlatos físicos de la frecuencia fundamental, amplitud y duración, respectivamente (Nagel, Shapiro y Naway, 1994). Un gran número de estudios en lectura se focalizan en los procesos que posibilitan que la comprensión ocurra *on line*. La comprensión de textos requiere tanto la codificación de la estructura, como la codificación del significado (Bock, 1990). De acuerdo con la *Hipótesis de la Precedencia Estructural*, el procesamiento de la estructura precede al análisis del significado y prepara el camino para éste (Koriat, Greenberg y Kreiner, 2002).

Numerosos estudios son unánimes en sostener que dos dimensiones definen prosodia: fluidez y expresividad. Estas dimensiones han mostrado ser parcialmente independientes, ya que si expresividad raramente ocurre sin fluidez, fluidez puede

registrarse sin expresividad (Cowie, Douglas-Cowie y Wichmann, 2002). Aunque ambos términos han sido habitualmente utilizados en relación con una lectura experta, pocas veces se ha dado una definición de ellos. Young y Bowers (1995) sugieren, en un intento por ubicar estos conceptos altamente intuitivos, que fluidez depende de la puesta en práctica de habilidades relacionadas con el reconocimiento y la demarcación de agrupamientos requeridos por la sintaxis del texto. Expresividad, por otro lado, implica reconocer oportunidades para señalar relaciones más ricas semánticamente que impliquen, por ejemplo, intenciones comunicativas, importancia de la materia o “color emocional”. En suma, se podría decir que la fluidez concierne habilidades orientadas a la estructura, y la expresividad, habilidades orientadas al significado.

Por otro lado, Cohen, Douaire y Elsabbagh (2001) muestran que los signos de puntuación, análogos visuales de la prosodia oral, desempeñan un rol importante en lectura. En su estudio, la presentación de textos con puntuación alterada afectó negativamente el reconocimiento de palabras y la comprensión. Se registraron asimismo tiempos de lectura más largos, mostrándose así que la puntuación es un facilitador de la fluidez lectora. La puntuación correcta, continúan Cohen y cols., pone de manifiesto las relaciones estructurales, marcando las relaciones sintácticas por ejemplo. Esto facilita la comprensión de la estructura lingüística, incrementando así la velocidad de la lectura.

¿Cuál es la función de la prosodia en lectura? Koriat y cols. (2002) sostienen que la prosodia juega un rol importante como medio para representar el *output* del análisis estructural previo y en el mantenimiento de ese *output* en la memoria de trabajo, mientras se lleva a cabo el análisis semántico, contribuyendo de este modo a la comprensión de textos.

El objetivo del presente estudio es mejorar la comprensión lectora mediante la implementación de dos programas de intervención; uno de ellos centrado en actividades morfosintácticas orales y escritas; y el otro, en actividades que intentan mejorar la prosodia, asimismo mediante actividades orales y escritas. En este trabajo se analizarán los resultados derivados de las medidas pre-test, además de las medidas tomadas en la fase intermedia del entrenamiento, dejando las medidas post-test para posteriores trabajos.

Método

Participantes

Sesenta y siete niños de 3º de Educación Primaria con una edad media de 8 años y 5 meses constituyeron la muestra, distribuida en tres grupos: Grupo Morfosintaxis (GMS,

n=24), Grupo Prosodia (GP, n=24), y Grupo Control (GC, n=19). Los niños pertenecían al Colegio Cristo de la Yedra (Granada), con un bagaje socio-cultural diverso, que recoge alumnos de todos los estatus sociales, desde clases desfavorecidas a clases altas. Formaron parte de la muestra todos los niños de las tres clases de 3º, excepto los que eran considerados niños de integración debido a sus deficiencias cognitivas. Estos niños se asignaron al grupo control durante la intervención, pero no se tomaron medidas pre y post-test. Se eliminaron los datos correspondientes a uno de los niños del grupo Prosodia, ya que faltó reiteradamente a clase durante los días de entrenamiento, por lo que la muestra estuvo definitivamente compuesta por 66 niños.

Diseño y procedimiento

Un diseño pre-test post-test con grupo control fue utilizado para evaluar los efectos en comprensión lectora de los dos programas de intervención. En el Grupo Morfosintaxis (GMS), los niños fueron entrenados en actividades de mejora del conocimiento morfológico y sintáctico, mediante actividades orales y escritas; el Grupo Prosodia (GP), incidió en actividades de mejora del conocimiento prosódico, tanto en su vertiente oral como en la escrita vía signos de puntuación, análogos visuales de la prosodia oral. El Grupo Control (GC) fue entrenado en actividades no lingüísticas, actividades perceptivas y de orientación espacial.

Se llevaron a cabo tres mediciones en tres momentos temporales diferentes. La primera de ellas, Fase 1, consistió en las medidas pre-test. En la Fase 2, tras el punto medio del entrenamiento, se tomaron medidas cuyo objetivo era detectar los efectos del entrenamiento. La Fase 3 se dedicó a las medidas post-test, una vez que el entrenamiento había finalizado. En el presente estudio, analizaremos las Fases 1 y 2.

Los niños de cada grupo se distribuyeron en tres subgrupos para llevar a cabo una intervención más controlada, de modo que cada subgrupo se componía de 8 niños, con un monitor cada uno. No hubo diferencias significativas entre ellos respecto a ninguna de las medidas pre-test (ver tabla1).

La intervención se llevó a cabo en con un monitor entrenado para la realización de las actividades. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos, dos veces por semana durante ocho semanas, con un total de 16 sesiones de entrenamiento. Como dinámica general, el tiempo de entrenamiento se dividía en la ejecución de dos actividades, una oral y otra escrita.

Los subgrupos control también contaban con 8 niños, ya que se incluyeron los niños de integración, con graves dificultades lectoras, pero cuyos datos no fueron considerados en el análisis. Asimismo, se inventaron personajes para cada programa que articulaban las actividades, así como un sistema de puntos y entrega de diplomas para incrementar la motivación de los niños.

El GMS fue entrenado en actividades de enseñanza de prefijos, raíz y sufijos, con el objetivo de hacer conscientes a los niños de que las palabras están compuestas de partículas significativas semántica y sintácticamente (ver un ejemplo en el Anexo 1).

El GP llevó a cabo actividades que pretendían focalizar la atención de los niños sobre la entonación y los signos de puntuación y cómo esto incidía en un cambio de significado (ver un ejemplo en el Anexo 2).

El GC no tuvo contacto con el lenguaje impreso durante las sesiones de entrenamiento. Se llevaron a cabo actividades perceptivas cuyas instrucciones les eran dadas oralmente por el monitor. Las actividades consistían en búsqueda de diferencias, dibujo de formas iguales con distinta orientación espacial, detección del extraño, etc., todas ellas extraídas de material bibliográfico publicado.

Materiales

Medidas pre-test. Los niños fueron evaluados con tests estandarizados, a excepción de una prueba de conocimiento matemático consistente en diez sumas, diez restas y diez multiplicaciones adecuadas al nivel de Ciclo Medio de Primaria.

K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1983), escala Dígitos del WISC (Wechsler, 1974), Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura P.E.R.E.L. (Soto, Maldonado y Sebastián, 1992), escala de Estructuras Gramaticales del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), Test de Eficiencia Lectora LOBROT (Carrillo y Marín, 1997), escala de Reproducción de Estructuras Rítmicas (Stamback, 1984).

Medidas inter-entrenamiento. Se utilizaron medidas de conocimiento morfosintáctico y prosódico.

Medida Morfosintaxis. La prueba mide la habilidad para relacionar palabras pertenecientes a la misma familia en función de sus partículas componentes, raíz, prefijos y sufijos. Consta de seis ítems, cada uno de los cuales contiene siete palabras. Cuatro palabras pertenecen a la misma familia, compartiendo raíz y diferenciándose por prefijos y sufijos. Se incluyeron tanto prefijos y sufijos entrenados como no entrenados. Las tres palabras restantes son

distractores con parecido fonético y morfológico a los *targets* (v. gr. producir, prometido, proteger, producción, productor, reproducir, protesta). Cada ítem se presenta en un cuadro.

Las instrucciones se dieron oralmente diciendo a los niños que debían rodear las palabras de los cuadros que pertenecieran a la misma familia, que significaran cosas relacionadas. Para ello les sería de ayuda fijarse en los trocitos que las formaban. En ningún momento se les dijo que eran cuatro las palabras relacionadas en cada cuadro. No hubo límite de tiempo para completar la prueba.

Medida Prosodia. La prueba mide la habilidad para comprender el significado de frases, cuya única diferencia está en los signos de puntuación. La prueba consta de ocho ítems, cada uno de ellos compuesto por dos frases. Estas frases contienen las mismas palabras, diferenciándose únicamente en los signos de puntuación, lo que conduce a un significado diferente. (v.g. -No, te gustan los libros./ -¿No te gustan los libros?). Junto a cada frase aparece un significado que los niños tienen que juzgar correcto o incorrecto. Las instrucciones de la prueba fueron dadas oralmente y no hubo límite de tiempo en su ejecución.

Resultados

Fase 1. Medidas Pre-test

La Tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas de los grupos Morfosintaxis, Prosodia y Control en las medidas pre-test.

| | GRUPO MORFOSINTAXIS (n=24) | | GRUPO PROSODIA (n=23) | | GRUPO CONTROL (n=19) | |
|---|-------------------------------|-------|--------------------------|-------|-------------------------|-------|
| | X | SD | X | SD | X | SD |
| MEDIDAS PRE-TEST | | | | | | |
| K-BIT | | | | | | |
| Centil Vocabulario | 55.58 | 26.97 | 68.26 | 27.46 | 50.95 | 28.02 |
| Centil Matrices | 41.18 | 24.21 | 45.69 | 24.93 | 40.90 | 29.38 |
| Centil Compuesto | 42.83 | 24.10 | 56.65 | 26.45 | 38.71 | 26.19 |
| Dígitos WISC | 8.50 | 2.08 | 9.43 | 2.46 | 9.26 | 3.19 |
| PEREL | | | | | | |
| Puntuación lectura | 82.46 | 9.30 | 82.65 | 7.02 | 80.63 | 12.19 |
| Puntuación descifrado | 92.50 | 7.57 | 93.35 | 5.24 | 91 | 9.12 |
| Estructuras gramaticales PROLEC | 13.54 | 2.43 | 14.39 | 2.31 | 12.31 | 3.86 |
| LOBROT | 22.71 | 7.23 | 22.43 | 6.45 | 23.31 | 7.99 |
| Reproducción de Estructuras Rítmicas | 4.04 | 2.31 | 4.17 | 2.67 | 4.26 | 2.92 |
| Conocimiento matemático | 18.17 | 8.60 | 20.39 | 7.18 | 19.37 | 6.90 |

Tabla 1 Puntuación centil en la prueba K-BIT, media y desviación típica en las pruebas pre-test en los grupos Morfosintaxis, Prosodia y Control.

Se realizaron ANOVAS unifactoriales para cada una de las medidas pre-test, no obteniéndose resultados significativos en ninguna de ellas, es decir, los grupos eran iguales al comienzo del entrenamiento.

Fase 2. Medidas Inter-entrenamiento.

Las medias y desviaciones típicas de las medidas inter-entrenamiento se muestran en la Tabla 2.

Con el objeto de evaluar los efectos de la intervención, se realizaron dos ANOVAS unifactoriales con factor Grupo. El análisis de la medida Morfosintaxis no arrojó resultados significativos ($F(2, 63)=1.46, p<0.24$). Los tres grupos resultaron iguales en la detección de palabras de la misma familia.

| MEDIDAS INTER-ENTRENAMIENTO | GRUPO MORFOSINTAXIS (n=24) | | GRUPO PROSODIA (n=23) | | GRUPO CONTROL (n=19) | |
|-----------------------------|----------------------------|------|-----------------------|------|----------------------|------|
| | X | SD | X | SD | X | SD |
| Morfosintaxis | 30.65 | 7.64 | 33.23 | 7.34 | 34.61 | 6.82 |
| Prosodia | 8.95 | 2.04 | 12.13 | 3.35 | 9.44 | 2.28 |

TABLA 2. Medias y desviaciones típicas en las medidas inter-entrenamiento en los grupos Morfosintaxis, Prosodia y Control.

Los resultados del ANOVA de la medida Prosodia fueron significativos ($F(2, 63)=9.07, p<0.001$). Las comparaciones *post-hoc*, realizadas con el test Tukey, mostraron diferencias significativas entre el grupo Prosodia y el grupo Morfosintaxis ($p<0.001$) y el grupo Prosodia y el grupo Control ($p<0.01$), no habiendo diferencias entre los grupos Morfosintaxis y Control ($p<0.844$). El Grupo Prosodia reveló un mayor número de aciertos que los grupos Morfosintaxis y Control en el juicio para la asignación de significados a los pares de frases que contenían las mismas palabras y distintos signos de puntuación. Los resultados pueden observarse en la Figura 1.

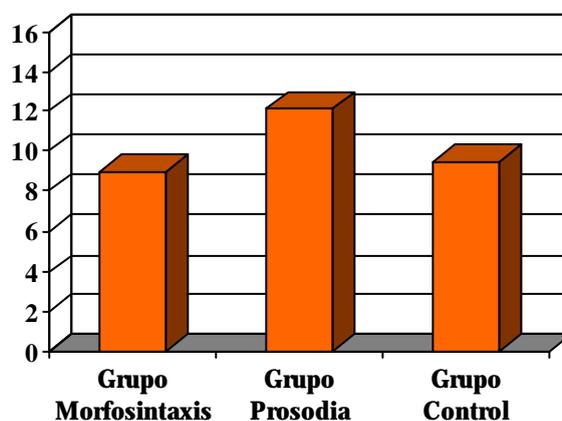


Figura 1. Número de aciertos en la medida de prosodia inter-entrenamiento en función del grupo.

Discusión

Nuestro estudio de intervención pretendía hacer conscientes a los niños de los componentes de las palabras, raíz y morfemas, como modo de mejorar su capacidad para derivar significados de nuevas palabras e incrementar así su vocabulario. Sin embargo, los resultados preliminares no reflejan un efecto del entrenamiento en morfosintaxis del grupo Morfosintaxis respecto a los grupos Prosodia y Control. La habilidad para detectar palabras de la misma familia mediante los morfemas que las componen parece no haber aumentado durante las ocho primeras sesiones de entrenamiento.

Es posible que los efectos del entrenamiento en morfosintaxis no sean visibles al cabo de ocho sesiones y sea necesario esperar el análisis post-test para observar resultados significativos. Así, el incremento de vocabulario ha sido una habilidad documentada en la literatura como variable importante en la comprensión lectora. Dos tipos de intervención pueden distinguirse en este ámbito. La primera implica la instrucción explícita de palabras concretas, mientras que la segunda se centra en la enseñanza de estrategias para aprender significados de palabras independientemente (Tomensen & Aarnoutse, 1998). Es en este último contexto donde insertamos nuestro estudio. Existe evidencia de que la instrucción explícita de significados conduce a un incremento del vocabulario del niño mientras que el entrenamiento sobre cómo derivar el significado de una palabra aumenta la capacidad para derivar significados.

Del mismo modo, el español es una lengua transparente donde la fonología tiene un peso decisivo; la influencia de los morfemas es menor que en ortografías como la inglesa, aunque existe evidencia de un componente morfológico en estudios como el de Titos, Defior, Alegría y Martos (2003) realizado en escritura. Asimismo, cabe la posibilidad de que el diseño de la medida no sea sensible a esta habilidad. La búsqueda de palabras de la misma familia sin la dirección explícita de centrarse en la raíz y morfemas componentes es una cualidad de la lectura experta, y es probable que esta habilidad esté sólo en sus primeros pasos.

Por otro lado, el hecho de que nuestra medida fuera morfológica, sin que hubiera un componente explícito que recogiera los efectos del entrenamiento en sintaxis, ha podido contribuir a la no obtención de resultados en la dirección esperada, esto es, la superioridad del grupo Morfosintaxis respecto a los grupos Prosodia y Control. El análisis completo de las medidas pos-test arrojará luz sobre la relevancia del componente morfológico y su interacción con la sintaxis en la ortografía española, así como su posible influencia en la comprensión lectora, objetivo final de este entrenamiento.

Respecto a la medida Prosodia, los resultados muestran un efecto de la intervención en el grupo Prosodia, cuya ejecución es superior a los grupos Morfosintaxis y Control. Estudios precedentes proporcionan evidencia sobre la relevancia de los análogos de la prosodia oral, los signos de puntuación, en la comprensión lectora. Esta influencia se manifiesta en la aportación de pistas relevantes que intervienen en el procesamiento del lenguaje a múltiples niveles, esto es, sintáctico, memoria de trabajo y memoria a largo plazo. En el nivel sintáctico, ayuda a la resolución de la estructura sintáctica; contribuye a la integración de sintagmas en el nivel de memoria de trabajo, y respecto a la memoria a largo plazo, facilita el procesamiento elaborativo a través de la activación de asociaciones de significados (Cohen y cols., 2001).

En la Fase 3 de análisis, se tomaron medidas de prosodia oral, grabaciones de lectura de los niños, donde serán analizadas las dos dimensiones de la prosodia oral, expresividad y fluidez. Nuestro objetivo es detectar los efectos del entrenamiento en Prosodia, la superioridad del grupo Prosodia frente a los grupos Morfosintaxis y Control en estas dimensiones, y su influencia en la comprensión lectora.

Como resultado final, esperamos obtener una superioridad de los grupos Morfosintaxis y Prosodia en el último escalón del aprendizaje lector, la comprensión lectora. La búsqueda de estrategias que mejoren esta habilidad es un objetivo primordial en la enseñanza de la lectura en español, donde las quejas de los profesionales coinciden en los déficits detectados en los niños en este ámbito.

Referencias

- ANGLIN, J.M. Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1993, vol. 58, p. 1-166.
- BLACKMORE, A.M., PRATT, C. & DEWSBURY, A. The use of props in a syntactic awareness task. *Journal of Child Language*, 1995, vol. 22, p. 405-421.
- BOCK, K. Structure in language: Creating form in talk. *American Psychologist*, 1990, vol. 45, p. 1221-1236.
- CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, vol. 12, p. 169-190.
- CARRILLO, M.S. y MARIN, J. *Test de Eficiencia Lectora. LOBROT*. No publicado, 1997
- COHEN, H., DOUAIRE, J. & ELSABBAGH, M. The Role of Prosody in Discourse Processing. *Brain and Cognition*, 2001, vol. 46, p. 73-82.

- COWIE, R., DOUGLAS-COWIE, E. & WICHMANN, A. Prosodic characteristics of Skilled Reading: Fluency and Expressiveness in 8-10-year old Readers. *Language and Speech*, 2002, vol.45, 47-82.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, V. B. & RUANO, E. *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC)*. Madrid: TEA, 1996.
- DEMON, E. & GOMBERT, J.E. Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology* (1996), vol. 66, p. 315-332.
- FELDMAN, L.B. (Ed.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- JUST, M. y CARPENTER, P.. *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1987.
- KAUFMAN, A. S. & KAUFMAN, N. L. *Test Breve de Inteligencia de Kaufman. K-BIT*. TEA Ediciones, 1997a.
- KORIAT, A., GREENBERG, S. & KREINER, H. The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory & Cognition*, 2002, vol. 30, p. 270-280.
- LAYTON, A., ROBINSON, J. & LAWSON, M. The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading*, 1998, vol. 21, p. 5-23.
- LIBBEN, G. & JAREMA, G. Conceptions and questions concerning morphological processing. *Brain and Language*, 2004, vol. 90, p. 4-8.
- MANN, V. Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, vol. 12, p. 143-147.
- MONTANERO, M., BLÁZQUEZ, F. & LEÓN, J. A. Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 2002, vol. 25, p. 37-52.
- NATION, K. & SNOWLING, M.J. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 2000, vol. 21, p. 229-241.
- NAGEL, H., SHAPIRO, L. & NAWY, R. Prosody and the processing of filler-gap sentences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1994, vol. 23, 473-485.

- OAKHILL, J.V. & CAIN, K. B1. The development of Comprehension Skills. En NUNES, T.L.; BRYANT, P. *Handbook of Children's Literacy*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 155-180.
- SOTO, P., MALDONADO, A. & SEBASTIÁN, E. *Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura. P.E.R.E.L.* En MALDONADO, A., SEBASTIÁN, E. y SOTO, P. *Retraso en Lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Cuadernos del ICE. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992, p. 33-127.
- SNOW, C. *Reading for understanding. Toward an RGD Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica: RAND Education, 2002.
- STAMBACK, M. Tres pruebas de ritmo. En ZAZZO, R. *Manual para el examen psicológico del niño. Vol. 1*. Madrid: Fundamentos, 1984, p.261-269.
- TITOS, R., DEFIOR, S., ALEGRÍA, J. & MARTOS, F. The use of morphological resources in Spanish orthography: The case of the verb. En JOSHI, R.M.; LEONG, C.K. & KACZMAREK, B.L.J. *Literacy acquisition: The rol of Phonology, Morphology and Orthography*, 113-118. NATO Science Series I: Life and Behavioural Sciences, Vol. 353. Amsterdam, NL: IOS Press, 2003, p. 113-128.
- TOMENSEN, M. & AARNOUTSE, C. Effects of an Instructional Programme for Deriving Word Meanings. *Educational Studies*, 1998, vol. 24, nº 1, p. 107-128.
- TUNMER, W.E. The role o language-related factors of reading disability: En D. SHANKWEILER & I. LIBERMAN (Eds.). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1989, p. 91-131.
- TUNMER, W.E., NESDALE, A.R. & WRIGHT, A.D. Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 1987, vol.5, p. 25-34.
- YOUNG, A. & BOWERS, P. Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1995, vol. 60, p. 428-454.
- WECHSLER, D. *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: The Psychological Corporation, 1974.
- WHITE, T. G., POWER, M. A. & WHITE, S. Morphological analysis: implication for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quartely*, 1989, vol. 24, p. 283-304.

Anexo 1. Ejemplo de actividad de entrenamiento del grupo Morfosintaxis.

ACTIVIDAD 6 (oral)

Ubicación. Morfología léxica. Derivación. Sufijos.

Objetivo. Emparejar antónimos formados por el prefijo DES-.

Materiales. Chistera , tarjeta con morfema **DES-**, tarjetas con las palabras VERBOS, ADJETIVOS y DISTRACTORES, y cajita azul para ADJETIVOS, verde para VERBOS y naranja para SIN PAREJA (rótulos en el fondo).

Desarrollo. Juego de tarjetas. Se reparten todas las tarjetas entre los niños. “El mago Morfo ha creado muchas palabras con el trocito mágico, el morfema **DES-** (lo sacamos de la chistera). Este trocito mágico se llama **prefijo** porque va delante de las palabras. Pero el mago Morfo ha desordenado todas las palabras para que nosotros podamos jugar. Os voy a repartir las tarjetas. Cada uno irá poniendo una tarjeta en el centro de la mesa y a la ronda siguiente, tenéis que poner la tarjeta que forme pareja con alguna de las palabras que hay sobre la mesa. Por ejemplo, si sobre la mesa está *abrochar* y alguien tiene *desabrochar*, cuando llegue su turno, echará esa tarjeta y formará pareja, que pondrá en el montón de los VERBOS (¿alguien me pone un ejemplo de verbo?...muy bien) o los ADJETIVOS (¿alguien me pone un ejemplo de adjetivo?...muy bien) Si no tenéis ninguna de esas palabras, ponéis otra sobre la mesa y pasamos el turno al compañero. Os tengo que decir que hay 9 tarjetas que no tienen pareja; tenéis que descubrirlas también y ponerlas en el montón SIN PAREJA. Si conseguimos completar todas las parejas, todos ganaremos tres puntos”.

| | | |
|---|--|---|
| <p>VERBOS</p> <p>abrochar-desabrochar calzarse-descalzarse aparecer-desaparecer maquillar-desmaquillar colgar-descolgar colocar-descolocar enredar-desenredar ordenar-desordenar tapar-destapar cubrir-descubrir enchufar-desenchufar</p> | <p>ADJETIVOS</p> <p>abrigado-desabrigado afortunado-desafortunado agradable-desagradable preocupado-despreocupado orientado-desorientado cosido-descosido contento-descontento controlado-descontrolado encajado-desencajado atado-desatado animado-desanimado</p> | <p>SIN PAREJA (distractores)</p> <p>desnudo despiste descansillo despertar desierto deseo desfile destacar destellos despensa</p> |
|---|--|---|

Anexo 2. Ejemplo de actividad de entrenamiento del grupo Prosodia.

ACTIVIDAD 5 (9) (oral-material anexo)

Ubicación. Prosodia oral. Pausas. Correspondencia oral a los signos de puntuación.

Objetivo. Detectar el cambio en el significado de las oraciones en función de los signos de puntuación.

Desarrollo. “Es muuuuy chulo jugar con los signos de puntuación y ver cómo cambian las frases en función de las pausas que tenemos que hacer. El hada Prosodia ha agitado su varita y ha creado pares de frases para que podamos jugar con ellas. Aquí tenéis las fichas donde están escritas. Son pares de frases con las mismas palabras, pero ni se leen igual ni significan lo mismo. Yo le he dicho a Prosodia que mis aprendices de Sonibrujo y Sonihada lo harán muy bien. Jugaremos por turnos, a EUREKA-PASAPALABRA. Yo leeré una frase dos veces y a quién le toque me tiene que decir qué frase es. Si acierta, gana un punto; si no, pasamos al compañero con la misma u otra frase diferente.

- | | |
|--|---|
| 1. No iré contigo de compras. | 9. ¿Que quieres que diga que eso es cierto? |
| 2. No, iré contigo de compras. | 10. ¿Qué quieres que diga? ¡Que eso es cierto! |
| 3. Nunca te dije que era azul. | 11. Jamás seré abogado. |
| 4. Nunca, te dije que era azul. | 12. ¡Jamás!. Seré abogado. |
| 5. Si mi amiga Elisa viene, iremos al parque. | 13. Si cambias tus canicas, nos tomamos un helado y vamos al cine. |
| 6. Sí, mi amiga Elisa viene. Iremos al parque. | 14. Sí, cambias tus canicas, nos tomamos un helado y vamos al cine. |
| 7. No, te creo. Tampoco quiero más juguetes. | 15. Quien sale de noche, no se acuesta temprano. |
| 8. No te creo tampoco. Quiero más juguetes. | 16. -¿Quién? -Sale de noche. -No se acuesta temprano |

Secuencia de lectura: **6, 6,7, 3, 15, 1, 2, 12, 10, 9, 9, 4, 5, 16, 11, 10, 11, 8, 7, 13, 1, 8, 4, 13, 14,14, 15, 12, 5, 2, 3, 16.**

**EFFECTOS DE LA REDUNDANCIA AUDIOVISUAL SOBRE
EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO A TRAVÉS DE UN TEXTO
EN ESTUDIANTES DE ESO CON DIFERENTE NIVEL
DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**Seijas Ramos, S.; Peralbo Uzquiano, M.; Sánchez Pernas, J. y Brenlla Blanco, J.
Universidade de A Coruña**

Esta investigación, puesta en marcha desde la Universidad de A Coruña, está dirigida a comprobar el efecto diferencial que tiene la combinación redundante de información textual y audiovisual sobre la cantidad y calidad de conocimiento que obtienen estudiantes de secundaria (con diferente nivel de comprensión lectora), con respecto a la obtención de conocimiento a través sólo de texto, sólo de un medio audiovisual (que en nuestro caso es el vídeo) o con la combinación entre ambos.

En este sentido, se parte de la idea de que el discurso escrito y el audiovisual se basan en códigos bien diferenciados que transmiten ideas y representaciones que pueden ser equivalentes pero nunca iguales. De hecho, la discrepancia fundamental entre el lenguaje audiovisual y el escrito está en que, en el caso del primero, el significado del mensaje viene dado por la interacción sonido-imagen dentro de un contexto secuencial. En el lenguaje audiovisual, tal como se entiende generalmente, las músicas, los efectos sonoros, los ruidos y los silencios colaboran en la transmisión del mensaje, no como "fondo" o "complemento" sino conformando realmente el mensaje. Por el contrario, en el caso del lenguaje escrito, el mensaje se basa únicamente en lo escrito, sin tener en cuenta los espacios o la forma en la que está escrito dicho texto. Esta es una diferencia fundamental a tener en cuenta en el análisis de las discrepancias entre lo percibido a través de estas dos formas de comunicación, debido a que, aunque en nuestra investigación, el mensaje contenido en los textos y los vídeos es el mismo a nivel hablado y escrito, hay que tener presente que las imágenes nos presentan una realidad que va más allá de lo verbalizado, ya que, en los vídeos, al texto base se le agrega un segundo canal que incorpora un flujo continuo de imágenes visuales y sonoras, que Moles (1991) define como "mensaje bimedia", y que en muchos casos cambia de manera sustancial el modo de percepción del mensaje. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de esta investigación es el estudio de la estructuración de este mensaje bimedia y si el refuerzo perceptivo que produce (que

llamamos redundancia), genera en realidad diferencias sustanciales de adquisición de conocimiento al expresar icónicamente un mensaje ya planteado de un modo claro y preciso de forma textual, con respecto a la presentación de ese mismo mensaje solo a través de un texto tradicional o incluso tan solo a través de un medio audiovisual.

Por otro lado, también es importante no obviar el hecho de que los alumnos de secundaria obligatoria presentan una gran variabilidad en sus habilidades de comprensión lectora. El proceso de lectura es complejo y tiene su origen en la decodificación de signos escritos, a través de los cuales se llega a la comprensión del significado de oraciones y textos. Esta actividad implica que el sujeto mantenga una actitud activa, puesto que aporta sus conocimientos y estructuras previas para interpretar la información, regular la atención que se presta a cada tramo de texto y además, asumir e interiorizar la nueva información en consonancia con lo previamente conocido. Todo este despliegue de habilidades, puestas en marcha durante el proceso lector, hace que sea una actividad cuya correcta ejecución requiere cierto grado de "experiencia". Debido probablemente a esto, hoy por hoy, el manejo del código verbal en gran parte de los alumnos de ESO en España es claramente deficitario, lo que redundará en problemas de aprendizaje y en su rendimiento general en la escuela. Sin embargo, aunque resulte contraproducente, parece que todos ellos tienen un manejo similar del código audiovisual, y esto es debido al uso casi inconsciente que se hace de las estrategias necesarias para decodificar la información que se percibe a través de este medio. Como indican algunos autores, "la imagen es pura y simple representación visual, se ve y eso es suficiente, y para verla basta con poseer el sentido de la vista, basta con no ser ciegos" (Sartori, 1998).

La explicación más plausible para esta diferencia, es que aunque los individuos deben interiorizar una serie de habilidades para desarrollar el proceso lector, apenas deben dedicar esfuerzo para realizar el mismo proceso con el medio audiovisual, ya que crecen con él a través de la televisión. Los niños y jóvenes de hoy en día, antes de ser capaces de leer un texto escrito y comprenderlo, se inician viendo imágenes desde muy niños en la televisión, a la que están expuestos varias horas diarias. Esto establece una diferencia sustancial entre cuándo se aprende a decodificar una imagen, y cuándo se aprende a hacerlo con textos; así, con el tiempo, un individuo que se enfrenta a las imágenes, las decodifica casi automáticamente; en cambio, aquél que decodifica los signos escritos necesita poner en marcha "complejas operaciones analíticas y racionales" y la información "pasa por múltiples controles de análisis y comprensión antes de formar parte del acervo mental" (Ferrés, 1994). La existencia de esta diferencia en lo escrito y lo audiovisual se

sustenta, asimismo, en el dinamismo de las imágenes frente al carácter estático de la lectura. El lector de un texto ha de enfrentarse en ese proceso a un constructo abstracto de conceptos e ideas que ha de ir comprendiendo e interpretando dentro de un contexto gramatical, lo que le permite sumergirse en la reflexión paulatina de lo que va leyendo. Sin embargo, como señalan algunos autores, "si el libro privilegia el conocer, la imagen privilegia el reconocer" (Ferrés, 1994). Por ello, y dado que el lenguaje audiovisual es dinámico, de ritmo rápido y que apenas permite la reflexión de lo percibido, la proliferación de la cultura icónica frente a la cultura del libro provoca que en cierto sentido, los sujetos perciban como más sencilla una tarea que requiera el visionado de un vídeo frente a otra que requiera la lectura de un texto (Salomón, 1984). Esta es otra dimensión a tener en cuenta a la hora de plantearse el análisis de los resultados obtenidos.

Este es el contexto en el que surge nuestro interés por saber si, desde un punto de vista didáctico, la combinación redundante del discurso escrito y el audiovisual tienen efectos positivos sobre la cantidad de información que se puede extraer, si este efecto positivo es distinto en buenos y malos lectores y si el formato en que se presenta en primer lugar la información condiciona, en algún sentido, el resultado final de la comprensión.

Los procesos semánticos o de comprensión de textos, son unos de los procesos cognitivos más importantes y de mayor complejidad, ya que, en general, constituyen una de las dificultades principales dentro del desarrollo personal general y del sistema educativo, en particular, donde la transmisión de los conocimientos se realiza principalmente a través de textos escritos y que requiere un dominio progresivo de las estrategias semánticas de comprensión lectora asentadas con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores. Como indica Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria. Por ello, en nuestra investigación son dos pilares fundamentales, evaluados a través de una prueba de evaluación de los procesos lectores en alumnos de la ESO, el PROLEC-SE de Ramos y Cuetos (1999), y de una prueba de memoria, ya que ambos influyen claramente en el proceso de comprensión que será determinante a la hora de intentar resumir el texto leído o el vídeo visionado.

Otra de los pilares de la investigación se centra en la diferenciación de las ideas según su importancia dentro del texto, la comprensión de un texto surge a partir de la acumulación de información aportada por las oraciones que lo conforman. Este conjunto de oraciones forma un entramado complejo que constituye la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). No obstante, dentro de cada texto existe una jerarquía interna entre todas las

ideas recogidas en el mismo, hay oraciones que aportan información relevante para la comprensión global del texto (ideas principales), otras que sirvan de enlace entre la información relevante y la que no lo es (ideas intermedias) y otras oraciones que no aportan nada significativo (ideas de detalle).

Así, una vez que el sujeto ha comprendido el texto, es necesario que lo integre en su memoria para poder recuperarlo posteriormente, proceso que ocurre siempre y cuando el individuo sea capaz de establecer un vínculo entre sus conocimientos previos y la nueva información que acaba de adquirir. A través de esta nueva información, se va creando una nueva estructura mental que permitirá ir más allá de lo puramente explicitado en el texto, el sujeto podrá ir manipulando la información, de forma que al recuperarla pueda no hacerlo de modo literal, sino empleando macrorreglas para elaborar su propia visión de lo aprendido (van Dijk y Kintsch, 1983).

La investigación sobre comprensión de textos, por un lado, (Van Dijk y Kintsch, 1983; Just y Carpenter, 1992, etc.) y sobre el aprendizaje por observación, por otro, (Bandura, 1971, 1986) se han preocupado por aclarar los procesos que intervienen y el tipo de conocimiento que se obtiene a través de estos dos procesos de adquisición de conocimiento. Sin embargo, todavía no está clara su conexión, o lo que es lo mismo, cuáles son sus diferencias y similitudes en los aspectos superestructural, macroestructural y conductual. En el caso concreto del aprendizaje por observación la preocupación no ha ido mucho más allá de señalar la posibilidad de aprender observacionalmente mediante la lectura (Masters y Branch, 1969; Talbert, Wildemann y Erickson, 1975; Spiegler y Weiland, 1976), si bien casi siempre circunscribiéndola a aprendizajes que requieren de instrucciones detalladas. Asume también que las palabras tienden a evocar las imágenes correspondientes y, a su vez, las imágenes de los acontecimientos pueden codificarse verbalmente. Cuando palabras e imágenes expresan significados similares su información se integra para formar una representación común (Rosenberg y Simon, 1977).

No obstante esta posición llevaría a pensar que los contextos de adquisición (oral, escrita, visual), que sin duda desencadenan tipos de procesamiento diferentes, pueden conducir a una misma representación proposicional. Las dudas al respecto pueden ser razonables. El contexto comunicativo implicado en la escucha, en la lectura o en la visión de imágenes, es significativamente distinto. El conocimiento que se construye a partir de cada uno de estos contextos no puede, en nuestra opinión, ser igual, aunque sí parcialmente compartido. Ver la televisión, leer un libro o escuchar la conversación o las instrucciones de otra persona implican actividades diferenciables, no sólo por los propios mecanismos

que conducen a la elaboración de los significados, sino por las diferentes perspectivas, actividades y conocimientos previos que elicitaba una persona en cada uno de ellos.

Quizás la idea de la similitud representacional entre estos formatos de adquisición del conocimiento, procedan del límite que supone trabajar con segmentos breves de información que no poseen especial complejidad superestructural y que contienen o tratan de transmitir ideas o conductas simples que pueden ser identificadas con relativa facilidad por la gente sin excesiva actividad constructiva por su parte. Puede ser el caso de los estudios experimentales sobre el aprendizaje por observación en los que se trabajan con secuencias relativamente simples o donde el centro de los análisis, dentro de una secuencia compleja, se sitúa en la adquisición o no de unas pocas ideas o conductas simples. En esta categoría podemos también encuadrar los estudios realizados con anuncios, series de televisión, los dirigidos al estudio de la transmisión de pautas agresivas de conducta, sextipado, etc.

Pero tanto los niños como los adultos se ven expuestos a diario ante situaciones que exigen el procesamiento de un discurso complejo, como ocurre cuando leen novelas, libros técnicos o científicos, o ven películas de cine o documentales. En estos casos existe, al margen del medio a través del que se transmitan los contenidos, una estructura retórica que se puede identificar, multitud de ideas, descripciones y acciones que el lector o espectador puede, y debe, identificar y seleccionar mediante los indicadores presentes en el discurso en interacción con su conocimiento previo. La cuestión entonces que nos estamos planteando es si manteniendo el significado y la estructura retórica desde, el punto de vista lingüístico, la gente puede construir una representación diferente bien en lo superestructural, en lo macroestructural o en lo conductual, fruto de las diferencias existentes entre por ejemplo, el lenguaje televisivo y el lenguaje escrito, que implican procesos, actividades y esfuerzos cognitivos distintos.

Esta preocupación no es sólo teórica. Nos preocupa también la tendencia a sustituir la presentación de los contenidos en formato escrito por formatos audiovisuales, partiendo de la creencia de que los contenidos escolares o culturales que transmiten son idénticos. Lo que implica desconsiderar que los procesos que intervienen en la lectura, y que son específicos de dominio, moldean la mente del sujeto y le hacen partícipe de una parte importante de la cultura que no puede ser sustituida en sus formatos. No podemos, ni debemos aunque sea posible, sustituir la visión de una obra de arte por la visión de una fotografía, o por la lectura de una descripción. De igual forma no podemos sustituir el

Quijote por una serie de tv. o de dibujos animados (por mucho valor que estas pueden tener en sí mismas).

Naturalmente estos medios son complementarios. Es claro que esto es así, pero ¿para qué fines debemos emplear en el contexto educativo cada uno de ellos? y ¿qué lugar debe ocupar en las actividades educativas el lenguaje televisivo y el escrito?.

La creencia de que ambos códigos pueden apoyarse en la transmisión del conocimiento es la que nos ha llevado a utilizarlos, en este trabajo, de forma redundante y a valorar el efecto del orden en que se utilicen sobre la extracción del conocimiento.

Método

Diseño de la investigación

A la hora de diseñar la investigación, se decidió plantearla en dos fases, en función de las preguntas a las hipótesis planteadas en un primer momento. Por un lado, se pretendía comprobar si en la comprensión de un texto por parte de los individuos resulta diferenciador el modo de presentación del mismo, es decir, si este se hace de forma audiovisual o en forma exclusivamente textual. Una vez resuelta esta cuestión, en una segunda fase, se pretende comprobar si el efecto redundante, a través de un formato audiovisual, de un texto, propicia una mayor comprensión de la información que se obtiene a través de él, y si este efecto es mayor o no según si se presente audiovisualmente antes o después que textualmente. Se tienen, por lo tanto, cuatro condiciones por las que pasan los sujetos: en una primera fase, solo vídeo o sólo texto; y en una segunda fase, vídeo-texto o texto-vídeo. Se seleccionaron cuatro textos de carácter expositivo y descriptivo, relacionados con la naturaleza, con su correspondiente análogo en dvd y se procedió a presentarles la información a los individuos en esos cuatro formatos antes citados.

Participantes

Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron 60 estudiantes de 3º de ESO (media de edad de 14.3) de los que 26 eran chicos y 34 chicas. Su nivel de comprensión lectora se determinó mediante el PROLEC- SE (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) a partir del cual se constituyeron 2 grupos: malos lectores (percentil menor o igual a 50, n= 32) y buenos lectores (percentil superior a 50, n= 28), como se puede observar, tres de los sujetos fueron descartados de algunas de las pruebas, por la escasa fiabilidad de su participación.

Procedimiento

Tras la evaluación de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, mediante el PROLEC-SE, y en la primera fase de la investigación, los estudiantes pasaron por dos modalidades de presentación de la información: sólo texto o sólo vídeo. Tras ambas sesiones, se les pedía que hicieran un resumen de lo que recordaban haber visto u oído. Los textos eran transcripciones literales de documentales realizados por *National Geographic*, a partir de los cuales, una vez transcritos, se elaboró un mapa conceptual de cada texto y se diferenciaron las ideas principales de las ideas desarrollo e ideas detalle. Basándose en este esquema, se ha realizado un análisis de los resúmenes de los estudiantes, a través del registro de ideas que contenían y si eran ideas principales, de desarrollo o de detalle. Así se obtenía un indicador para cada sujeto en cada uno de los registros dividiendo el número de ideas recogidas entre el cómputo total de ideas que contenía el texto, ya que cada uno de ellos se encontraba previamente revisado y separado en las diferentes clases de ideas.

Tras esta primera fase, se comenzó una segunda, en la que la información se les presentaba a los estudiantes de forma redundante. Comenzaban leyendo un texto, que luego veían y escuchaban en formato audiovisual. Repitiendo la misma mecánica de la fase anterior, al finalizar, se les pedía que realizasen un resumen de lo que recordaran. En otra sesión se repetía el procedimiento pero invirtiendo el orden de presentación de la información, primero veían el vídeo y luego leían el texto.

Resultados

Primera fase

Para el análisis de los resultados obtenidos en esta primera fase, se ha usado un análisis basado en ANOVAs de medidas repetidas. Al realizar la comparativa entre la presentación de las ideas a través sólo de texto o sólo en vídeo, se han encontrado diferencias significativas entre las dos modalidades en todas las variables estudiadas: *Ideas principales* ($F_{(1, 53)} = 56,843, p < .01$); *Ideas de desarrollo* ($F_{(1, 53)} = 10,870, p < .01$); *Ideas de detalle* ($F_{(1, 53)} = 16,558, p < .01$) y en el *Cómputo total de ideas* ($F_{(1, 53)} = 22,637, p < .01$). En este caso, después de la comparativa de medias correspondiente (ver Tabla 1), se puede comprobar que, en *Ideas principales*, *Ideas de detalle* y *Cómputo total de ideas*, sale favorecida la condición sólo texto, de forma que tanto los buenos como los malos lectores se favorecen de la presentación a través de texto de la información para la recogida de estas ideas; sin embargo, para las *Ideas de desarrollo*, las medias de la condición sólo vídeo son más elevadas,

lo que indica que esta es la modalidad de presentación que más aprovechan tanto buenos como malos lectores.

Tabla 1: Comparativa de grupos según la modalidad de presentación

| <i>Variable Independiente</i> | <i>Ideas recogidas según grupos</i> | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>Desviación típica</i> | <i>Error típico</i> |
|-------------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------|--------------|--------------------------|---------------------|
| <i>Solo texto</i> | <i>Ideas principales</i> | <i>Malos lectores</i> | 32 | 0.2545 | 0.17678 | 0.03125 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 25 | 0.3371 | 0.19290 | 0.03858 |
| | <i>Ideas de desarrollo</i> | <i>Malos lectores</i> | 32 | 0.1109 | 0.08204 | 0.01450 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 25 | 0.2040 | 0.09992 | 0.01998 |
| | <i>Ideas de detalle</i> | <i>Malos lectores</i> | 32 | 0.0867 | 0.04429 | 0.00783 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 25 | 0.1306 | 0.04289 | 0.00858 |
| <i>Cómputo total de ideas</i> | <i>Malos lectores</i> | 32 | 0.1507 | 0.07619 | 0.01347 | |
| | <i>Buenos lectores</i> | 25 | 0.2239 | 0.09839 | 0.01968 | |
| <i>Solo vídeo</i> | <i>Ideas principales</i> | <i>Malos lectores</i> | 30 | 0.0952 | 0.12060 | 0.02202 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.1209 | 0.11913 | 0.02336 |
| | <i>Ideas de desarrollo</i> | <i>Malos lectores</i> | 30 | 0.1694 | 0.13218 | 0.02413 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2500 | 0.15635 | 0.03066 |
| | <i>Ideas de detalle</i> | <i>Malos lectores</i> | 30 | 0.0636 | 0.03763 | 0.00687 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.0935 | 0.06641 | 0.01302 |
| <i>Cómputo total de ideas</i> | <i>Malos lectores</i> | 30 | 0.1094 | 0.07937 | 0.01449 | |
| | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.1548 | 0.09397 | 0.01843 | |

En cuanto a la diferencia existente entre los grupos, cabe destacar que ambos grupos se comportan de igual forma en las diferentes formas de presentación, es decir, en la condición en la que las puntuaciones de los buenos lectores son más altas, también lo son las de los malos lectores. Sin embargo, también es cierto que existen diferencias significativas entre los dos grupos en el registro de las *Ideas de desarrollo* ($F_{(1, 53)} = 10,032$, $p < .01$); *Ideas de detalle* ($F_{(1, 53)} = 11,664$, $p < .01$) y en el *Cómputo total de ideas* ($F_{(1, 53)} = 8,495$, $p < .01$), si bien no existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a las *Ideas principales*.

Segunda fase

Para el análisis de los resultados obtenidos en esta segunda fase, también se ha usado un análisis basado en ANOVAs de medidas repetidas. En él se pretendía comprobar las diferencias significativas que podían presentarse a la hora de ejercer la redundancia de una información, combinando texto y vídeo, y si el modo de presentación de la misma influía en los resultados obtenidos. Al realizar, entonces, la comparativa entre la presentación de las ideas a través de la combinación texto-vídeo y la de vídeo-texto, se han encontrado diferencias significativas entre las dos modalidades en todas las variables estudiadas: *Ideas principales* ($F_{(1, 52)} = 14,532$, $p < .01$); *Ideas de desarrollo* ($F_{(1, 52)} = 31,141$, $p < .01$); *Ideas de detalle* ($F_{(1, 52)} = 114,528$, $p < .01$) y en el *Cómputo total de ideas* ($F_{(1, 5)} = 9,910$, $p < .01$).

.01). En este caso, después de la comparativa de medias correspondiente (ver Tabla 2), se puede comprobar que, en *Ideas de desarrollo*, *Ideas de detalle* y *Cómputo total de ideas*, sale favorecida la condición de redundancia en la que se presenta primero el vídeo y luego el texto, de forma que todos los lectores (tanto buenos como malos) se favorecen de la presentación de la información a través de esta combinación para la recogida de este tipo de ideas; sin embargo, para las *Ideas principales*, las medias de la condición de redundancia en la que se presenta primero el texto y luego el vídeo son más elevadas, lo que indica que esta es la combinación de presentación que más aprovechan los lectores.

Tabla 2: Comparativa de grupos según la modalidad de redundancia

| Variable Independiente | Ideas recogidas según grupos | | N | Media | Desviación típica | Error típico |
|--------------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------|--------------|--------------------------|---------------------|
| <i>Redundancia texto-vídeo</i> | <i>Ideas principales</i> | <i>Malos lectores</i> | 28 | 0.2812 | 0.17554 | 0.03317 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.3798 | 0.21932 | 0.04301 |
| | <i>Ideas de desarrollo</i> | <i>Malos lectores</i> | 28 | 0.1000 | 0.11222 | 0.02121 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.1371 | 0.15377 | 0.03016 |
| | <i>Ideas de detalle</i> | <i>Malos lectores</i> | 28 | 0.0804 | 0.04768 | 0.00901 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.1010 | 0.06338 | 0.01243 |
| <i>Cómputo total de ideas</i> | <i>Malos lectores</i> | 28 | 0.1539 | 0.08806 | 0.01664 | |
| | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2179 | 0.09645 | 0.01891 | |
| <i>Redundancia vídeo-texto</i> | <i>Ideas principales</i> | <i>Malos lectores</i> | 29 | 0.1940 | 0.10344 | 0.01921 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2308 | 0.13552 | 0.02658 |
| | <i>Ideas de desarrollo</i> | <i>Malos lectores</i> | 29 | 0.2340 | 0.09525 | 0.01769 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2747 | 0.07744 | 0.1519 |
| | <i>Ideas de detalle</i> | <i>Malos lectores</i> | 29 | 0.1668 | 0.07229 | 0.01342 |
| | | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2172 | 0.08558 | 0.01678 |
| <i>Cómputo total de ideas</i> | <i>Malos lectores</i> | 29 | 0.1983 | 0.07270 | 0.01350 | |
| | <i>Buenos lectores</i> | 26 | 0.2409 | 0.06221 | 0.01220 | |

En cuanto a la diferencia existente entre los grupos, cabe destacar que ambos grupos se comportan de igual forma en las diferentes formas de redundancia, es decir, en la combinación en la que las puntuaciones de los buenos lectores son más altas, también lo son las de los malos lectores. No existe por lo tanto ninguna condición en la que unos lectores se vean beneficiados por encima de otros, cuyo nivel de comprensión sea distinto.

Sin embargo, también es cierto que existen diferencias significativas entre los dos grupos en lo referente al registro de las *Ideas de desarrollo* ($F_{(1, 52)} = 6,262$, $p < .05$); *Ideas de detalle* ($F_{(1, 52)} = 4,654$, $p < .05$) y en el *Cómputo total de ideas* ($F_{(1, 52)} = 7,490$, $p < .01$), si bien no existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a las *Ideas principales*, al igual que ocurría en la primera fase del estudio.

Conclusiones

Los resultados indican claramente que en ninguno de los modos de presentación, sea sólo vídeo, sólo texto o una combinación de ambos, existe una relación directa entre la aptitud lectora del alumno y modo de recuerdo de las ideas adquiridas.

Sin embargo, sí se puede afirmar que el modo de presentación textual parece favorecer en todos los sentidos a todo tipo de lectores, frente a un modo audiovisual, debido probablemente al modo de percepción del propio individuo y sus ideas preconcebidas sobre la tarea que va a realizar., ya que perciben la tarea del visionado como más sencilla y le prestan menos atención, poniendo en juego menos mecanismos cognitivos y por lo tanto, la información queda fijada en menor medida.

Por otro lado, en cuanto a la redundancia a través de un medio audiovisual de la información, se puede apreciar, que, en la mayoría de los casos, las puntuaciones son más altas que si presentamos la información tan sólo a través de uno de los formatos, lo cual nos indica que el efecto de redundancia hace que los individuos recuerden mejor la información, que si este no se produce. También se puede comprobar que a la hora de plantearse qué secuenciación debe seguir la redundancia, las puntuaciones que se obtienen en la secuencia vídeo-texto son mayores que las de texto-vídeo, y que además las diferencias que existen entre ambas puntuaciones resultan significativas.

Parece claro, no obstante, que el beneficio que se obtiene de la redundancia sobre el contenido, afecta fundamentalmente a las ideas de desarrollo y de detalle en mayor medida que a las ideas principales; lo que incide directamente en el cómputo general de ideas recogidas, pero no en las ideas principales extraídas del texto, con respecto a una presentación de sólo texto. Esto nos hace plantearnos la idea de que probablemente la identificación de ideas generalizadas del texto, requiere de los estudiantes, una actividad constructiva en la que puede no tener incidencia el repaso o redundancia posterior.

En resumen, se puede decir que estos resultados confirman la idea de que la forma en que se usan los recursos didácticos audiovisuales no es indiferente, ya que se producen efectos significativamente distintos, al tipo de recuerdo de los individuos, aunque sí parece ser independiente de la capacidad lectora de los mismos.

Referencias

- BANDURA, A. Analysis of modeling processes. En Bandura, Albert (Ed.): *Psychological modeling: Conflicting theories*. 1ª edición. Chicago: AldineAtherton, 1971, p. 1-62.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action*. 1ª edición. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.
- CUETOS, F. *Psicología de la lectura*. 1ª edición. Madrid: Escuela Española, 1990.
- CUETOS F, RODRÍGUEZ, B. Y RUANO, E. *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. 1ª edición. Madrid: TEA Ediciones, 1996.
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C. Y RAMOS, J.L. Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 1996, vol. 48. 445-456.
- FERRÉS, J. *Televisión y educación*. 1ª edición. España: Paidós, 1994.
- JUST, M.A. & CARPENTER, P.A. A capacity theory of comprehension. *Psychological Review*, 1992, vol. 99, 122-149.
- KINTSH, W. Y VAN DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 1978, vol. 85, 363-394.
- MASTERS, J.C. y BRANCH, M.N. Comparison of the relative effectiveness of instructions, modeling, and reinforcement procedures for inducing behavior change. *Journal of Experimental Psychology*, 1969, vol. 80, 364-368.
- MOLES, A. *La imagen. Comunicación funcional*. 1ª edición. Méjico: Trillas, 1991.
- RAMOS, J. L. y CUETOS, F. *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*. 1ª edición. Madrid: TEA, 1999.
- ROSENBERG, S. y SIMON, H.A. Modeling semantic memory: effects of presenting semantic information in different modalities. *Cognitive Psychology*, 1977, vol. 9, 293-325.
- SÁNCHEZ, E. *Comprensión y redacción de textos*. 1ª edición. Barcelona: Edebé, 1998.
- SARTORI, G. *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. 1ª edición. España: Taurus, 1998
- SPIEGLER, M.D. y WEILAND, A. The effects of written vicarious consequences on observers' willingness to imitate and ability to recall modeling cues. *Journal of Personality*, 1976, vol. 44, 260-273.
- TALBERT, E.E.; WILDEMANN, D.G. y ERICKSON, M.T. Teaching nonprofessionals three techniques to modify children's behavior. *Psychological Reports*, 1975, vol. 37, 1243-1252.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. 1ª edición. New York: Academic Press, 1983.

ANÁLISIS DE LAS UNIDADES LEXICALES EN TAREAS DE OPOSICIÓN Y ANALOGÍA

Silvanne Ribeiro

Claudia Portilla

Universidad de Barcelona

Facultad de Psicología-

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Introducción

El tema específico del presente estudio se refiere a los procesos metalingüísticos implicados en tareas de oposición y de analogía entre palabras, procesos que la literatura pone en relación con los cambios evolutivos que suceden a raíz del aprendizaje de la escritura (Bryant y Bradley, 1983; Bryant, Nunes y Bindman, 2000). Los procesos metalingüísticos implicados en las tareas aquí diseñadas pueden ser de naturaleza formal o de proximidad lexical.

En las resoluciones de las tareas del presente estudio, creemos que la elección de respuestas formales o lexicales es influida por los conocimientos del niño sobre el componente fonológico, morfológico o categorial de las palabras y su contenido lexical. Estos conocimientos se pondrán en juego de forma diferencial, según la naturaleza del trabajo cognitivo exigido en las tareas propuestas y el tipo de estímulo.

Objetivos

El primer objetivo de la presente investigación es estudiar la capacidad de los niños y niñas de seleccionar entre componente formal o componente semántico en dos tareas: una de oposición lexical y otra de analogía lexical. El segundo objetivo es analizar si la solución de dichas tareas tiene relación con la capacidad analítica desarrollada a raíz del aprendizaje inicial de la lengua escrita.

Metodología

Fueron entrevistados 40 niños y niñas de Brasil, entre 5;2 y 6;6 años, en sesión individual de 30 minutos. Fue realizado una tarea previa para evaluar el nivel de escritura, en la que los sujetos tenían que escribir cuatro palabras y una frase.

Luego se usó una tarea de oposición lexical, basada en un estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro en la que, se pide lo contrario de 10 palabras de distintas categorías gramaticales: sustantivos, adverbios y verbos. La consigna para esta tarea fue “dime el contrario de x”. Se esperaba que los niños y niñas hicieran una opción formal o una opción de proximidad lexical.

La segunda tarea fue de analogía lexical a partir de una poesía que servía para modelizar una rima entre opuestos lexicales. La poesía fue leída por la entrevistadora y posteriormente se les pedía una imitación que consistía en el cambio de género de las palabras propuestas. La consigna para esta tarea fue “ vamos a decir nombres que son parejas ¿si te digo x, qué me dirías?”. Se esperaba que los niños y niñas respondieran cambiando el género.

Para la codificación consideramos que es de proximidad lexical cuando se daba una respuesta basada en un elemento lexical que enfatizaba el significado del estímulo presentado. Por ejemplo, para la palabra “mesa” una respuesta con proximidad lexical sería “sofá”, para la palabra “mucho” una respuesta de proximidad lexical sería “poco”, para la palabra “entrar”, sería “salir” o la negación “no entrar”, etc.

Consideramos de tipo formal, las respuestas que contienen un elemento de proximidad morfológica o fonológica respecto al estímulo presentado. Respuestas de proximidad morfológica sería por ejemplo, para la palabra “mesa” respuestas como “meso” o “mesita”. Respuestas de proximidad fonológicas sería por ejemplo, “*porco*” para “*pouco*” o palabras inventadas como “*mela*” para “mesa” etc. ; también respuestas con inversión de sílabas o de fonemas, como por ejemplo “cocin” para “cinco”.

Resultados

Debido al rango de las variables dependientes y al número de la muestra, para el análisis estadístico aplicamos dos tipos de pruebas no paramétricas: la H de Kruskal-Wallis (en la comparación de 2 grupos independientes) y la U de Mann-Whitney (para comparar los niveles de escritura).

Analizamos separadamente las respuestas formales de las respuestas de proximidad lexical: para las respuestas formales codificamos 0 aquellas que no hacían una elección formal. De la misma manera, para las respuestas lexicales codificamos con un 0 las que no hacían una elección lexical. En cada tarea trabajamos con la puntuación total y no con los estímulos individuales.

Codificamos los niveles de escritura basados en estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y Teberosky (2001): Grupo 1- presilábicos y silábicos sin valor sonoro, Grupo 2- silábicos con valor sonoro y silábicos alfabéticos y Grupo 3- alfabéticos.

En la tabla 1 se presenta los resultados de la Tarea 1 (oposición lexical). En esta tabla se muestra a nivel global las diferencias significativas con respecto al trabajo formal sobre la palabra. Se puede observar que no hubo diferencias significativas ($p=0,126$) por lo tanto no hicimos contrastes a posteriori. Estos resultados muestran que no hubo diferencias de procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura. Eso quiere decir que los niños y niñas, independientemente del nivel de escritura que se encontraban, no tomaron en cuenta los aspectos formales de manera diferenciada cuándo tuvieron que producir “el contrario” de una palabra en la lengua portuguesa. Sin embargo, observando las medias del rango se puede ver que a mayor nivel de escritura mayor trabajo de tipo formal.

TABLA 1
¿EL NIÑO O NIÑA HIZO UN TRABAJO FORMAL?

| Modalidad | *Grupo | Media Del Rango | H de Kruskal-Wallis | | |
|-----------|--------|-----------------|---------------------|-----|-------|
| | | | χ^2 | g.l | p |
| Oral | 1 | 12,79 | 4,147 | 2 | 0,126 |
| | 2 | 19,67 | | | |
| | 3 | 22,69 | | | |

PRUEBA DE COMPARACIÓN DE LA TAREA 1
TENIENDO EN CUENTA EL NIVEL DE ESCRITURA

***Comparaciones de los grupos de nivel de escritura**

1. Presilábico y silábico sin valor sonoro
2. Silábico estricto con valor sonoro y silábico alfabético
3. Alfabético

La tabla 2 se refiere a la segunda pregunta de la Tarea 1 sobre el trabajo de proximidad lexical. Encontramos diferencias significativas, (χ^2 de 6,204 y $p=0,045$) que se dieron en los contrastes a posteriori. A partir de la media del rango podemos afirmar que los sujetos del grupo 1 realizaron un mayor trabajo de proximidad lexical que los sujetos de los otros grupos, y que esta diferencia es significativa con respecto al grupo 3 ($z=2,458$ y $p=0,017$). Podemos concluir que hubo niños y niñas que hicieron un trabajo de proximidad lexical más que otros y que ese procedimiento está relacionado con el nivel de escritura.

TABLA 2

¿EL NIÑO O NIÑA HIZO UN TRABAJO DE PROXIMIDAD LEXICAL?

| Modalidad | *Grupo | Media Del Rango | H de Kruskal-Wallis | | | Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney | | |
|-----------|--------|-----------------|---------------------|-----|-------|---|-------|-------|
| | | | χ^2 | g.l | p | *Comparaciones | z | p |
| Oral | 1 | 29,64 | 6,204 | 2 | 0,045 | Grupos 1 y 2 | 1,317 | 0,234 |
| | 2 | 21,58 | | | | Grupos 1 y 3 | 2,458 | 0,017 |
| | 3 | 17,89 | | | | Grupos 2 y 3 | 0,772 | 0,479 |

**PRUEBA DE COMPARACIÓN DE LA TAREA 1
TENIENDO EN CUENTA EL NIVEL DE ESCRITURA**

***Comparaciones de los grupos de nivel de escritura**

1. Presilábico y silábico estricto sin valor sonoro
2. Silábico estricto con valor sonoro y silábico alfabético
3. Alfabético

En la tabla 3 se presenta los resultados de la Tarea 2 de analogía lexical. Como podemos observar no hubo diferencias significativas ($p=0,057$). Sin embargo, observando las medias del rango se puede ver que a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal. Puesto que el modelo de la poesía sólo daba la opción formal, pocos niños y niñas respondieron con proximidad lexical, por lo tanto no hicimos análisis estadístico con esa pregunta.

TABLA 3

¿EL NIÑO O NIÑA HIZO UN TRABAJO FORMAL?

| Modalidad | *Grupo | Media Del Rango | H de Kruskal-Wallis | | |
|-----------|--------|-----------------|---------------------|---------|-------|
| | | | χ^2 | g. 1 | P |
| ORAL | 1 | 13,64 | 5,712 | 2 | 0,057 |
| | 2 | 17,75 | | | |
| | 3 | 22,89 | | | |

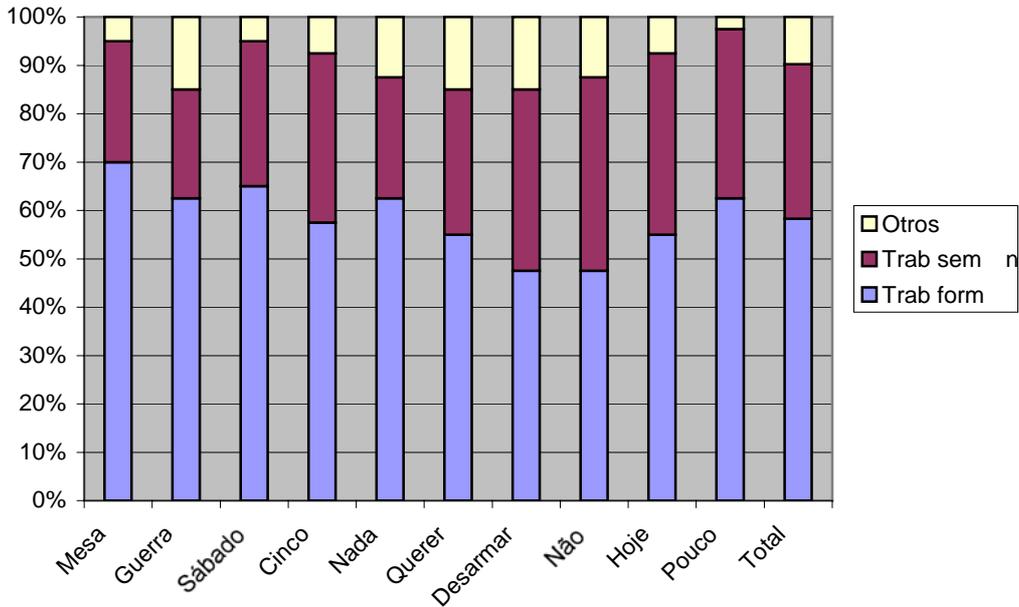
**PRUEBA DE COMPARACIÓN DE LA TAREA 2
TENIENDO EN CUENTA EL NIVEL DE ESCRITURA**

***Comparaciones de los grupos de nivel de escritura**

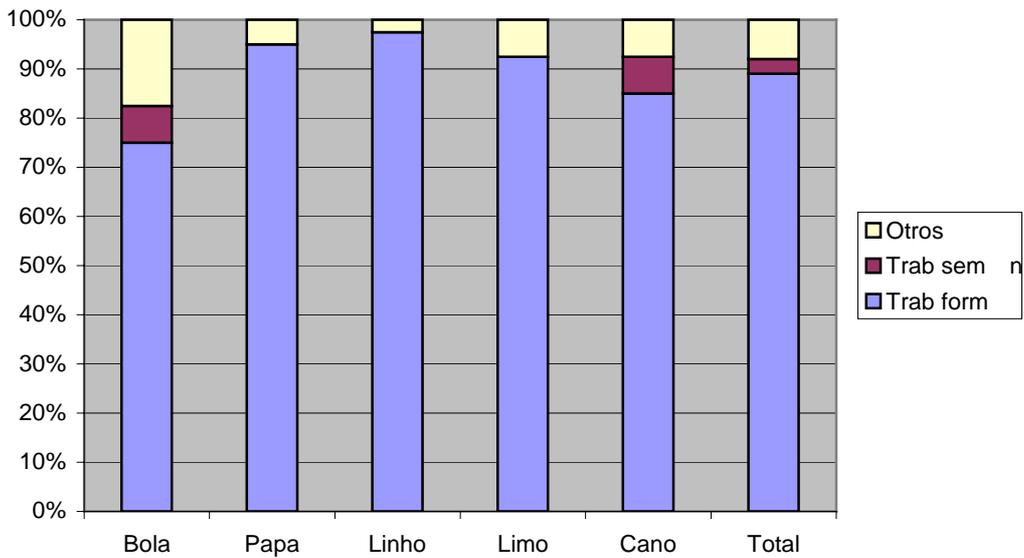
4. Presilábico y silábico sin valor sonoro
5. Silábico estricto con valor sonoro y silábico alfabético
6. Alfabético

A continuación puede verse la distribución del tipo de trabajo (formal o semántico) por estímulo en la Tarea 1 y Tarea 2:

**Gráfico por estímulo
Tarea 1**



**Gráfico por estímulo
Tarea 2**



Conclusiones

De los resultados podemos concluir que las características de la tarea y los estímulos influyeron decididamente en el tipo de trabajo metalingüístico que los niños y niñas realizaron sobre la palabra. A partir de los resultados de la Tarea 1 de oposición lexical hemos podido observar que no se encontraron diferencias significativas con respecto a los niveles de escritura en las respuestas formales. Pero a partir del gráfico de esta tarea, se puede ver que hubo una concentración de dos tipos de respuestas: formales y de proximidad lexical. Las medias del rango nos indican que cuanto más alto el nivel de escritura del niño y niña, más se producían respuestas formales. En cambio cuánto menos avanzados en la conceptualización de la lengua escrita más se enfocaban en los aspectos de proximidad lexical.

En los análisis estadísticos de la Tarea 2 de analogía lexical, no se presentaron diferencias significativas. Sin embargo, observando el segundo gráfico podemos afirmar que las características de esta tarea llevaron a respuestas formales, básicamente morfológica, independientemente de sus niveles de escritura. Recordamos que es una tarea donde hubo modelización. A través de las medias del rango se puede ver que a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal.

Los resultados indican que desde una edad temprana los niños y niñas responden según el paradigma de género. Sin embargo, las otras respuestas que exigen una mayor capacidad para modificar las palabras con recursos formales, requieren de mayor capacidad analítica.

Referencias Bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire y FERREIRO, Emília.. Peut- on dire des mots a l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*. 1988, vol, 56, p. 155-184.
- BRYANT, Peter y BRADLEY, Lynette. Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*., 1983, vol, 301, p. 419-421.
- BRYANT, Peter., NUNES, Terezinha y BINDMAN, Miriam. The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, vol, 12, p. 81-96
- FERREIRO, Emília. y TEBEROSKY, Ana. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1979. p. 201-221.
- TEBEROSKY, Ana. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. 1ª edición . Barcelona: Vicens Vives, 2001. p. 52-54
- TEBEROSKY, Ana. *Animals al zoo. La clau per llegir- Guia didáctica del libro 4*. Barcelona: Vicens Vives, 2000. cap 1.

Anexo

Poesía utilizada en la tarea 1:

“ O conto e a conta
O meio e a meia
O porto e a porta
O caso e a casa
O prato e a prata
Casal, casal que não são casados”

“ El cuento y la cuenta
el medio y la media
el puerto y la puerta
el plato y la plata
Parejas, parejas que no son parejas”

(Fragmento de un poema de David Chericán, citado en Teberosky, 2000 traducido y adaptado al portugués).

Dirección para correspondencia:

Silvanne Ribeiro Palma

Torrent de l'olla, 146. Entrensuelo 2^a

Barcelona, España

e-mail: ribeiropalma@yahoo.com

EL REGISTRO DE AYUDAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

ZUBIAUZ, B.¹ y MAYOR, M. A.²

INTRODUCCIÓN

La evaluación dinámica hace referencia a un conjunto de procedimientos valorativos cuyo objetivo principal es la evaluación directa del aprendizaje, identificando los procesos de aprendizaje deficitarios y no deficitarios a fin de establecer un programa de recuperación en las habilidades cognitivas necesarias para el éxito educativo (Bransford, Delclos, Vye, Burns. y Hasselbring, 1987). De manera que el objetivo general es valorar ya no sólo lo que el alumno es capaz de hacer sino lo que potencialmente sería capaz de realizar bajo unas condiciones de enseñanza más adecuadas y adaptadas a su proceso de aprendizaje.

En la base de estos procedimientos encontramos la noción de “zona de desarrollo próximo” postulada por Vygotski (1979), la teoría de aprendizaje mediado de Feuerstein (1979) y la crítica desde la psicología educativa a los procedimientos de evaluación estática del aprendizaje escolar. En definitiva, lo que se intenta con esta nueva metodología es un acercamiento de los procesos de evaluación e intervención que permita optimizar los procedimientos de enseñanza a las características propias de los alumnos. Por lo tanto, es en este contexto educativo donde el maestro puede ejercer como agente activo de la evaluación y la intervención, en una relación de colaboración y de ayuda con el aprendiz, con el objetivo de medir las posibilidades de progreso del alumno en sus aprendizajes.

Tras varias décadas de investigaciones contamos ya con diferentes modelos de evaluación dinámica (Campione, 1989; Hamers, Sijtsma y Ruijssenaars, 1993; Lidz, 1987; 1995) que se pueden diferenciar según los siguientes criterios:

- El grado de estandarización de la interacción: desde una disposición estricta de las instrucciones sobre la interacción para el evaluador a una formulación general de las mismas.

¹ Begoña Zubiauz de Pedro. Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Salamanca. E.U. de Magisterio de Zamora. Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus Viriato. Avda. Príncipe de Asturias s/n. Zamora. Tel: +34 980-545000 Ext. 3671. e-mail: bzubiauz@usal.es.

² M^a Ángeles Mayor Cinca. Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. de la Merced, 131-139. 37005. Salamanca. Tel:+34 923-294400 Ext. 3314; e-mail: mayor@usal.es

- El objetivo de la evaluación: desde la valoración de habilidades cognitivas generales a la valoración de áreas curriculares específicas, como el lenguaje, la lectura o las matemáticas (Brown, Campione, Reeve, Ferrara. y Palincsar, 1991; Orrantia, Morán y Gracia, 1997; Olswang y Bain, 1996; Sonoro, Allinder y Rankin-Erickson, 2000; Spector, 1992).

- El carácter cuantitativo o cualitativo de las medidas: desde valorar la zona de desarrollo próximo hasta establecer un perfil cognitivo general del grado alcanzado en diferentes habilidades.

- La naturaleza de las ayudas ofrecidas en la tarea: desde las generales a las más específicas.

Para esta investigación hemos partido del modelo propuesto por Campion y Brown (1987) que se centra en la capacidad que tienen los aprendices de transferir las estrategias aprendidas a la resolución de tareas de igual naturaleza. Una de las características de este modelo es que el apoyo y las ayudas que el experto ha de ofrecer al aprendiz han de aparecer muy bien estructurados y secuenciados. Esta sistematicidad exige ir acompañada de un buen sistema de registro que posibilite recoger tanto el número como el tipo de ayudas y si éstas resultan eficaces o no. De esta manera puede establecerse el ritmo o velocidad de aprendizaje y la capacidad de transferencia del aprendizaje a otras situaciones.

Nuestro principal objetivo ha sido comprobar si la introducción de esta metodología dentro del aula, siendo el propio maestro quien ejerza como evaluador, puede constituir un instrumento útil para:

(a) Especificar el ritmo de aprendizaje de sus alumnos para desarrollar habilidades de conciencia fonológica, a partir del número de ayudas proporcionadas.

(b) Identificar alumnos que pueden presentar posibles dificultades en estas habilidades, a partir del tipo de ayudas proporcionadas. Dificultades que podrían afectar negativamente al posterior aprendizaje de la lectura.

METODOLOGÍA

Muestra:

Alumnos de 2º y 3º de Educación Infantil pertenecientes a un Aula Unitaria de un Colegio Público de la Provincia de Salamanca.

Procedimiento

Elaboración del programa de instrucción en conciencia fonológica y sistema de ayudas

Antes de la fase de aplicación propiamente dicha, se procedió a elaborar un programa de entrenamiento en habilidades de conocimiento fonológico que, posteriormente, sería puesto en práctica por el profesor dentro de su aula. En dicho programa se trabajan diferentes habilidades metafonológicas (identificación, adición y omisión) en los niveles de rima, sílaba y fonema (Mayor y cols., 1996). Para cada una de las 15 unidades que lo integran se idearon una serie de ayudas destinadas a facilitar a los alumnos la aplicación de las estrategias de resolución para alcanzar el éxito en cada tarea.

Dicho sistema de ayudas consta de dos niveles de complejidad: (a) Ayudas No Específicas (tipo 1) y (b) Ayudas Específicas (tipo 2) (Ver figura 1).

(a) *Ayudas No Específicas (tipo 1)*. Están dirigidas a facilitar la focalización de los procesos cognitivos más básicos implicados en la tarea metafonológica, y que suelen ser comunes a la mayoría de las actividades, tales como la atención, la memoria y la comprensión de la tarea. Dentro de este grupo se dispusieron dos ayudas:

- Repetición de la consigna. Consiste en repetir qué es lo que tiene que hacer el alumno. Es importante que el educador, antes de aplicar esta ayuda, se cerciore de que el alumno no recuerda qué es lo que se le ha pedido o si no ha comprendido correctamente la instrucción. Para ello puede preguntarle: “¿qué es lo que teníamos que hacer?”, “¿te acuerdas de lo que hay que hacer?”, etc. Si el niño no lo recuerda o su comprensión ha sido errónea, el profesor procederá a la repetición de la instrucción de la actividad despacio y claramente.

Si el alumno recuerda la instrucción, pero no resuelve la tarea, se pasaría a explorar si es necesario proporcionarle la siguiente ayuda no específica (repetición de los elementos lingüísticos), o bien la ayuda específica.

En el supuesto de que, después de darle esta ayuda, volviera a fracasar en la ejecución de la tarea se pasaría a ofrecerle la siguiente ayuda no específica o la ayuda específica, según el caso.

- Repetición de los elementos lingüísticos. Puede suceder que el alumno sepa lo que tiene que hacer pero no recuerde la palabra, sílaba o fonema con los que debe trabajar. En esta situación, el instructor preguntará al aprendiz, antes de facilitarle la ayuda, si recuerda dichos elementos o no (¿te acuerdas de cuál es tu palabra?; ¿qué trocito tenemos que quitar a tu palabra?; ¿qué sonido tenemos que buscar?, etc.). Si el alumno no

los recuerda el educador se los vuelve decir, con una articulación clara, y procurando acercar los elementos en el tiempo (por ejemplo: tenemos que poner “ca” delante de “seta”).

Si el niño recuerda las palabras, sílabas o fonemas pero no hace bien la actividad se pasaría a proporcionarle la ayuda específica. Igualmente si después de ofrecerle esta ayuda vuelve a fracasar se pasará directamente a la ayuda específica.

(b) *Ayudas Específicas*. Estas ayudas están relacionadas más propiamente con la habilidad de conciencia fonológica que se trabaja en las diferentes unidades del programa de instrucción. Para cada actividad se ideó un tipo de ayuda, atendiendo al nivel (rima, sílaba o fonema) y a la tarea (identificación, adición, omisión). Por ejemplo: alargar articulación de los fonemas, representar sílabas mediante fichas, utilizar palmadas o dedos, representar un tren con personas, etc.

Este sistema de ayudas es secuenciado, en el sentido de que el instructor debe asegurarse antes de proporcionar las ayudas específicas de la tarea, de que el fracaso no se explica por procesos más generales de atención, comprensión o memoria.

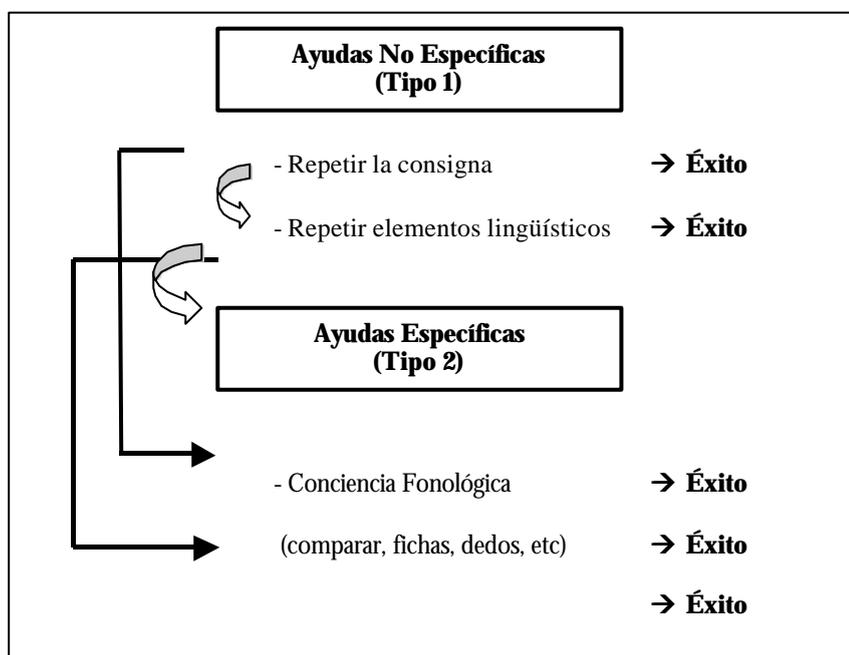


Figura 1. Sistema de ayudas

Por último, un elemento esencial en este sistema es la *hoja de registro* que acompaña a cada actividad de entrenamiento, en la cual el maestro debe anotar las ayudas que proporcione en las sesiones. Además, estas hojas de registro (ver figura 2) son las que, a posteriori, se utilizaron como instrumentos de recogida de datos de la presente investigación.

| Identificación de fonema. | | | | | Actividad: Veo - veo | | | | |
|---------------------------|------|----------------------------|-----------|----------------------------|----------------------|-----|------|----------------------------|-------|
| Fecha: | | | Educador: | | Colegio: | | | | |
| Nombre | Item | Rta | Ay.1a | Rta. | Ay.1b | Rta | Ay.2 | Rta | Obser |
| Bea | Col | ✓ <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Leticia | Pan | | ✗ | ✓ <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Miriam | Sal | | | | | | ✗ | ✓ <input type="checkbox"/> | |
| Jose | Pez | | ✗ | | ✗ | | ✗ | ✓ <input type="checkbox"/> | |

Figura 2: Ejemplo de Hoja de Registro

Aplicación

Una vez elaborado el programa de instrucción se mantuvieron varias reuniones informativas con la educadora que lo iba a poner en práctica. En ellas se le explicó la finalidad del programa, cómo aplicar las unidades y se estableció la periodicidad de las sesiones de instrucción, que quedó fijada en dos unidades semanales, cada una de ellas desarrollada en dos sesiones de 30 minutos aproximadamente. Además, a lo largo de los dos meses que duró la instrucción, se concertaron sesiones de asesoramiento quincenales para resolver dudas, compartir las observaciones y realizar un seguimiento del programa y su aplicación a través de las grabaciones en vídeo de las sesiones de aula efectuadas.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se ha realizado comparando el número de ayudas proporcionadas a los alumnos, acumuladas en términos porcentuales para cada uno de los niveles metafonémicos trabajados: rima, sílaba y fonema. El porcentaje referido a las ayudas tipo 1 contiene de forma sumativa los dos subtipos de ayudas no específicas proporcionadas.

a) Alumnos de 2º curso de Educación Infantil (4 años)

En la tabla 1 aparecen recogidos los porcentajes de ayuda, tanto tipo 1 como tipo 2, en los tres niveles de conciencia fonológica, así como el total de ayudas recibidas, por los niños de segundo curso de educación infantil.

| | LETICIA | | | | JOSE | | | |
|---------|---------|--------|--------|-------|------|--------|--------|-------|
| | Rima | Sílaba | Fonema | Total | Rima | Sílaba | Fonema | Total |
| Ayuda 1 | 33 | 22 | 25 | 24 | 50 | 36 | 37 | 38 |
| Ayuda 2 | 33 | 19 | 10 | 15 | 16 | 17 | 25 | 21 |

Tabla 1: % de ayudas tipo 1 y 2 recibidas por los alumnos de 2º curso de Educación Infantil

Como puede apreciarse hay algunos elementos en común para ambos casos. Los dos alumnos precisan de un mayor número de ayudas tipo 1 (no específicas) que de tipo 2 (específicas): 24 frente a 15 en Leticia y 38 frente a 21 en Jose. Este hecho se constata para los tres niveles contemplados: rima, sílaba y fonema. Ello puede ser debido a que este tipo de tareas requieren de un considerable nivel de atención y memoria que los niños a esta edad todavía están desarrollando. También se observa que, en ambos casos, el porcentaje se mantiene casi constante en los niveles de sílaba y fonema, mientras que en rima el mayor número requerido podría explicarse por la novedad de la tarea.

La mayor diferencia entre Leticia y Jose la hallamos en las ayudas específicas (tipo 2). Mientras que Leticia va reduciendo el número de ayudas, a pesar de que los niveles de conciencia fonológica son más complejos, en el caso de Jose sucede lo contrario; es decir, a medida que se incrementa el nivel de dificultad metafonológica, precisa de más ayudas específicas para resolver la tarea con éxito (Gráfico 1).

Esto nos conduce a pensar que, por un lado, el ritmo de aprendizaje y desarrollo de las habilidades instruidas es más rápido en Leticia que en Jose. Y, por otro lado, que es difícil, a esta edad, precisar si Jose presenta dificultades específicas a este nivel, pero que los parámetros observados servirían como indicadores útiles de posibles dificultades en este aprendizaje. Por lo cual, sería aconsejable reforzar u optimizar la enseñanza de estas habilidades para Jose, a fin de prevenir, o de al menos minimizar, posibles retrasos en el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura).

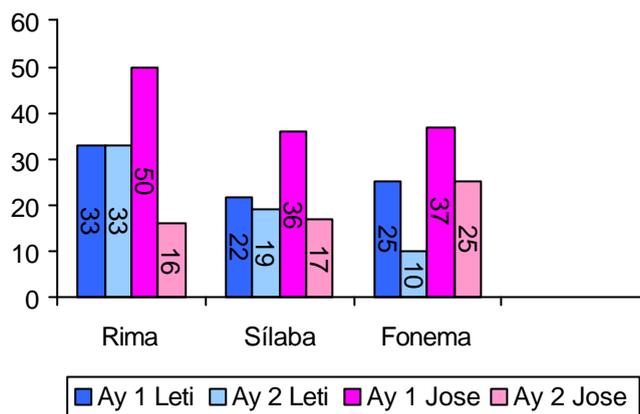


Gráfico 1: Ayudas tipo 1 y tipo 2 recibidas por los alumnos de 2º de Infantil en rima, sílaba y fonema)

b) Alumnas de 3º curso de Educación Infantil (5 años)

En la tabla 2 aparecen expuestos los porcentajes de ayudas No específicas (tipo 1) y Específicas (tipo 2) pertenecientes a las dos niñas de 3º curso de Educación Infantil en los tres niveles de entrenamiento (rima, sílaba y fonema), así como el porcentaje total.

Al igual que sucedía con los alumnos de 2º curso, también se aprecia un mayor porcentaje de ayudas no específicas que de específicas. Si bien, a diferencia de en el caso anterior, se constata una reducción progresiva a medida que se va completando el programa de instrucción y al margen de la complejidad metafonológica. La explicación podría ser que a esta edad, cuando los procesos de atención y memoria se van completando, sería mayor la novedad de la tarea y la aplicación de una estrategia de resolución los factores que podrían explicar esta necesidad de ayuda no específica, es decir, la capacidad de generalización de estrategias a tareas similares.

| | BEATRIZ | | | | MIRIAM | | | |
|----------------|---------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|
| | Rima | Sílaba | Fonema | Total | Rima | Sílaba | Fonema | Total |
| Ayuda 1 | 33 | 16 | 9 | 9 | 50 | 27 | 17 | 23 |
| Ayuda 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 5 |

Tabla 2. % de ayudas recibidas por las alumnas de 3º curso de Educación Infantil

Pero, de nuevo, la mayor diferencia entre las dos alumnas se observa en las ayudas específicas y la progresión de las mismas (gráfico 2). Mientras que Bea no precisa de ayudas específicas para ninguno de los niveles de conciencia fonológica, Miriam va necesitando mayor número de ellas a medida que el nivel metafonológico incrementa su

complejidad (0% en rima; 5% en sílaba y 7% en fonema). Estos datos sugieren, por tanto, que Bea posee un muy buen nivel de desarrollo en las habilidades de conciencia fonológica, mientras que Miriam estaría todavía completando este proceso.

Finalmente, dado el número de ayudas específicas recibido, no consideramos que Miriam presente dificultades específicas en conciencia fonológica, pero podría efectuarse un seguimiento especialmente para ver su progresión en el desarrollo de la conciencia fonémica.

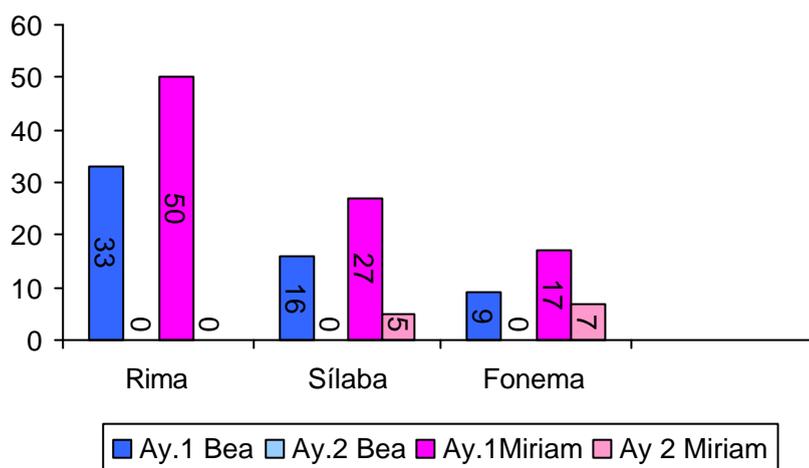


Gráfico 2: Ayudas tipo 1 y tipo 2 recibidas por las alumnas de 3º curso de Infantil en rima, sílaba y fonema

DISCUSIÓN

Las dos cuestiones básicas que planteábamos al principio hacían referencia al posible valor de introducir de manera efectiva la metodología de la evaluación dinámica dentro del aula para evaluar por un lado el proceso de aprendizaje de las habilidades de conciencia fonológica y, por otro, la identificación de posibles dificultades específicas en dichas habilidades que pudieran suponer un obstáculo para el acceso al aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura). Las conclusiones al respecto son las siguientes:

(a) En ambos cursos de Infantil se proporcionan más ayudas de tipo 1 (generales) que de tipo 2 (específicas), lo que pone de manifiesto las **demandas cognitivas** de carácter general que subyacen a las actividades metafonológicas. El número de ayudas solicitadas disminuye con el avance del programa, siendo más frecuentes las de tipo 1 en los niveles más sencillos (sílaba) que en los más complejos (fonema), debido, seguramente, a la capacidad de los alumnos de **transferir** con éxito ciertas **estrategias de resolución** de unas tareas a otras.

(b) Algunos alumnos (ej. Jose y Miriam) demandan más ayudas del tipo 2 (específicas) en aquellas tareas de mayor dificultad metafonológica (manejo de fonos), con respecto a las más simples (sílabas). En este sentido, este procedimiento de registro de ayudas permitiría **detectar** aquellos alumnos que solos no conseguirán adquirir a tiempo las destrezas exigidas por el ritmo de aprendizaje de la lectura que marca el currículo escolar, o bien, que presentarán dificultades específicas en su aprendizaje.

(c) Los resultados anteriores reflejan la importancia de evaluar la existencia de **diferencias individuales** en el ritmo de adquisición y desarrollo de la conciencia fonológica.

Por lo tanto, creemos que los objetivos planteados se han cumplido si bien quedarían algunas cuestiones para futuras investigaciones como por ejemplo: ¿esta metodología tendría igual eficacia con un grupo más amplio de alumnos?; ¿este progreso en el aprendizaje y las estrategias adquiridas se generalizarán a otro tipo de tareas o a una evaluación más estática?. Preguntas que esperamos responder en futuros trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANSFORD, J.D., DELCLOS, V.R., VYE, N. L., BURNS, M. S. y HASSELBRING, T. S. (1987). State of the Art and Future Directions. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 479-496). New York: Guilford Press.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C., REEVE, R. A., FERRARA, R. A., y PALINCSAR, A. S. (1991). Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In Landsmann, L. T. (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 136-170). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- CAMPIONE, J. C. (1989). Assisted Assessment: A Taxonomy of Approaches and an Outline of Strengths and Weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 151-165.
- CAMPIONE, J. C. y BROWN, A. L. (1987). Linking Dynamic Assessment with School Achievement. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). New York: Guilford Press.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- HAMERS, J. H. M., SIJTSMA, K. y RUIJSSENAARS, A. J. J. M. (1993), *Learning Potential Assessment. Theoretical, Methodological and Practical Issues* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- LIDZ, C.S. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. N. Y.: Guilford Press.
- LIDZ, C. S. (1995) Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotski. *School Psychology International*, 16 (2), 143 – 153.
- MAYOR, M.A., ZUBIAUZ, B., VIÑUELA, T., PRIETO, A., RODRÍGUEZ, O. y DE SANTIAGO, P. (1996) Facilitando el acceso a la lectura mediante la enseñanza explícita del conocimiento fonológico en Educación Infantil. En M. Pérez Pereira (Ed.) *Estudios sobre adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Pp.: 627 – 637. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.
- ORRANTIA, J., MORÁN, M.C. y GRACIA, A.D. (1997). Evaluación y Zona de Desarrollo Próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y Educación*, 6/7, 39-56.
- OLSWANG, L. B. y BAIN, B. A. (1996). Assessment information for predicting upcoming change in language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (2), 414-423.
- SODORO, J., ALLINDER, R. M. y RANKIN-ERICKSON, J. L. (2002) Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, Vol. 14, nº 3,.
- SPECTOR, J. E. (1992). Predicting Progress in Beginning Reading: Dynamic Assessment of Phonemic Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 353-363.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

**TRASTORNOS EN EL DESARROLLO
DEL LENGUAJE ORAL**

¿PUEDE LA FONOLOGÍA EXPLICAR LAS CARACTERÍSTICAS MORFO-SINTÁCTICAS DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)?

Eva Aguilar Mediavilla, Universitat de les Illes Balears

Miquel Serra Raventós, Universitat de Barcelona

Resumen

El principal objetivo del presente trabajo es mostrar si existe relación entre el componente fonológico y morfo-sintáctico en niños con TEL (criterios de Stark y Tallal, 1981) y niños que están adquiriendo de manera adecuada el lenguaje.

Con este objetivo se seleccionaron 15 niños que pertenecen a tres grupos diferentes: 5 niños con TEL, 5 controles de edad y 5 controles de LME-p. A todos los grupos se les realizó dos entrevistas, una a los 3;6 años y otra a los 4;7 años (excepto grupo Lme-p). Estas entrevistas fueron transcritas ortográficamente y fonéticamente en formato CHAT (MacWhinney, 2000) y, posteriormente, se codificaron los procesos de simplificación fonológica (Ingram, 1983; Bosch, 1983; 1987) y los errores de omisión y comisión morfo-sintácticos.

Los resultados mostraron que los índices fonológicos de omisión de sílabas átonas y omisión de codas correlacionaban de manera alta y significativa con diferentes índices morfo-sintácticos como la omisión de palabras función, aunque no lo hacía con otros índices como la omisión de palabras contenido.

Estos resultados pueden ser explicados a partir de la hipótesis de superficie de Leonard (1998) combinada con la hipótesis productiva de Gerken (1994^{ab}), por lo que muchos de los errores que se consideran característicos de los niños con TEL podrían ser explicados a través de una interacción de dificultades entre los componentes fonológico y morfo-sintáctico.

1. Introducción:

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan un desfase cronológico superior a un año y una marcada limitación en la adquisición del lenguaje, sin que estén presentes los factores que normalmente acompañan a los problemas de aprendizaje del lenguaje como la pérdida auditiva, el nivel mental bajo y la presencia de daño neurológico detectable (Fletcher y Hall, 1992; Menyuk, 1993; Leonard, 1998).

Las características psicolingüísticas de los niños con TEL incluyen limitaciones en todos los componentes del lenguaje (fonológico, semántico, morfológico, sintáctico y pragmático), además de en algunas habilidades cognitivas específicas relacionadas con el

procesamiento del lenguaje (memoria fonológica, percepción estímulos rápidos, etc.) (ver Leonard, 1998 para una revisión); pero el componente que ha caracterizado el trastorno tradicionalmente ha sido el morfo-sintáctico, en el que se observan las características más sobresalientes. El perfil morfo-sintáctico de estos niños incluye como rasgo principal y característico en nuestras lenguas, y no tanto en el inglés, las omisiones de palabras función (preposiciones, determinantes, etc.) (Serra, Aguilar y Sanz, 2002). Estas palabras función son sílabas átonas que generalmente se anteponen a palabras contenido formando una estructura prosódica de tipo yámbico (A-T: El mar) o anfibraco (A-T-A: La casa) por lo que, siguiendo la creencia de autores como Gerken (1994^a) que parten de la idea que los fenómenos fono-prosódicos que ocurren a nivel de palabra (componente fonológico) pueden ser trasladados al nivel de frase fonológica (componentes morfológico y sintáctico), estas palabras pueden verse afectadas por la omisión debido a problemas fonológicos y, no tanto, morfo-sintácticos.

Muchos estudios actuales muestran que la fonología y la prosodia actúan como clave para la adquisición inicial morfo-sintáctica del lenguaje (Morgan y Demuth, 1996). Una de las líneas de estos estudios intenta establecer la relación entre la truncación fonológica y la adquisición de la morfo-sintaxis. Partiendo de estos estudios Leonard y sus colaboradores (Leonard, 1998) propusieron una hipótesis pensada para explicar los déficit morfológicos de los niños con TEL en la lengua inglesa y para ello se basaron en las propiedades perceptivas de la morfología del inglés. En la lengua inglesa la mayoría de marcas morfológicas son consonantes no silábicas (que no forman una sílaba nueva) que se añaden a una sílaba átona final y tienen muy poca duración (Ej. play-**ed**; play-**s**;) y las palabras gramaticales son normalmente sílabas átonas o contracciones (Ej. **the** cat; it's funny). Leonard, realizando una revisión, observó que precisamente la mayoría de errores que presentan los niños con TEL eran con este tipo de marcas morfológicas (pasado -ed, tercera persona del singular -s, artículos, genitivo sajón 's, verbos auxiliares y copulativos con el verbo "to be", infinitivos con la partícula "to", y complementizadores con "that"), en cambio, no se observaban diferencias entre los niños TEL y controles con relación al uso de la forma -ing que tiene mayor duración. También a favor de esta interpretación se encontraban los resultados de Cleave y Rice (1995, en Leonard, 1998:61) que observaron, en la lengua inglesa, menos proporción en el uso correcto del verbo estar (to be) cuando éste estaba contraído (He's walking; ella está andando) que cuando no lo estaba (He is walking; ella está andando).

Además, Leonard (1992, 1996) comparó la lengua inglesa con otras lenguas en las que las marcas morfológicas y las palabras función tenían características fonológicas diferentes, como el italiano y el hebreo. En ambas lenguas las marcas morfológicas son silábicas y aparecen en posición final, pudiendo ser en algunos casos tónicas. En estas lenguas los niños con TEL tenían un porcentaje igual de uso de estas marcas que sus controles de LME-P. En italiano, se observaba que los artículos eran omitidos más por los niños con TEL, debido, según el autor, a que estas palabras son normalmente sílabas átonas en posición pretónica que implican menos duración y un patrón prosódico de tipo yámbico y no trocaico (Ej. *il bam'bino*;) (Bortolini y Leonard, 1996).

Otro hallazgo que apoyaba esta explicación era el hecho que los niños con Lme más bajo, es decir con menos uso de la morfología, tanto en la lengua italiana como en la inglesa, tenían más omisiones de sílabas átonas pretónicas (sílabas del tipo **A**-**T** y no del tipo **T**-**A**). Este hecho es interesante porque las sílabas átonas que preceden a la sílaba tónica tienen menos duración que aquellas que se sitúan en posición posterior a la sílaba tónica (Bortolini y Leonard, 1996). Este hallazgo daría cuenta, por ejemplo, de las omisiones de artículos.

La hipótesis de superficie no atribuye exclusivamente los problemas morfológicos a un problema perceptivo, sino que relaciona los efectos de una marca de poca duración que al ser procesada no construye una representación lo suficientemente acabada o con suficiente peso como para pasar a un nivel de procesamiento superior como es el procesamiento morfológico. Es decir, al ser menos perceptivo es más difícil de procesar, pero, además, como es una marca morfológica se necesitan más operaciones lo que sobrecarga al sistema. Este hecho afecta también a la sintaxis (Ej. comprensión de pasivas) y a la pragmática (Ej. vínculos cohesivos) (Leonard, 1998).

De la misma manera, el aumento de la complejidad en la información a procesar hace que aumenten los errores a todos los niveles (léxico, morfológico, pragmático y fonológico). Diversos autores han encontrado esta interacción en los niños con TEL de manera que, por ejemplo, estos niños producen más errores morfológicos, léxicos y fonológicos en producciones gramaticalmente complejas que en producciones simples (Leonard, 1998).

Actualmente, Leonard (Leonard y Bortolini, 1998; Bedore y Leonard, 2001) ha variado ligeramente esta hipótesis para poder explicar los nuevos hallazgos en otras lenguas basándose en los estudios de Gerken (1994^{ab}). La nueva hipótesis arguye que es una limitación en la producción, además de en la percepción, lo que produciría los fallos morfológicos en los niños con TEL. Es decir, estos niños producirían mal aquellos elementos de su lengua que, o bien tienen poco peso fonético y no tienen acento, o bien

tienen una estructura prosódica contraria a la canónica. Leonard hablaría de morfemas con bajo peso fonético para referirse a aquellos morfemas de tipo consonántico no-silábico y sílabas no acentuadas caracterizadas por una duración corta en relación con los morfemas adyacentes y frecuentemente con baja amplitud y frecuencia fundamental.

Esta nueva interpretación se asienta en los estudios de Gerken (1994^{ab}). Esta autora ha estudiado el desarrollo fono-prosódico infantil, hallando que los niños que están adquiriendo el lenguaje de manera normal (2;00) tienden a omitir aquellos morfemas que se encuentran en la frase en un modelo de tipo yámbico, mientras que mantienen aquellos que forman un patrón trocaico (Ej. Kisses the pig: T-A/A-T se omite más “the” que “-ses”). Este patrón de frase es el mismo que se produce en el patrón de omisión de sílabas en las palabras, es decir, los niños tienden a omitir aquellas sílabas en posición inicial y a mantener las que están en posición final, es decir, mantienen el patrón trocaico (Ej. monster: T-A) y omiten la sílaba átona del patrón yámbico (Ej. Giraffe A-T). Por tanto, esta autora propone que los mismos principios fono-prosódicos gobiernan las omisiones del nivel de palabra y del nivel de frase en los niños. Estos resultados son explicados por Gerken (1994^b) a partir de un modelo productivo. Es decir, esta autora considera que la planificación de una producción a diferentes niveles (semántica, sintáctico, morfológico, prosódico, métrico, segmental) requiere recursos que pueden estar por encima de los que tiene un niño de manera que el niño recurre a las plantillas productivas como un heurístico que ahorra recursos a la hora de la producción, ya que son rutinas de tipo automático.

En este sentido McGregor (1997) señala que los elementos morfológicos de la lengua se adquieren más lentamente y son producidos mal por los niños con TEL porque tienen poco peso fonético, no tienen acento, tienen una considerable dificultad gramatical y hacen sutiles distinciones semánticas de manera que sobrecargan el sistema de estos niños, que se sabe está enlentecido y tiene pocos recursos.

2. Objetivos:

En nuestro trabajo vamos a intentar observar la relación entre el componente fonológico y morfo-sintáctico en los niños con TEL centrándonos en la variable truncación de palabras (fonología) y relacionándola con la omisión de palabras (morfo-sintaxis), con el fin de obtener evidencia acerca de la hipótesis de superficie. En este estudio intentaremos, siguiendo los trabajos de Gerken (1994^{ab}) y Leonard (1998) observar hasta que punto la truncación a nivel fonológico, puede explicar la omisión de palabras, especialmente de las palabras función que es uno de los rasgos característicos de los niños con TEL.

3. Método:

3.1 Sujetos:

La muestra está compuesta por tres grupos de 5 niños cada uno, uno de estudio, compuesto de niños con TEL, y dos de control, evaluados en dos momentos diferentes, 3;10 años y 3;09 años. En total se analizan 15 niños y 30 muestras de lenguaje (T1 y T2).

Los niños con TEL presentaban un retraso de más de un año en la adquisición del lenguaje, una audición de por lo menos 80 db. en las frecuencias 500, 1000 y 2000 hz., un CI manipulativo de más de 85 y no presentaban problemas socio-emocionales, ni de daño neurológico evidente. Estos sujetos pertenecen a una investigación más amplia llevada a cabo por M. Serra, en la UB.

Los dos grupos controles están formados también por cinco niños cada uno. El primer grupo es un control de edad en el que se controlaba que los niños tuvieran la misma edad y se les realizaron las mismas entrevistas estructuradas que a los niños de los grupos TEL y RL. El segundo grupo son controles de nivel de lenguaje calculado a partir del LME-P, lo que hace que sean niños más pequeños (1;6 años de diferencia con los niños de los grupos TEL, RL y Controles de Edad). Este grupo pertenece al Corpus Serra-Solé del proyecto CHILDES (MacWhinney, 1995).

En la Tabla 1 se pueden ver los datos demográficos de la muestra.

Tabla 1: Variables demográficas de los sujetos.

| Pareja | Grupo | Lleng | Edad | | Sexo | Lme-p | | CIM | CIV | Aud. |
|--------|-------|---------|------|------|------|-------|-----|---------------------|---------------------|------|
| | | | T1 | T2 | | T1 | T2 | | | |
| 06 | TEL | Biling. | 4;01 | 5;1 | M | 1,4 | 2,1 | 114 | — | OK |
| | Lme-p | Biling. | 2;3 | 2;7 | M | 1,4 | 2,2 | * | * | * |
| | Edad | Cat. | 4;03 | 5;03 | M | 4,01 | 4,3 | ** | ** | ** |
| 09 | TEL | Cast. | 3;5 | 4;5 | M | 2,1 | 2,8 | 85 | 61 | OK |
| | Lme-p | Biling. | 1;11 | 3;1 | F | 2 | 2,9 | * | * | * |
| | Edad | Cast. | 3;7 | 4;8 | M | 4,2 | 5,7 | ** | ** | ** |
| 12 | TEL | Cat. | 3;10 | 4;09 | M | 1,4 | 3,2 | 110 | — | 18 |
| | Lme-p | Cat. | 2,5 | 2;11 | M | 1,5 | 3,2 | * | * | * |
| | Edad | Cat. | 4;0 | 4;10 | M | 4,1 | 5,5 | ** | ** | ** |
| 13 | TEL | Cast. | 3;10 | 4;10 | F | 2,0 | 2,4 | 86 | 53 | 10 |
| | Lme-p | Cat. | 2;8 | 3;02 | F | 2,0 | 2,5 | * | * | * |
| | Edad | Cast. | 3;06 | 4;9 | F | 3,59 | 4,6 | 4 años ^a | 4 años ^a | ** |
| 15 | TEL | Cat. | 3;07 | 4;08 | M | 2,27 | 4,8 | 120 | 43 | 13 |
| | Lme-p | Cat. | 2;8 | 3;8 | M | 2,4 | 5,1 | * | * | * |
| | Edad | Cat. | 3;09 | 4;10 | M | 3,85 | 4,3 | ** | ** | ** |

*El corpus Serra-Solé no tiene datos del CI ni de la audición de estos sujetos, pero son niños que están adquiriendo de forma adecuada el lenguaje y no presentan signos de retraso mental ni de pérdida auditiva.

** A los niños del grupo control de edad no se tuvo oportunidad de pasarles el WPPSI ni realizarles la audiometría por cuestiones escolares, sin embargo, eran niños con una adquisición normal en todos los niveles y con un nivel adecuado en el aprendizaje formal.

^a Escala del desarrollo psicomotor de la primera infancia (Brunet-Lezine)

2.2. Transcripción y codificación

Las grabaciones, de 45 minutos, fueron transcritas ortográficamente en formato CHAT (MacWhinney, 1995) y fonéticamente en la línea dependiente de este formato denominada %pho a partir del IPA en su conversión a caracteres ascii propuesta por este proyecto denominada UNIBET.

Estas transcripciones fueron codificadas a nivel fonológico y a nivel morfo-sintáctico en diversas líneas dependientes (ver Aguilar, 2003 para una descripción detallada). A nivel fonológico, se codificaron los procesos de simplificación fonológica descritos por Ingram (1983; 1992) y Bosch (1983; 1987) para el castellano y el catalán., entre los que se incluían las omisiones de sílabas átonas. De esta codificación se excluyó cualquier omisión que pudiera ser explicada por el componente morfo-sintáctico (Ej. Omisión de determinantes, omisión de pronombres clíticos, sobrerregularizaciones, etc.) Por otro lado se realizó una codificación morfo-sintáctica en las que se marcaban los errores de concordancia (no usados para este trabajo) y la omisión total de palabras, así como la omisión de palabras función y contenido. Se codificaba como omisión de palabra siempre y cuando la palabra fuera de obligada producción en el contexto, intentando favorecer siempre al niño.

Tanto las omisiones de sílabas átonas como las omisiones de palabras fueron pasadas a porcentajes siguiendo la máxima: $\% = \text{frecuencia} * 100 / \text{Total de estructuras que pueden ser omitidas.}$, Ej. $\% \text{sílabas átonas} = \text{frecuencia omisión de sílabas átona} * 100 / \text{Total de sílabas átonas.}$

2.3 Análisis:

Se realizaron nueve regresiones lineales simples paso por paso (se introduce en cada paso la variable que explica mayor variancia, y reduce al mismo tiempo la cantidad de variables necesarias), tres para cada grupo, TEL, controles de edad y Controles de Lme-p.

En la primera de cada grupo se introducía la omisión de sílabas átonas como variable independiente y el total de omisión de palabras como dependiente.

En la segunda de cada grupo se introducía la omisión de sílabas átonas como variable independiente y la omisión de palabras función como dependiente.

En la tercera de cada grupo se introducía la omisión de sílabas átonas como variable independiente y la omisión de palabras contenido como dependiente.

4. Resultados:

4.1 Análisis de regresión: Variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente el total de omisión de palabras

4.1.1 Grupo TEL:

Como podemos ver en la tabla 2, el modelo de regresión explica el 68% de la variancia, es decir, la variable omisión de sílabas átonas puede explicar el 68% de las omisiones de palabras. En la tabla 3 se pueden ver los coeficientes de la función de regresión. En el cuadro 1 podemos ver el gráfico de dispersión donde se representan en el eje de las X el valor pronosticado de omisiones de palabras para cada sujeto y en la Y el valor real de omisión de palabras de ese sujeto. Como podemos ver el gráfico se ajusta mucho a la diagonal (valor pronosticado y valor real coincidente), de manera que podemos ver que el modelo es bastante bueno.

Tabla 2: Resumen del modelo de regresión para el grupo TEL (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras).

| Resumen del model ^b | | | | |
|--------------------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
| 1 | .828 ^a | .685 | .674 | 3.42053 |

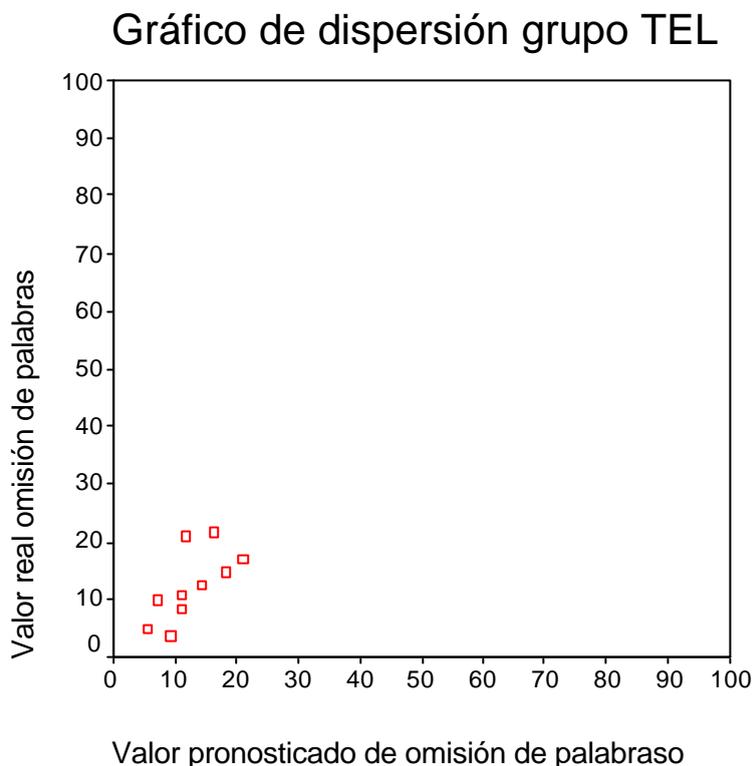
a. Variables predictoras: (Constante), Omisión sílabas átonas
b. Variable dependiente: Omisión de palabras

Tabla 3: Coeficientes del modelo de regresión para el grupo TEL (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras).

| Coeficientes ^a | | | | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|-------|------|
| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | .270 | .977 | | .276 | .785 |
| | Omisión sílabas átonas | .788 | .101 | .828 | 7.809 | .000 |

a. Variable dependiente: Omisión de palabras

Cuadro 1: Gráfico de dispersión del modelo de regresión para el grupo TEL (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras).



4.1.2 Grupo control de edad

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras es no significativa ($R=.268$ $P= .453$).

4.1.3 Grupo control de Lme-p

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras es no significativa ($R=.414$ $P= .234$).

4.2 Análisis de regresión: Variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras función

4.2.1 Grupo TEL:

Como podemos ver en la tabla 4 el modelo de regresión explica el 74% de la variancia, es decir, la variable omisión de sílabas átonas puede explicar el 74% de las omisiones de palabras función. En la tabla 5 se pueden ver los coeficientes de la función de regresión. En el cuadro 2 podemos ver el gráfico de dispersión donde se representan en el eje de las X el valor pronosticado de omisiones de palabras función para cada sujeto y en el eje Y el valor real de omisión de palabras función de ese sujeto. Como podemos ver el

gráfico se ajusta mucho a la diagonal (valor pronosticado y valor real coincidente), de manera que podemos ver que el modelo es bastante bueno.

Tabla 4: Resumen del modelo de regresión para el grupo TEL (Variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras función).

| Resumen del modelo ^b | | | | |
|---------------------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
| 1 | .862 ^a | .744 | .711 | 11.29769 |

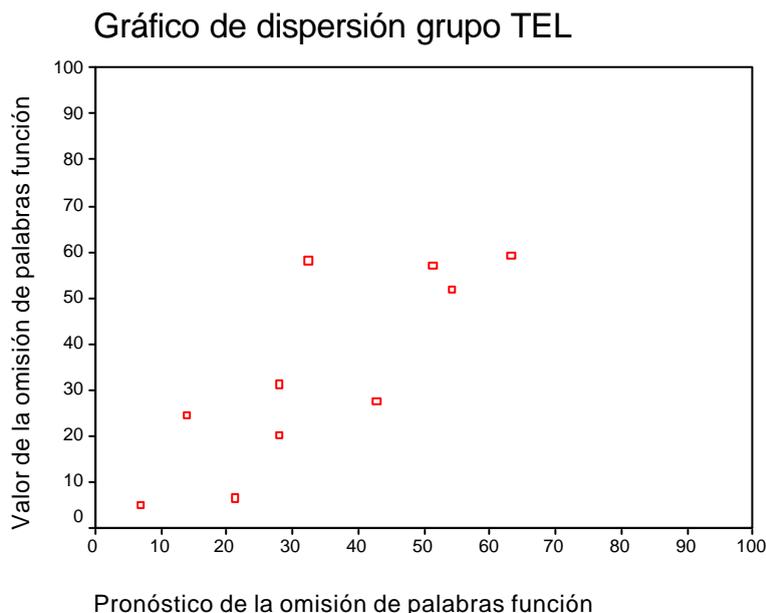
a. Variables predictoras: (Constante), Omisión sílabas átonas
 b. Variable dependiente: Omisión de plabras función

Tabla 5: Coeficientes del modelo de regresión para el grupo TEL (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras función).

| Coeficientes ^a | | | | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|-------|------|
| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 2.231 | 7.524 | | .297 | .774 |
| 1 | Omisión sílabas átonas | 2.473 | .513 | .862 | 4.816 | .001 |

a. Variable dependiente: Omisión de palabras función

Cuadro 2: Coeficientes del modelo de regresión para el grupo TEL (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras función).



4.2.2 Grupo control de edad

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras función es no significativa ($R=.446$ $P= .196$).

4.2.3 Grupo control de Lme-p

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras función es no significativa ($R=.239$ $P= .505$).

4.3 Análisis de regresión: Variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras contenido

4.3.1 Grupo TEL:

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras contenido es no significativa ($R=-.007$ $P= .984$).

4.3.2 Grupo control de edad:

No se puede realizar la regresión ya que la correlación entre omisión de sílabas y omisión de palabras contenido es no significativa ($R=.011$ $P= .997$).

4.1.3 Grupo control de Lme-p:

Como podemos ver en la tabla 6, el modelo de regresión explica el 41% de la variancia, es decir, la variable omisión de sílabas átonas puede explicar el 41% de las omisiones de palabras contenido. En la tabla 7 se pueden ver los coeficientes de la función de regresión. En el cuadro 3 podemos ver el gráfico de dispersión donde se representan en el eje de las X el valor pronosticado de omisiones de palabras función para cada sujeto y en el eje Y el valor real de omisión de palabras función de ese sujeto. Como podemos ver en el gráfico los valores de la variable dependiente son tan bajos (no llegan a 5% que el gráfico no muestra apenas nada).

Tabla 6: Resumen del modelo de regresión para el grupo controles de Lme-p (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras contenido).

| Resumen del modelo | | | | |
|--------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
| 1 | .646 ^a | .417 | .345 | 1.67233 |

a. Variables predictoras: (Constante), Omisión sílabas átonas
b. Variable dependiente: Omisión de palabras contenido

Tabla 7: Coeficientes del modelo de regresión para el grupo controles de Lme-p (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras contenido).

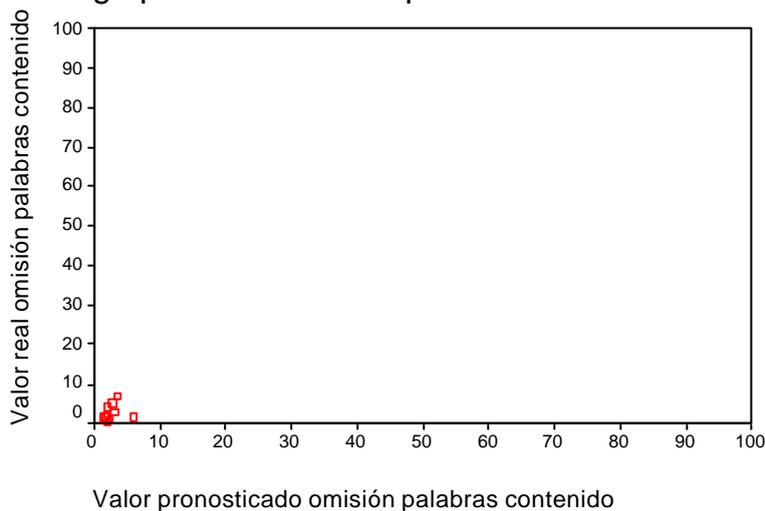
| Coeficientes ^a | | | | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|-------|------|
| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 1.106 | .890 | | 1.243 | .249 |
| | Omisión sílabas átonas | .294 | .123 | .646 | 2.394 | .044 |

a. Variable dependiente: Omisión palabras contenido

Cuadro 3: Coeficientes del modelo de regresión para el grupo controles de Lme-p (variable independiente omisión de sílabas átonas y variable dependiente la omisión de palabras contenido).

Gráfico de dispersión

grupo controles Lme-p



5. Discusión:

Los resultados han mostrado que en los niños con TEL el componente fonológico puede explicar buena parte de los problemas en el componente morfol-sintáctico, sobretodo a medida que los problemas afectan a las partículas morfológicas con menos peso fonológico, tato perceptivo como productivo.

Así, los resultados muestran que la variable fonológica omisión se sílabas átonas puede explicar el 68% de la variancia de la omisión de palabras, pero el 74% de la omisión de palabras función en el grupo TEL. En cambio, no es capaz de explicar la omisión de palabras contenido. Recordemos que las palabras función son mayoritariamente sílabas

átonas que se anteponen a las palabras contenido, pudiendo formar una estructura prosódica yámbica o anfibraca.

Por otro lado vemos que las regresiones sobre los grupos controles muestran la imposibilidad que tiene la variable omisión de sílabas átonas para explicar la omisión de palabras, tanto función, para ambos grupos, como contenido para el grupo controles de edad. Aunque la omisión de sílabas átonas parece explicar la omisión de palabras contenido en el grupo control de Lme-p, podemos ver que la variancia explicada no es muy alta, 41%, y la cantidad de omisiones es tan baja que llega a ser anecdótica por no decir casual. Una explicación para esta regresión podría estar en el hecho que las palabras contenido que omiten los controles de Lme-p son básicamente verbos auxiliares y copulativos que tienen también poco peso acústico y productivo. Esta explicación debería ser evaluada más a fondo en el futuro.

Por tanto, en general podemos ver que existe una estrecha relación entre la morfología y la fonología en los niños con TEL y no en los controles. Es evidente, por los análisis realizados, que no podemos establecer una relación de causa y efecto, pero los análisis de los diversos datos apuntan a que en el origen de los problemas morfo-sintácticos en los niños con TEL el componente fonológico juega un papel muy importante. En este sentido la Hipótesis de Superficie de Leonard (1998; Leonard y Bortolini, 1998) se convierte en una de las explicaciones más plausibles para este trastorno.

Ahondando más en la hipótesis de superficie de Leonard y sus dos variantes (explicación perceptiva (Leonard, 1998) y productiva (Leonard y Bortolini, 1998)) y teniendo en cuenta los resultados de Gerken (1994^b) que muestran que la omisión de sílabas átonas se produce por el uso de plantillas productivas en el nivel de palabra en los niños que están adquiriendo de forma adecuada el lenguaje, y de McGregor, (1997) que considera que ambas variables están influyendo podemos hipotetizar una explicación de los problemas de los niños con TEL .

¿Por qué se omiten estas sílabas átonas pretónicas, tanto fonológicas como morfológicas? En la lengua castellana y catalana las sílabas átonas iniciales no tienen una duración más corta que las sílabas tónicas (Alcina y Blecua, 1994), por tanto, la explicación perceptiva de poca saliencia de las sílabas átonas iniciales no permite explicar los datos en castellano y catalán, aunque sí, los podría explicar el hecho de un menor peso de estos elementos. Por otro lado, los datos de muchos estudios (Gerken, 1994^{ab}) han mostrado que la variable perceptiva sola no puede explicar estas omisiones. Por tanto, es importante atender a la variante productiva de la explicación. Esta variante considera que los niños

aplican unos heurísticos productivos con el fin de no sobrecargar su sistema con un exceso de procesamiento. Estos heurísticos son plantillas de producción, en nuestro caso, de palabras y sílabas. La plantilla de palabra sería el modelo trocaico TA, y de sílaba el modelo CV (en nuestras lenguas). Esta explicación, como considera McGregor (1997), no tiene porque descartar del todo la variable perceptiva ya que ambas podrían estar interaccionando para hacer que los niños prefieran estructuras de tipo TA y CV.

Sin embargo, la fonología o más bien, la estructura superficial de la lengua no crea el problema, sólo moldea el tipo de errores, es decir, el problema de fondo no es tampoco fonológico. La causa subyacente, basándonos en Leonard, es el procesamiento deficiente y lentificado que provoca que las estructuras más débiles, perceptivamente y las estructuras que no entran dentro de las plantillas productivas (heurísticos) que facilitan la producción e impiden la sobrecarga del sistema, sean omitidas.

5. Referencias:

- BEDORE, Lisa M. y LEONARD, Laurence. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 905-924.
- BORTOLINI, Umberta. y LEONARD, Laurence. (1996). Phonology and grammatical morphology in Specific Language Impairment: Accounting for individual variation in English and Italian. *Applied Psycholinguistics*, 17, 85-104.
- BOSCH, Laura. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28(1), 87-114.
- BOSCH, Laura. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalano-parlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Publicacions ICE.
- FLETCHER, Paul. y HALL, David. (1992). *Specific speech and Language Disorders in children: Correlates, characteristics and outcomes*. London: Whurr.
- GERKEN, Louis. (1994^a). Young children's representation of prosodic phonology: Evidence from English-speakers' weak syllable productions. *Journal of Memory and Language*, 33, 19-38.
- GERKEN, Louis. (1994^b). A metrical template account of children's weak syllable omissions from multisyllabic words. *Journal of Child Language*, 21, 565-584.
- INGRAM, David. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, S.A. (para la edición española).

- INGRAM, David. (1992). Phonological development: Production. En Paul FLETCHER y Michel GARMAN (Eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: University Press (223-239).
- LEONARD, Laurence. (1992). Specific language Impairment in three Languages: Some cross-linguistic evidence. En Paul FLETCHER y David HALL (Eds.). *Specific speech and language disorders in children: Correlates, characteristics and outcomes*. London: Whurr.
- LEONARD, Laurence y BORTOLINI, Umberta. (1998). Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1363-1374.
- LEONARD, Laurence. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: MIT Press.
- MACWHINNEY, Brian (1997). *The CHILDES Project: Tools for analysing talk*. Hillsdale: LEA.
- MCGREGOR, K.K. (1997). Prosodic influences on children's grammatical morphology. *Topics on Language Disorders*, 17(4), 63-75.
- MENYUK, Paula. (1993). Children with Specific Language Impairment (Developmental Dysphasia): Linguistics aspects. En Gerhan BLANKEN, et al. (Eds.) *Linguistics disorders and pathologies*. Berlin: Walter de Gruyter (606-625).
- MORGAN, James L. y DEMUTH, Katherine. (1996). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah: LEA.
- SERRA, Miquel, AGUILAR, Eva y SANZ-TORRENT, Mònica. (2002). Evolución del perfil productivo en el Trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audilología*, XXII(2), 77-89.

INICIOS DE LA LECTURA EN NIÑOS QUE HAN TENIDO TRASTORNO DE HABLA

***María Fernanda Lara y **Eva Aguilar Mediavilla**

Resumen

El objetivo principal de este estudio es analizar la lectura de los niños que han tenido Trastorno de habla y comprobar si existe una correlación clara entre las habilidades fonológicas y de lectura. De manera específica, se identifican las diferentes habilidades psicolingüísticas que facilitan ó limitan los procesos de decodificación y comprensión de lectura, teniendo en cuenta el peso de cada una de estas habilidades. Así mismo, se valora la importancia de los momentos y niveles en los que se presentaron las dificultades iniciales del habla y su repercusión en el nivel de desarrollo de otras habilidades lingüísticas. Adicionalmente se consideran las diferencias de lectura y de procesamiento fonológico entre los niños que han recibido tratamiento y quienes no.

Como muestra, se seleccionaron dieciséis niños en total; ocho niños de siete y ocho años, que presentaban un retraso de habla a los tres y cuatro años y ocho controles que en ese momento (3/4 años) presentaban perfiles normales. Tres de los niños con retraso han tenido reeducación y cinco no. Se ha evaluado el habla, el lenguaje, las habilidades de procesamiento fonológico y la lectura. Los resultados indican que los niños que tuvieron trastorno de habla presentan un perfil de lectura menos eficiente que el de los controles. Las dificultades más evidentes se encuentran en la memoria fonológica, la velocidad en el acceso al léxico, la lectura de pseudopalabras y el uso de claves contextuales para la identificación. Así mismo, los niños que tuvieron reeducación muestran aspectos más positivos que aquellos que no la tuvieron.

Si bien la causa básica de dificultades iniciales de lectura está en el déficit fonológico, hay evidencia de un amplio espectro de habilidades de procesamiento y producción que también se encuentran alteradas. Esto podría deberse a que existe una desarmonía y discontinuidades en el desarrollo. Es decir, en un momento inicial los déficits en algunas habilidades generales como la memoria fonológica, los problemas perceptivos, etc., producen un retraso en la competencia de la fonología que impide que las habilidades que deben sustentarse en ella se lleven a cabo con la eficacia requerida en un momento evolutivo determinado. Esto hace que aparezcan otros déficits posiblemente reflejo del retraso inicial mal solucionado.

* Universitat de Barcelona

** Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

La evidencia que indica que las dificultades de lectura están relacionadas con dificultades en habla y lenguaje es contundente. Estos datos provienen de dos fuentes, una relacionada con el estudio de niños con problemas de lectura, y otra que observa las dificultades de lectura en niños con trastornos de habla y lenguaje. En los dos tipos de abordajes, existe un factor común, y es el de la importancia de la fonología en la adquisición y los progresos en la habilidad lectora.

Las habilidades fonológicas juegan un rol crucial en adquisición de la lectura y la escritura. Las dificultades de lectura están asociadas con gran frecuencia a problemas en el procesamiento fonológico incluyendo la conciencia explícita y el uso rutinario de la información fonológica en el procesamiento del lenguaje. Los malos lectores tienen dificultades al hacer juicios sobre los sonidos en las palabras y en la habilidad de segmentar o mezclar fonemas. Estos problemas hacen que sea difícil para el niño aprender como el alfabeto representa el habla y como este conocimiento puede ser usado para decodificar las palabras escritas.

Los estudios longitudinales en que se identifican niños que han tenido una historia de dificultades del habla y lenguaje indican que están en riesgo de tener problemas de lectura (Bishop y Adams, 1990, Catts, 1993; Catts 2002). En casi todos los estudios, los resultados de lectura de los niños con dificultades de habla y lenguaje difieren significativamente de los niños con un desarrollo normal del habla y del lenguaje. A pesar de la alta tendencia de los niños con dificultades de habla y lenguaje a desarrollar problemas de lectura, no todos ellos tienden a ser malos lectores. La severidad y el tipo del desorden están relacionados con los resultados de lectura. Tienen menos problemas los que se limitan a una dimensión del lenguaje (p.ej. lenguaje expresivo) (Rescorla, 2000; Catts; 2002).

Los niños con retraso de habla¹ usualmente tienen problemas en el procesamiento del habla que afectan a la recepción (percepción y discriminación), la representación (categorización y memoria fonológica) y la salida (planificación y articulación) (Chiat 1983; Chiat y Hunt 1993) siendo común en ellos el encontrar problemas asociados con la lectoescritura (Stackhouse y Snowling 1992).

La relación entre las dificultades del lenguaje oral y el lenguaje escrito es más compleja que la mostrada inicialmente en los estudios, Stothard et al (1998) mostró que algunos niños que a los 3 años tenían dificultades de lenguaje y que a los 8 años no fueron

¹ Excluimos en esta categoría los de tipo articulatorio.

considerados con dificultades del lenguaje ni de lectura, presentaban dificultades de lenguaje y lectura a los 15 años. Estos resultados sugieren que la mejora temprana en el lenguaje puede ser ilusoria (Scarborough 1990) y que los problemas de lenguaje oral y escrito pueden volver a emerger en niños que ya habían superado sus problemas.

Pero, ¿Qué sucede con la lectura cuando hay una historia de dificultades de habla en niños con lengua castellana? Nos hacemos esta pregunta considerando que la gran mayoría de los estudios son realizados en niños angloparlantes y que la evidencia de la que disponemos no es transferible por completo, dadas las amplias diferencias entre los tipos de ortografías en cuanto el rol que puede tener la mediación fonológica en la lectura. Por ejemplo, los niños aprenden a leer más rápidamente en ortografías transparentes y la ortografía influye en la adopción inicial de diferentes estrategias de reconocimiento de palabras (Spencer y Hanley, 2003).

2. Marco teórico

Se reconoce actualmente que el desarrollo fonológico juega un rol causal en la adquisición de la lengua escrita. La relación entre el lenguaje temprano y la lectura es evidente en muchos estudios a pesar de que tengan diferentes metas o que sigan procedimientos diferentes (Mody, 2003).

La relación entre los problemas de habla y los posteriores de lecto-escritura se debe a que ambos procesos comparten un sistema de procesamiento del habla y del lenguaje común (Stackhouse y Wells, 1997). Así, por ejemplo, si el niño no aprende que las palabras pueden descomponerse en sonidos para ser representados por letras no será capaz de dar sentido a una estructura alfabética.

En el momento de iniciar el aprendizaje de la lectura este sistema de procesamiento del habla ya está establecido y será la base sobre la que se aprenderán las transformaciones necesarias para la lectura. Así, cualquier fallo en el sistema de procesamiento del habla va a tener repercusiones en el desarrollo de la lectoescritura. En este sentido, para poder realizar el proceso de lecto-escritura es necesario que las siguientes habilidades perceptivas y fonológicas tengan un nivel suficiente (Stackhouse y Wells, 1997; Goswami 2000) :

- Habilidad de discriminar entre los diferentes sonidos de la lengua (pares mínimos). Si no se es capaz de distinguir los fonemas de la lengua no se podrá establecer las categorías fonológicas estables y relacionarlas, posteriormente, con los grafemas
→Discriminación fonológica.

- Tener un sistema fonológico estable y preciso, que represente correctamente las palabras y con facilidad represente las nuevas o menos frecuentes. Si no fuera el caso, la sensibilidad fonológica no podrá realizarse a nivel fonológico, con lo que será difícil establecer las relaciones fonema-grafema → Sistema fonológico
- Ser capaz de romper las palabras en sus componentes (sílabas con sus ataques rimas y codas, y fonemas) teniendo en cuenta su forma y su función morfológica. Si no es capaz de hacerlo no podrá asociar los sonidos con los grafemas → Sensibilidad fonológica.
- Haber alcanzado una representación fonológica estable y de calidad del léxico. Si la forma fonológica almacenada de las palabras no tiene calidad y estabilidad será difícil, labil y lenta la recuperación de la palabra, así como su reconocimiento escrito para poder acceder a su significado. → Denominación fonológica.
- Tener una buena memoria fonológica que permita el procesamiento adecuado del material lingüístico, tanto oral como escrito. Si ésta no es adecuada no se podrá entender bien lo leído ya que la memoria no tendrá suficiente capacidad y/o calidad para extraer el significado individual de las palabras y establecer las relaciones jerárquicas de dependencia entre ellas (análisis sintáctico). → Memoria fonológica

Muchas de estas habilidades se encuentran alteradas en los niños que tienen o han tenido un retraso fonológico, no así en los que sólo han tenido problemas fonético-articulatorios. Las investigaciones indican que los niños con problemas de habla como resultado de una dificultad periférica (de programación o articulatoria) como en el caso de una disglosia o parálisis cerebral tienen la misma probabilidad de tener problemas lectoescritos (p.ej. dislexia) que sus pares normales (Stackhouse y Wells, 1997). Además, las dificultades de lectura ocurren más probablemente cuando la dificultad de habla es persistente y va más allá de un retraso simple del habla ó una dificultad articulatoria aislada. Así, son los niños que tienen deficiencias fonológicas y no sólo articulatorias los que tienen más problemas de lectoescritura asociados (Stackhouse y Wells, 1997).

No todos los niños con dificultades de lectura experimentan el mismo nivel de dificultad. Torgesen, (1996) y Catts y Kamhi (1999) han encontrado evidencia de que algunos niños demuestran más dificultad en las habilidades de comprensión que en la decodificación, mientras que algunos niños tienen dificultades en las dos áreas. De otra parte, algunos niños con dificultades de lectura aparentemente tienen unas buenas habilidades de comprensión a pesar de puntuar muy mal en la decodificación. Estas

dificultades resaltan la variabilidad entre los grupos de niños con desordenes de lectura (Catts y Kamhi, 1999).

Aunque con la reeducación y el paso del tiempo el problema de habla puede parecer resuelto en términos de los signos externos, el problema subyacente de procesamiento fonológico de fondo puede persistir e interfiere con el posterior desarrollo de la lengua escrita. Esto puede manifestarse en errores sutiles del habla como por ejemplo la confusión de pares mínimos; reducción de grupos, metátesis que puede resultar en juegos de palabras ó habla conectada no clara. Así, se ha observado que algunos adultos con dislexia que aparentan un habla normal pueden mostrar dificultades en test específicos de articulación (Lewis y Freebairn, 1992).

Las habilidades de procesamiento fonológico, incluyendo la conciencia fonológica, la denominación rápida y la memoria verbal de trabajo desde hace algunos años, forman el foco primario de la mayoría de estudios en desordenes de lectura. Las investigaciones han avanzado desde estudios que buscaban correlaciones (Wagner y Torgesen, 1987) a aquellos interesados en investigar la causalidad (Catts, 1997 Torgesen, 1996), estos han mostrado que las habilidades fonológicas son predictivas de la habilidad de lectura desde los años preescolares hasta los años escolares.

Las habilidades de procesamiento fonológico se refieren al uso de información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y escrito (Wagner y Torgesen, 1987); incluyen la conciencia/sensitividad fonológica, la codificación de la información fonológica en la memoria de trabajo (memoria fonológica) y la recuperación de información desde la memoria a largo termino (denominación fonológica). Estos tres procesos fonológicos están fuertemente relacionados con las habilidades de decodificación de manera que las dificultades en las habilidades de procesamiento se relacionan con problemas de lectura.

Conciencia fonológica – sensitividad fonológica: La conciencia fonológica se define típicamente como la conciencia explicita, o la sensitividad a la estructura de los sonidos del habla (Stanovich, 1988, Torgesen, 1996). Es la habilidad para atender, reflejar o manipular sonidos del habla en las palabras. La conciencia/sensitividad fonológica puede revelarse en la habilidad de los niños para identificar palabras que riman, mezclar sílabas o fonemas para formar palabras, eliminar sílabas o fonemas de las palabras habladas para formar una nueva palabra ó contar el número de fonemas de una palabra, entre otras tareas.

El desarrollo de la sensibilidad fonológica progresa desde unidades largas (palabras y sílabas) a unidades subsilábicas (ataque y rima) y posteriormente a los fonemas. La sensibilidad fonológica promueve el desarrollo de habilidades de decodificación, dado que los grafemas en el lenguaje escrito corresponden a los sonidos del habla en el nivel de fonemas. Si el niño tiene dificultades en el conocimiento implícito de los sonidos individuales que forman las palabras habladas tendrá dificultades para identificar la correspondencia entre lo impreso y lo que representa como lenguaje oral. Numerosos estudios correlacionales y de entrenamiento dan soporte a la existencia de un vínculo entre la conciencia fonológica y los progresos en el aprendizaje de la lectura (Goswami 2000). Aunque la conciencia fonológica es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión de lectura (Engen y Høien, 2002).

Aunque la conciencia/sensibilidad es el aspecto del conocimiento metalingüístico que ha recibido mayor atención en relación con la adquisición del lenguaje escrito, existen otros aspectos de la conciencia metalingüística que también influyen en el desempeño en la lectura y escritura, como la conciencia semántica, sintáctica, morfológica y pragmática. Por ejemplo, la conciencia semántica y sintáctica permiten al lector ó escritor hacer juicios sobre si una palabra usada es lógica ó no tiene sentido en el texto; la conciencia morfológica ayuda al niño a identificar la parte principal de la palabra y esta es una estrategia importante para el desarrollo de la escritura (Gillon, 2004).

Memoria fonológica: -Almacenamiento de la información fonológica- La memoria fonológica es la habilidad que permite mantener material verbal por breves periodos de tiempo para facilitar el acceso a la forma de las palabras y a sus pronunciaciones, no solamente a sus significados, siendo una pieza crucial en el aprendizaje del vocabulario y la sintaxis (Baddeley, Gathercole y Papagno, 1998).

Las conexiones fonológicas de las palabras sirven como referencia que ayuda al lector a representar las palabras como objetos lingüísticos completos y a los que se puede reaccionar cuando se necesita. La memoria fonológica a corto plazo afecta en la adquisición de nuevas palabras vía retención de nuevas formas fonológicas y la manipulación de información fonológica para amplios aspectos del procesamiento del lenguaje como la comprensión de oraciones (Briscoe et al, 2001). Se han encontrado diferencias de memoria fonológica entre los buenos y malos lectores (Perfetti, 1994). La memoria fonológica eficiente ayuda al niño a mantener una representación precisa de los fonemas asociados con las letras de toda la palabra así como la distribución y composición de morfemas, y por

consiguiente dedicar más recursos cognitivos a procesos de decodificación y comprensión. Este almacenamiento es imprescindible para procesos de análisis sintácticos de la oración (Briscoe et al, 2001).

Denominación fonológica:-Recuperación de la información fonológica- Es la habilidad de acceder fácil y rápidamente, a la información de la forma fonológica de las palabras almacenadas en la memoria permanente. Las tareas de denominación rápida han sido usadas para discriminar a los niños con desordenes de lectura de los lectores normales (Wolf, 1997, 1999). La eficiencia en el acceso fonológico puede influenciar la recuperación que el niño hace de la información fonológica de las letras escritas, segmentos de palabras y palabras enteras e incrementa la probabilidad de que el niño use la información fonológica al decodificar (Bowers y Wolf, 1993; Wolf, 1991).

3. Objetivos

Analizar, en castellano (ortografía transparente), como es la lectura de los niños que han tenido dificultades de habla y si existe una correlación clara entre las habilidades de procesamiento fonológico y de lectura.

Objetivos específicos

1. Estudiar la evolución del retraso de habla, valorando la importancia de los **momentos** en los que se presentaron las dificultades iniciales y su posible repercusión en el nivel de desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura
2. Elaborar el perfil lector de los niños que han tenido dificultades de lectura, identificando en este perfil “el **peso**” de las diferentes habilidades psicolingüísticas que facilitan o limitan los procesos de decodificación y comprensión de lectura.
3. Evaluar las habilidades de procesamiento fonológico y sus posibles correlaciones con el nivel lector de los niños.
4. Caracterizar los errores de lectura que cometen los niños y las estrategias utilizadas para repararlos y su relación con las habilidades psicolingüísticas que sustentan la lectura.
5. Secundariamente, valorar si la reeducación en habla ha tenido algún efecto, considerando si existen diferencias de lectura y de procesamiento fonológico entre los niños que han recibido tratamiento y quienes no.

4. Método

4.1. Participantes

Para nuestro estudio se seleccionaron ocho niños que habían presentado un Retraso de habla a la edad de 3/4 años identificado a través del AREHA (Aguilar y Serra, 2003) (percentiles entre 30 y 10) y 8 controles que mostraban un perfil normal e incluso muy bueno para su edad (percentiles entre 70 y 100). De los 8 niños con Retraso 4 tuvieron reeducación y 4 no.

Tras tres años, a las edades de 7/8 años, estos 16 niños entran a formar parte de este estudio. Todos son bilingües, asisten a la misma escuela pública y ambos grupos, retraso y control, están balanceados de manera que cada uno tiene el mismo número de niños con lengua materna castellana y lengua materna catalana. Los maestros de la escuela, la logopeda y el CREDA (Centre de Recursos per a Deficients Auditius) manifiestan que ninguno de los niños de la muestra tiene déficit cognitivo y su desarrollo, así como su educación formal, tampoco lo hace sospechar.

A través de la toma de una muestra de lenguaje en la que los niños relataban una historia escuchada previamente (Historia del autobús, traducida de Bus Story, Renfrew, 1975), un script bien estructurado (procedimiento para hacer una tortilla) y aspectos de su cotidianidad, se observó que ninguno de ellos presentaba dificultades de lenguaje ni a nivel comprensivo ni a nivel expresivo, todos construían frases complejas a un nivel consistente con su edad.

4.2. Material

El habla fue evaluada usando el Análisis del Retraso de Habla AREHA (Serra y Aguilar, 2003). Para evaluar la lectura se utilizó la Evaluación de los Procesos Lectores – Prolec- (Cuetos, Rodríguez, y Ruano, 2002). Para analizar los errores de lectura se escogieron algunas de las categorías de errores propuestas por el TIDEL – Test Individual de Errores de Lectura- (Secadas, Alfaro y Cortez, 2003).

Se diseñaron para este estudio una serie de tareas que evalúan el procesamiento fonológico, adaptando algunas tareas experimentales utilizadas en otros estudios de la misma naturaleza que este. Los componentes evaluados fueron sensibilidad fonológica, memoria fonológica y denominación fonológica.

Sensitividad fonológica: Incluimos en las tareas de sensibilidad fonológica las de conciencia fonológica, y conciencia fonémica. Para poder estudiar la influencia e incidencia de la sensibilidad fonológica en el nivel y perfil lector, el análisis de resultados se hizo agrupando las tareas por el nivel de manipulación requerido: fonemas, unidades intrasilábicas (ataques y rimas), sílabas y palabras.

Memoria fonológica: Esta tarea consistió en la repetición de pseudopalabras y de palabras poco comunes. Las pseudopalabras se construyeron cambiando en la mitad las vocales y en la otra mitad las consonantes. Los estímulos variaron en longitud, desde una sílaba hasta cinco.

Denominación fonológica: En nuestro estudio evaluamos la denominación presentando a los niños series de imágenes, letras y números; midiendo el tiempo transcurrido desde la aparición de la imagen hasta la pronunciación. Se utilizó para ello, el programa de ordenador DMDX diseñado por la Universidad de Arizona (Foster, 2003).

5. Resultados y Discusión

La principal pregunta que motiva este estudio es **¿podemos hablar de un impacto a largo plazo de las dificultades de habla?**, los resultados nos permiten responder afirmativamente. El resultado más importante de este estudio, es el encontrar que los niños que tenían problemas de habla tienen ahora problemas de lectura, coincidiendo con los estudios que hemos descrito antes en el marco teórico.

Otras preguntas nos han ayudado a llegar a esta respuesta. Las más importantes son las que se refieren a la comparación entre los niños que han tenido retraso de habla y sus controles. Podemos responder en primera instancia a **¿Cómo ha evolucionado el habla?** Encontramos que la evolución de habla ha sido buena aunque en estos momentos existen diferencias sutiles entre los niños del grupo retraso y los niños del grupo control.

Al analizar como es la lectura de los niños que han tenido retraso de habla para responder a **¿Leen igual que sus controles?** y **¿Cuáles son los procesos de lectura mas afectados?**, encontramos que presentan un perfil de lectura menos eficiente que el de sus controles, observando diferencias significativas en el resultado total de la prueba. En las subpruebas que miden principalmente la decodificación no encontramos diferencias significativas (lectura de palabras, pseudopalabras), al igual que en comprensión de

oraciones; mientras que en aquellas que miden la comprensión con mas exigencias (estructuras gramaticales y comprensión de textos) las diferencias son significativas.

A pesar de no encontrar diferencias significativas en los resultados de las pruebas que evalúan la decodificación **¿Existen diferencias en la forma en que decodifican?** En un principio podría pensarse que el núcleo de las dificultades sería el de la decodificación, ya que como lo hemos descrito anteriormente, es este componente el primer afectado por las dificultades fonológicas, sin embargo, y de acuerdo con los resultados, tanto del Prolec como del análisis de errores, el componente más afectado es el de la comprensión.

Podemos inferir que el punto crítico para la decodificación ha pasado en esta edad y nivel escolar (2 y 3 curso) y que a pesar de que los resultados en decodificación no difieren significativamente de los de sus controles, han quedado fallos en el momento de enfrentarse al texto y al aumentar las exigencias, dichas estrategias de decodificación no son las más eficientes, lo cual se evidencia en la menor velocidad de lectura. Esta decodificación suficiente para palabras y frases cortas no logra mantenerse al nivel requerido para sustentar la comprensión de los textos.

Para complementar la caracterización del proceso de decodificación nos preguntamos **¿Se equivocan en los mismos puntos los niños del grupo retraso y el grupo control?**

Mediante los resultados del análisis de los errores de lectura, encontramos que los niños del grupo retraso tienen mas errores guiados con la decodificación y los niños del grupo control presentan más errores guiados por la comprensión. Lo cual indica que los niños del grupo retraso frente a la lectura de un texto dedican más recursos de procesamiento a la decodificación limitando los niveles de acceso y construcción de significados que permiten una buena comprensión.

Las dificultades de decodificación en la lectura se relacionan con debilidades en áreas que dependen de buenas habilidades de procesamiento fonológico y claras representaciones fonológicas subyacentes. Las dificultades en decodificación aparentemente influyen la comprensión de lectora. Algunos estudios consideran que las dificultades de comprensión son consecuencia de dificultades de decodificación (Leitao, 2004, Cornoldi, y Oakhill., 1996; Perfetti, 1996) y otros estudios consideran que se deben a déficits lingüísticos cognitivos más generales (Engen y Hoiem, 2002).

Las dificultades en fonología afectan tanto a la comprensión como a la decodificación. No se descarta que los problemas de comprensión estén relacionados o dependan de otros componentes cognitivo lingüísticos, que pueden estar relacionados con las dificultades en fonología iniciales, como es el caso del léxico y la sintaxis. Según esta última perspectiva, las dificultades de comprensión no sólo son causadas por pobres habilidades de decodificación, tal vez este sea el caso de las dificultades de procesamiento fonológico ya que estas impiden el desarrollo de la automaticidad en la decodificación de las palabras (Stothard y Hulme, 1992).

Como se mencionó anteriormente, las dificultades iniciales en fonología pueden afectar a otros componentes, pese a considerar superada la dificultad inicial. Un ejemplo de estas interacciones entre componentes es el relacionado con la sensibilidad/conciencia fonológica y el desarrollo del vocabulario. A medida que el niño adquiere las palabras, estas se estructuran en un almacén lingüístico interno basado en la similaridad fonológica, así mientras más palabras se añaden al almacén, emergen representaciones fonológicas más precisas. Esta representación es un prerrequisito para el futuro desarrollo de la sensibilidad/conciencia fonológica (Elbro, 1996). Más tarde, el desarrollo de la conciencia fonológica puede retroalimentarse dentro del sistema lingüístico, facilitando así la adquisición de vocabulario (Engen y Høien, 2002).

Al observar el papel del procesamiento fonológico y especialmente el de la sensibilidad/conciencia fonológica en la lectura nos preguntamos **¿Cómo es el procesamiento fonológico de los niños que han tenido retraso de habla, hay diferencias con respecto a sus controles?** Mediante los resultados dados por la prueba piloto que hemos elaborado, hallamos que el nivel de desempeño de los niños con retraso es menor que el de los niños control, mostrando diferencias significativas en las tres habilidades evaluadas: sensibilidad/conciencia fonológica, memoria fonológica y denominación fonológica.

Pero, **¿Cuál de las habilidades del procesamiento fonológico es la que mejor correlaciona con el nivel de lectura?** Observamos una clara correlación entre las habilidades de lectura y las de procesamiento fonológico, especialmente en cuanto a la sensibilidad fonológica que logra explicar el 74% de la diferencia de lectura. Y respecto a **¿Cuál de las tareas de sensibilidad/conciencia fonológica es la que mejor correlaciona con el nivel de habilidad lectora?**, encontramos que es la sustitución de sílaba final y el juicio de comparación de rimas, ambas tareas son típicas de los estudios sobre procesamiento fonológico y lectura.

Podemos concluir que las dificultades iniciales de habla han afectado a diferentes niveles las habilidades de lectura y de procesamiento fonológico, a pesar de que las dificultades de habla se han “resuelto” en la mayoría de los niños. Inferimos, cómo la fonología que ha quedado mal montada en el sistema, repercute en el procesamiento fonológico, base fundamental en la adquisición de la lectura.

Un punto de interés secundario de este trabajo fue explorar la evolución de los niños que han recibido intervención terapéutica en logopedia para el retraso de habla. Dado que no controlamos variables como el tipo de tratamiento, ni su frecuencia ni duración, miramos los resultados con precaución, mas a modo exploratorio. Nos preguntamos: **¿La habilidad lectora en los niños que han recibido reeducación es igual a la de los niños que no la han recibido?**, y los resultados nos indican que no existen diferencias significativas con respecto a los niños no reeducados; al interesarnos más por los procesos que por los resultados de las pruebas preguntamos nuevamente: **¿Se equivocan en los mismos puntos?, ¿Cometen los mismos errores?** y si bien el nivel lectura no mostró diferencias, estas se evidenciaron en la forma como leían, manejando diferentes estrategias de automonitoreo y corrección, que permitían que leyeran mas rápido y con menos errores de decodificación. Se podría inferir que las habilidades trabajadas en la intervención terapéutica dan herramientas a los niños a la hora de leer, haciéndolos más sensibles al error y aprendiendo a manejar estrategias de reparación efectivas; logrando transferencia de estrategias y habilidades del dominio del habla al de la lectura.

En cuanto al procesamiento fonológico la inquietud fue **¿Cómo es el procesamiento fonológico, hay diferencias con respecto a los niños que no han recibido reeducación?** y los datos nos indican que si bien los resultados del grupo reeducación son un poco mejores, estas diferencias solo son significativas en el nivel fonema de la habilidad de sensibilidad fonológica. Es probable que en la intervención terapéutica se desarrollen actividades que estén asociadas con este nivel, pero dada la tendencia general de los resultados y el tamaño de la muestra, no consideramos relevante este resultado.

Las anteriores preguntas y respuestas suministran de una u otra forma evidencia relacionada con la existencia de desarmonías evolutivas. Los modelos actuales apuntan a la existencia de discontinuidades y desarmonías en la relación entre los problemas de habla, lenguaje y lecto-escritura durante el desarrollo. Es posible que aunque ya no se evidencien problemas de habla en el momento de inicio de la lectura, éstos puedan haber afectado al desarrollo de muchas habilidades (calidad de las representaciones, discriminación, sistema

fonológico, etc.), que, consecutivamente afectarán al lenguaje (comprensión y expresión de palabras con poco peso fonológico como las preposiciones, determinantes, etc.) y después a la lectoescritura (sensitividad fonológica y denominación fonológica, por un lado, junto con problemas de comprensión derivados de los problemas de lenguaje, por otro). Además, pueden existir factores causales comunes que pueden ir afectando de manera específica cada momento evolutivo (como un déficit en la memoria fonológica). Por tanto, estamos hablando de que pueden existir perfiles de dificultades diferentes para momentos evolutivos diferentes, causados, por un lado por un factor común inicial que afecta a lo largo de todo el proceso de adquisición, y, por otro, por la propia influencia causal de los desarrollos deficitarios de cada momento, que influyen en las siguientes adquisiciones (Morton y Frith, 2001; Scarborough, 2001; Serra, 2002).

Referencias

- AGUILAR, Eva y SERRA, Miquel. *AREHA: Análisis del Retraso del Habla*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona, 2003.
- BADDELEY, Alan; GATHERCOLE, Susan; PAPAGNO, Costanza. The phonological loop as a language acquisition device. *Psychological Review*. 1998, vol, 105, p. 158-173.
- BIRD, J.; BISHOP, D; FREEMAN, N. Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1995, vol, 38, p. 446-462
- BISHOP, Dorothy; ADAMS, Caroline. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990, vol, 31, p. 1027-1050.
- BOWERS, Patricia; WOLF, Maryanne. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanism and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1993, vol, 5, p. 69-85.
- BRISCOE, Josie; BISHOP, Dorothy; FRAZIER, Courtenay. Phonological Processing, Language, and Literacy: A Comparison of Children with Mild-to-moderate Sensorineural Hearing Loss and Those with Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001, vol, 42, p. 329-340.
- CATTS, Hugh. Language impairment and reading disabilities. En G. Blanken, et al. (Eds.) *Linguistics disorders and pathologies*. Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p.606-625.

- CATTS, Hugh; FEY, Marc; ZHANG, Xuyang; TOMBLIN, Bruce. Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies in Reading*. 1999, vol, 3, p. 331-361.
- CATTS, Hugh; FEY, Marc; TOMBLIN, Bruce; ZHANG, Xuyang. A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2002, vol, 45 p. 1142-1157.
- CATTS, Hugh; y KAMHI, Alan. *Language and reading disabilities*. Needham Heights, M.A: Allyn and Bacon, 1994
- CHIAT, Shula; HUNT, Jenny. Connections between phonology and semantics: A exploration of lexical processing in a language-impaired child. *Child Language, Teaching and Therapy*. 1993, vol, 9, p.200-213.
- CHIAT, Shula. Why Mikey's right and my key's wrong: The significance of stress and word boundaries in a child's output system. *Cognition*, 1983, vol, 14, p. 275-300.
- CORNOLDI, Cesare; OAKHILL, Jane; (Eds) *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1996.
- CUETOS, Fernando; RODRÍGUEZ, Blanca; RUANO, Elvira. *PROLEC, Bateria de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid:TEA., 1996.
- ELBRO, Carsten. Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing*. 1996, vol, 8, p. 453-485.
- ENGEN, Liv; HOIEN, Torleiv. Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2002, vol, 15, p. 613-631.
- FOSTER, Jonathan . Software DMDX .Universidad de Arizona. 2003
- GILLON, Gail. *Phonological Awareness*. New York: The Guilford Press, 2004.
- GOSWAMI, Usha. Phonological and lexical processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research*. London: LEA, 2000.
- LEITAO, Suze; FLETCHER, Janet. Literacy outcomes for students with speech impairment: long-term follow-up. *Internacional Journal of Language and Communication Disorders*. 2004 vol, 39, p. 245-256.
- LEWIS, Barbara; FREEBAIRN, Lisa. Residual Effects of preschool phonology disorders in grade school adolescence and adulthood. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1992, vol, 3, p. 819-831.
- MCBRIDE-CHANG, Catherine. What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*. 1995, vol, 179-192.

- MODY, Maria. Phonological basis in reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing*. 2003. vol, 16, p. 21-39.
- MORTON, John; FRITH, Utha Why we need cognition: cause and development disorder. En E. Dupoux (Ed.) *Language, Brain and cognitive development*. Cambridge, MS: MIT Press, 2001.
- PERFETTI, Charles. Psycholinguistics and reading ability en Gernsbacher, M.A. *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press, 1994.
- PERFETTI, Charles. Comprehending written language: A blueprint of the Reader. In P. Hagoort y C. Brown (Eds.), *Neurocognition of language processing* (pp. 167-208). Oxford University Press. 1999.
- RENFREW, Catherine. *The Bus Story*. A test of a continuous speech. Oxford, 1975.
- RESCORLA, Leslie. Do late talkers turn out to have reading difficulties a decade later. *Annals of Dyslexia*, 2000, vol, 50.
- SCARBOROUGH, Hollis. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*. 1990, vol, 61, p. 1728-1743
- SCARBOROUGH, Hollis. Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*. 1991, vol, 41, p. 207-220.
- SCARBOROUGH, Hollis. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Newman and D. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research*. New York: The Guildford Press. 2001.
- SECADAS, Francisco; ALFARO, Ignacio; CORTEZ, Javier. TIDEL – Test Individual de Errores de Lectura, En *Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE. 2003.
- SERRA, Miquel. Trastornos del lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. 2002, vol, 22 p. 63-76.
- SPENCER, Llinos; HANLEY, Richard. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*. 2003, vol, 94, p. 1-28
- STACKHOUSE, Joy; WELLS, Bill., *Children's speech and literacy difficulties*. London: Whurr. (1997).
- STACKHOUSE, Joy; SNOWLING, Margaret. Barriers to literacy development in two cases of developmental verbal dyspraxia. *Cognitive Neuropsychology*. 1992, vol, 272-299.

- STANOVICH, Keith. Children's Reading and the development of phonological awareness. Detroit: Wayne State University Press. 1988.
- STANOVICH, Keith; SIEGEL, Linda. The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 1994 vol, 86, p. 24-53.
- STOTHARD, Susan; HULME, Charles. Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1992. vol, 4, p. 245-256.
- TORGESEN, Joseph. Phonological awareness: A critical factor in dyslexia. Baltimore: Orton Dyslexia Society. 1996.
- WAGNER, Richard; TORGESEN, Joseph. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*. 1987, vol, 101, p.1-21.
- WOLF, Maryanne. A provisional, integrative account of phonological naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. En B. Blachman (Ed), *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates. 1997.
- WOLF, Maryanne.. What time may tell: Towards a new conceptualization of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 1999. vol, 49, p. 3-28.
- WOLF, Maryanne Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 1991, vol, 26, p. 123-141.

**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO
DEL LENGUAJE Y SU PROMOCIÓN**

EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO TEMPRANO. SU EVALUACIÓN CON EL -LC¹

Gallego, C. y López Ornat, S.
Universidad Complutense- Equial

El *i*-LC (Inventario de Desarrollo Lingüístico y Comunicativo) (López Ornat et al., 2003), versión revisada y ampliada adaptada al español de las Escalas MacArthur (Fenson et al., 1993), actualmente en fase de baremación, se aplicó a un total de 413 niños, 175 de 8 a 15 meses (*i*-LC 1) y 238 de 16 a 30 meses (*i*-LC 2). Los datos obtenidos muestran la evolución del vocabulario en este rango de edad tanto en cantidad total de palabras comprendidas o dichas, como en la contribución de las distintas categorías léxicas al vocabulario total refrendando el valor del instrumento para reflejar dinámicamente la evolución del lenguaje. El crecimiento del vocabulario se produce de manera gradual y continua aunque con periodos de aceleración. El vocabulario comprensivo se inicia lenta y progresivamente sufriendo aceleraciones a los 11 y 15 meses. El vocabulario expresivo es prácticamente inexistente al comienzo y se incrementa muy lentamente hasta su despegue a los 14 meses. A partir de entonces el aumento es progresivo apareciendo fluctuaciones y picos de desarrollo a los 24, 26-27 y 29 meses. El análisis de la composición del vocabulario obtiene resultados próximos a los encontrados en otras lenguas (v. Caselli et al., 1995). En general, se observa que los sustantivos enseguida sobrepasan el 50 % del vocabulario y a partir de ahí su peso se mantiene constante en torno al 55% del total. El crecimiento de la proporción de palabras funcionales (hasta llegar al 15%) y predicados (al 22%) se hace a costa del decremento de las fórmulas. A los 24 meses los predicados superan a las fórmulas y a los 26 lo hacen las palabras funcionales. Por último, se da -para 16 a 30 meses- una superposición entre el crecimiento del vocabulario y el crecimiento gramatical. Se obtienen también correlaciones significativas de las medidas de vocabulario con las de producción de vocalizaciones. *Palabras clave: i-LC, MCDi, desarrollo del vocabulario, evaluación del vocabulario.composición del vocabulario*

¹ Esta investigación ha sido financiada por los proyectos R-PETRI PTR1995-0412-OP y Complutense: PR3/04-12469

El desarrollo léxico se considera en la actualidad tanto un potente índice del desarrollo lingüístico general (Maital et al., 2000), como un proceso de interés en sí mismo por su papel motor del desarrollo lingüístico (Bates y Goodman, 1997, 1999). Hasta hace relativamente poco tiempo, eran las *reglas gramaticales* y no el *léxico* el tipo de conocimiento lingüístico de interés para las teorías psicolingüísticas, evolutivas o no, generativas o no. Las reglas gramaticales eran, para casi todos, la clase de conocimiento clave a procesar o a adquirir. Hoy, por el contrario, para casi todas las teorías -de lingüísticas a conexionistas-, la distinción entre *gramática* y *léxico* resulta borrosa (Dale et al., 2000) con lo cual indirectamente, el *léxico* ha pasado a ocupar hoy el centro de la mayoría de los modelos de procesamiento o de adquisición gramatical (Elman, 2004). Este estado de cosas se apoya en los datos obtenidos con nuevas técnicas y métodos de investigación desarrollados en los últimos quince años.

Atendiendo sólo a la psicolingüística evolutiva y su tratamiento del proceso de adquisición del léxico, cabe recordar, entre los cambios teórico-metodológicos habidos en estos últimos años: *a)* el avance de las técnicas experimentales y de imagen cerebral con niños muy pequeños, y su contribución a poner de manifiesto que los bebés son sensibles a la estructura estadística de la lengua que los rodea, léxico incluido (Seidenberg y Elman, 1999; Bailey y Plunkett, 2002; Coady y Aslin, 2003); *b)* la alta probabilidad de que las primeras palabras adquiridas funcionen como anclajes desde los que segmentar nuevas palabras, o también, sirvan para extraer de la señal construcciones sintácticas completas de las que forman parte (Tomasello, 2000 a, b); *c)* la asunción -por todas las teorías- de la distinción tipo-ejemplar. Así, adquirir una palabra es adquirir un *tipo* (“type”) a partir de ejemplares concretos (“tokens”), de diferentes ocurrencias de esa palabra, ejemplares que difieren -físicamente- entre sí, y con frecuencia también lingüísticamente; *d)* el conocimiento de que, a su vez, las categorías léxicas, como las operacionales *Nombre*, *Predicado*, *Functor* (O’Grady 1987; Dale et al 2000; Jackson-Maldonado et al 1993; Maital et al 2000), requieren para su definición una cierta masa crítica de *tipos* (Pizutto y Caselli 1992; Marchmann y Bates 1994; Smith et al 2003) previamente adquiridos; *e)* la aceptación de que, por tanto, al comienzo del proceso de adquisición léxica el conocimiento de las palabras es sólo fragmentario, y por ello las primeras palabras se adquieren con relativa lentitud, reflejando así el coste de aprender también cómo la nueva palabra difiere de las ya conocidas (Elman, 2004). En este proceso, al alcanzarse una cierta masa crítica de tipos, el ritmo aumenta muy

notablemente, produciendo las aceleraciones típicas de aumento del vocabulario en niños de entre 15 y 30 meses (viejas conocidas como “explosiones” el vocabulario); f) la asunción de que, simultáneamente, la estructura categorial emergente (o innata y activada, según teorías lingüísticas) sostiene la generalización. De este modo, en niños con cierta amplitud de vocabulario, puede bastar la experiencia única de una palabra nueva para adquirirla, usándola en nuevos contextos estructurales. Esto sería posible porque tras un primer desarrollo categorial, la nueva palabra es identificada como miembro de una categoría y adquiere automáticamente todas las propiedades de esa categoría (López Ornat 1992; Smith 1999; Caramazza 2003; Sloutsky 2003).

En cuanto a la relación específica entre el desarrollo léxico y el desarrollo gramatical, algunas teorías actuales –sólo las emergentistas- consideran que el léxico, palabras y frases hechas o de altísima frecuencia, es clave en el arranque de la adquisición gramatical. Las primeras “oraciones” gramaticales de los niños muy pequeños –entre 24 y 30 meses- serían parte de su conocimiento léxico. Se entiende que esas “oraciones” no obedecen a la presencia de reglas gramaticales combinatorias sino que son construcciones completas, extraídas del input y utilizadas como marcos (“frames”) en los que el niño encaja (“slot”) unas u otras palabras, con escasa variedad léxica al principio (Lieven et al 1997; Pine y Lieven 1997; Rubino y Pine 1998; Rowland y Pine 2000; Cortés 2003). El desarrollo gramatical, combinatorio y completo se iría produciendo posteriormente a partir de estos primeros pasos que en otro lugar habíamos llamado “defectivos” (López Ornat 1994 a, b).

Complementariamente, otras líneas de investigación sobre mecanismos de adquisición temprana, han ido poniendo de manifiesto que antes de los 18 meses la identificación y segmentación de palabras a partir de la señal-input aprovecha todos los conocimientos lingüísticos previos del bebé, desde el pragmático al fonoprosódico (Boyle y Gerken 1997; Gómez y Gerken 2000; López Ornat 1997; López Ornat y Gallo 2004). De este modo, al final, el conocimiento léxico aparece como un puente entre los avances pragmáticos, perceptivos y vocalizadores del *primer* año de vida y la capacidad para construir estructuras lingüísticas del *tercer* año de vida.

Esta breve revisión evolutiva explicita algunas de las razones por las que, en última instancia, el desarrollo léxico resulta ser tan buen índice empírico del desarrollo lingüístico. Sin embargo construir instrumentos para medir el desarrollo léxico resulta muy problemático. La investigación básica necesaria para ello está sometida a muchas limitaciones. Es prácticamente imposible obtener por observación directa un registro

longitudinal objetivo y representativo de un número suficiente de casos. El presente trabajo analiza el desarrollo léxico de niños entre 8 y 30 meses, hablantes de español europeo, evaluado con el i-LC (López Ornat et al., 2003).

Método

Participantes

En este estudio preliminar, el i-LC se aplicó a una muestra de 413 niños. De ellos, 175, el 42,32 %, tenían entre 8 y 15 meses de edad y se les evaluó mediante el i-LC 1; 238, el 57,62 %, eran de edades comprendidas entre 16 y 30 meses y fueron evaluados con el i-LC 2. De los 413 sujetos, 239 (57,8 %) eran mujeres y 174 (42,13 %) varones. La proporción de mujeres era ligeramente mayor en el i-LC 1 que en el 2. La mayoría de los niños no habían padecido enfermedades o problemas de audición (99,5%). El 81,4% de ellos pertenecían a familias monolingües en castellano, mientras que el restante 19,6% tenía contacto con alguna otra lengua, fuera ésta alguna de las lenguas españolas (catalán, euskera, gallego: 8%) u otra (11,6%). La mitad de los cuestionarios proceden de familias de Madrid (51%), mientras que la procedencia del resto de las familias que participaron cubre una amplia parte del territorio español. Finalmente, cabe mencionar que el cuestionario ha sido rellenado mayoritariamente (89,1%) por las madres de los sujetos, cuyo nivel educativo en general es medio-alto: el 47,5% tienen estudios universitarios, el 28,6% tienen bachillerato o equivalente y el resto han cursado solo primaria o no tiene escolarización. Para el análisis se optó por agrupar a los sujetos por grupos de edad en intervalos de un mes, resultando un total de 8 grupos para el i-LC 1 y 15 para el i-LC 2.

Instrumento

El i-LC (Inventario de Desarrollo Lingüístico y Comunicativo) (López Ornat et al., 2003) es una versión revisada y ampliada de las Escalas MacArthur (Fenson et al., 1993) que se ha modificado sustancialmente para adecuarla a la lengua española (europea). Al igual que la versión original de las Escalas MacArthur y las numerosas adaptaciones que se han venido realizando a diferentes lenguas (véanse, http://www.sci.sdsu.edu/cdi/adaptations_ol.htm), los iLC están destinados a la evaluación del desarrollo lingüístico temprano (8 a 30 meses) basándose en los progenitores como informantes de éste. Permite evaluar el desarrollo comunicativo temprano a través de dos instrumentos: el iLC 1 dirigido a los progenitores de niños entre 8 y 15 meses de edad y el i-LC 2 dirigido a los de 16 a 30 meses. En el apartado de vocabulario, el iLC 1 evalúa en comprensión y en

expresión la presencia o ausencia de 303 ítems pertenecientes a 18 categorías. Por su parte, el I-LC 2 evalúa, sólo en expresión, un total de 588 ítems pertenecientes a 20 categorías. Los ítems se seleccionaron para la población española en estudios previos. Su mayor limitación es que la medida descansa en la información que los padres proporcionan sobre si sus hijos comprenden o no o dicen o no una palabra, información que puede estar distorsionada tanto por factores emocionales como aptitudinales. Sin embargo, con otras versiones de este instrumento se han realizado ya estudios sobre el vocabulario, su crecimiento, su composición categorial y su relación con el desarrollo gramatical, en gallego (Pérez Pereira y G^a Soto, 2003), hebreo (Maital et al., 2000) o español de Méjico (Jackson-Maldonado et al 1993).

Resultados y discusión

I-LC 1

El número total de palabras comprendidas por los niños y niñas de 8 a 15 meses evaluados mediante el i-LC 1, varía desde cero a la totalidad de los ítems del cuestionario (303), mientras que en expresión, el total de palabras dichas oscila de cero a 172 palabras (un 56,77 % del total). Por tanto la variabilidad es menor en palabras dichas que en palabras comprendidas. Esto presumiblemente obedece a dos razones. Primero, en este rango de edad el lenguaje expresivo es muy escaso (la comprensión también pero en menor medida) y muchos niños se encuentran en cero o próximos a cero en palabras dichas lo que facilita la evaluación por parte de los padres. Segundo, el hecho de que la expresión, a diferencia de la comprensión, sea directamente observable facilita la evaluación e incrementa la exactitud del recuerdo y juicio de los padres. Esto último podría poner en cuestión el número de palabras comprendidas a juicio de los padres como índice fiable para evaluar el desarrollo. Evidentemente el número de palabras dichas será un índice más fiable pero hay que tener en cuenta que en estas edades muchos niños podrían no haber empezado a hablar o decir muy pocas palabras y sin embargo tener un buen vocabulario comprensivo. Además, y lo que es más importante el número total de palabras dichas y comprendidas correlacionan significativamente entre sí ($r=.65$, $p<.01$).

Las puntuaciones medias obtenidas en palabras comprendidas y dichas pueden verse en la Tabla 1. La distribución del número total de palabras dichas y comprendidas por los niños (v. Figura 1) pone de manifiesto que el 25,7 % de los niños entre 8 y 15 meses no ha comenzado a hablar mientras que sólo el 1,7 % no comprende ninguna palabra. En el

extremo superior el 13,7 % comprenden entre 200 y 300 palabras y sólo el 4,6 % dicen más de 100.

| | Mínimo | Máximo | Media | Sx |
|-----------------|--------|--------|-------|-------|
| total comprende | ,00 | 303 | 96,69 | 80,79 |
| total dice | ,00 | 172 | 15,93 | 32,83 |

Tabla 1.- Palabras comprendidas y dichas, i-LC 1

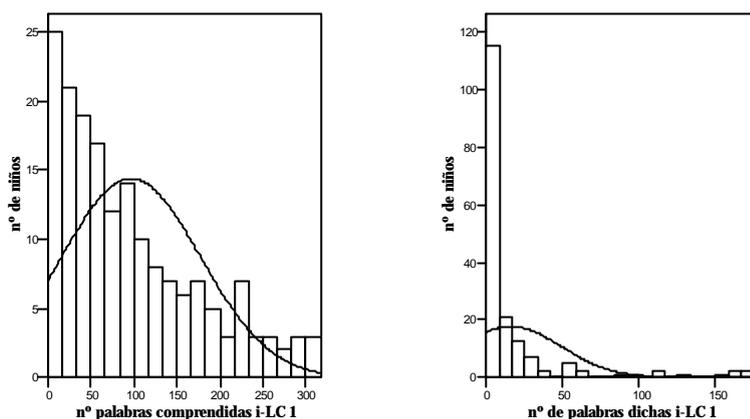


Fig. 1.- Total de palabras comprendidas y dichas por número de sujetos en el i-LC 1

Teniendo en cuenta la distribución por grupo de edad y a pesar de la gran variabilidad de los sujetos, las curvas de desarrollo permiten observar a simple vista un incremento progresivo de la media de palabras comprendidas por grupo de edad y un comienzo más tardío de la producción (v. Figura 2)

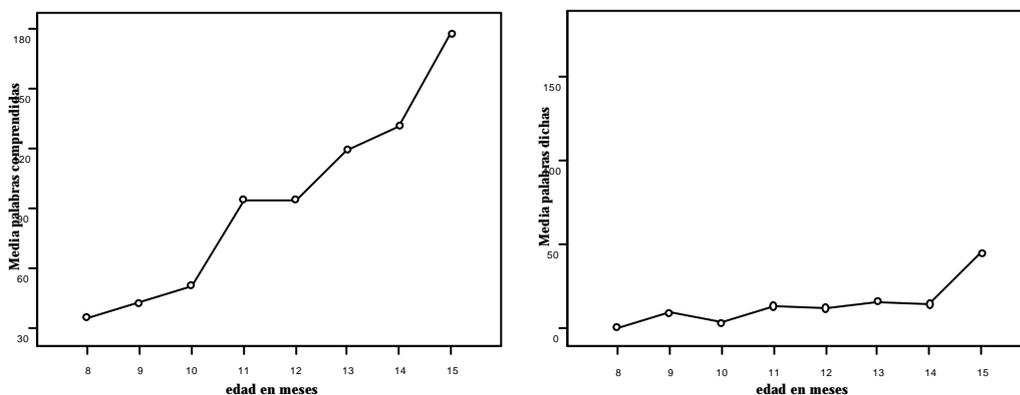


Fig. 2.- Evolución del número medio de palabras comprendidas y dichas por grupo de edad (i-LC 1).

Sobre el número total de palabras comprendidas y dichas se realizaron análisis de varianza tomando como variable independiente la edad. En ambos casos el efecto de ésta resultado ser muy significativo, $F=13,315$, g.l. 7, $p<.000$ para palabras comprendidas y $F=5,131$, g.l. 7, $p<.000$ para palabras dichas. El análisis de las diferencias mínimas significativas entre las medias de los grupos de edad en palabras comprendidas mostró diferencias significativas entre el grupo de 11 meses con los de 8, 9 y 10 por un lado y el de 15 meses con los de 11, 12, 13 y 14 por otro (v. Tabla 2).

| meses | | meses | |
|-------|----------|-------|----------|
| 8-11 | $p<.005$ | 11-15 | $p<.000$ |
| 9-11 | $p<.01$ | 12-15 | $p<.000$ |
| 10-11 | $p<.047$ | 13-15 | $p<.002$ |
| | | 14-15 | $p<.018$ |

Tabla 2.- Significación de las diferencias entre medias (DMS) por grupos de edad para palabras comprendidas.

En lo que respecta a la cantidad de vocabulario expresivo las comparaciones entre medias muestran que las únicas diferencias significativas se producen entre el mes 15 y todos los demás (v. Tabla 3).

| meses | | meses | |
|-------|----------|-------|----------|
| 8-15 | $p<.000$ | 12-15 | $p<.000$ |
| 9-15 | $p<.000$ | 13-15 | $p<.001$ |
| 10-15 | $p<.000$ | 14-15 | $p<.001$ |
| 11-15 | $p<.000$ | | |

Tabla 3.- Significación de las diferencias entre medias (DMS) por grupos de edad para palabras producidas.

i-LC 2

En el *i*-LC 2 (16 a 30 meses, únicamente vocabulario expresivo) el rango del total de palabras dichas es muy amplio y la variabilidad por razones obvias mucho más alta que para palabras dichas en el *i*-LC 1, oscilando desde la práctica ausencia de vocabulario (3 palabras, algunas onomatopeyas) hasta 588 palabras (el 100 %) (v. Tabla 4).

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Sx |
|------------|-----|--------|--------|--------|--------|
| total dice | 238 | 3 | 588 | 222,23 | 182,62 |

Tabla 4.- Palabras dichas, *i*-LC 2

La distribución en este caso es más homogénea aunque también se produce una acumulación de sujetos en torno a los valores inferiores (v. Fig. 3), el 4,6 % dice entre 0 y 10 palabras, el 25 % menos de 50 palabras y el 23,9 % más de 500.

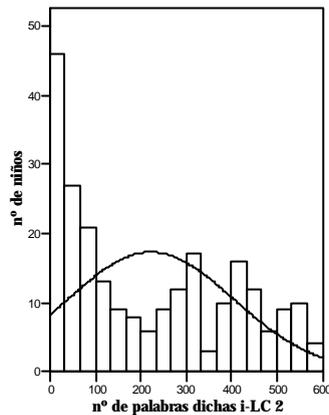


Fig. 3.- Total de palabras dichas por número de sujetos en el i-LC 2

Teniendo en cuenta la distribución por grupos de edad, la evolución de las medias del número de palabras dichas por los niños entre 16 y 30 meses pueden verse en la Fig. 4. Sobre el número total de palabras dichas se realizó un ANOVA tomando como variable independiente la edad resultando ser el efecto de ésta muy significativo, $F=22,129$, g.l. 14, $p<.000$. Las diferencias entre grupos que resultaron significativas pueden verse en la Tabla 5.

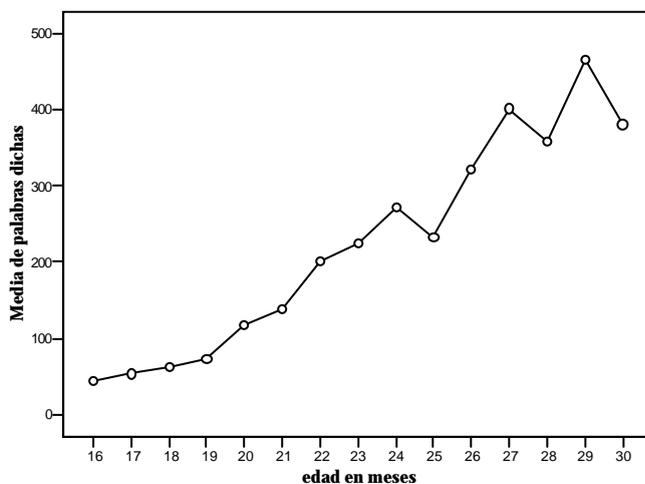


Fig. 4.- Evolución del número medio de palabras dichas por grupo de edad, i-LC 2.

| meses | | meses | | meses | |
|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| 16-24 | p<.006 | 19-26 | p<.015 | 22-29 | p<.001 |
| 17-24 | p<.008 | 20-26 | p<.056 | 23-29 | p<.016 |
| 18-24 | p<.004 | 20-27 | p<.000 | 24-29 | p<.035 |
| | | 21-27 | p<.011 | 25-29 | p<.036 |

Tabla 5.- Significación de las diferencias entre medias de palabras dichas por grupos de edad, *i*-LC 2.

Continuidad i-LC 1 - i-LC 2

Existe concordancia entre los dos instrumentos al medir el vocabulario expresivo ya que se da prácticamente continuidad en la media de palabras dichas por grupo de edad entre el *i*-LC 1 y el *i*-LC 2. Las medias del corte entre los dos *i*-LCs (15-16 meses) son prácticamente iguales (v. Fig. 5).

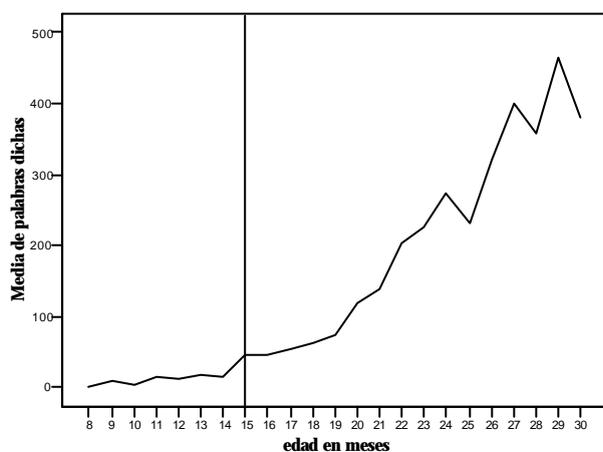


Fig. 5.- Evolución de las medias del total de palabras dichas por grupos de edad para *i*-LC 1 y 2 conjuntamente.

Variabilidad

En general las curvas de crecimiento del vocabulario tanto en el *i*-LC 1 como en el *i*-LC 2 se ajustan a lo razonable y a lo esperado. Sin embargo, en este estudio preliminar, se detectan en ellas algunas caídas anómalas en el incremento progresivo del vocabulario expresivo, tal como ocurre por ejemplo a los 14, 25, 28 y 30 meses (v. Fig. 5). A este respecto, es necesario no olvidar que existe una enorme variabilidad en las puntuaciones de

los sujetos y que ésta puede afectar a las medias de algunos grupos por haber en ellos sujetos anómalos o extremos. Hay que tener en cuenta que no se han eliminado estos sujetos de la muestra en aras de una mayor validez. En la Fig. 6 puede observarse la dispersión de los sujetos en palabras comprendidas y dichas. Lógicamente, la dispersión es mayor según se incrementa la cantidad de vocabulario y por tanto la edad.

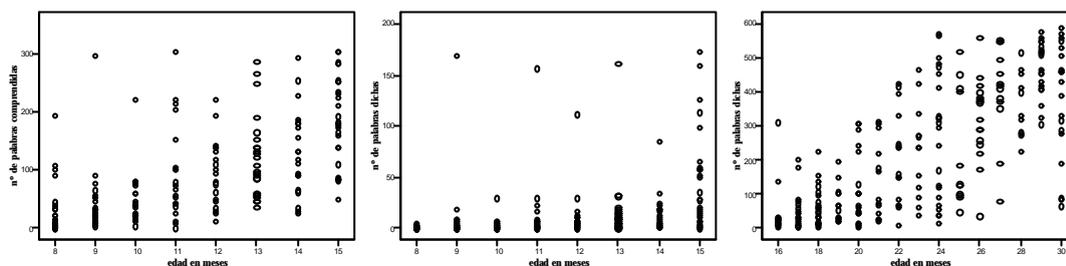


Fig. 6.- Dispersión de los sujetos en total de palabras comprendidas (i-LC 1) y dichas (i-LC 1 e i-LC 2)

La composición del Vocabulario: Análisis por categorías

Con objeto de comprobar la composición del vocabulario en español se realizó un análisis por categorías agrupando las 18 categorías del i-LC 1 en 4 siguiendo los criterios léxicos establecidos previamente por O'Grady (1987), recogidos por Dale (2000) y empleados en otros trabajos sobre el vocabulario (v. Maital et al 2000; Pine et al. 1996; Caselli et al., 1995; Bates et al. 1994; Jackson-Maldonado et al 1993). Estas categorías – operacionales- son: *fórmulas*, incluyendo las interjecciones y sonidos de animales y cosas y los juegos, rutinas y fórmulas sociales; *sustantivos*, que agrupa todos los nombres de animales, personas, partes del cuerpo, juguetes, vehículos, alimentos y bebida, ropa, objetos y lugares de la casa y de fuera de la casa; *predicados*, que incluye las acciones, cualidades y tiempo; y *palabras funcionales*, que incluye pronombres y determinantes, preguntas, preposiciones, locativos y cuantificadores. En la Tabla 6 pueden verse los estadísticos descriptivos correspondientes a palabras comprendidas y dichas para cada una de las categorías ordenadas según la media de mayor a menor. Hay que resaltar que de acuerdo con estos datos, desde el principio la proporción de sustantivos es mayor que la de fórmulas sociales. En cuanto a la evolución según la edad, entre los 8 y 15 meses, en comprensión se produce un incremento progresivo del vocabulario en todas las categorías léxicas constituyendo los sustantivos la parte principal del vocabulario. En términos absolutos, las fórmulas y predicados comienzan al mismo nivel para finalmente destacarse estos a partir de los 10 meses. Las palabras funcionales, muy pocas, arrancan a los 10 meses

para ir creciendo muy lentamente hasta los 15. En el vocabulario expresivo, la gráfica corrobora que el arranque general del vocabulario a los 14 meses se produce en todas las categorías en proporción a su participación en él (v. Fig. 7).

| | | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-----------|-------------|--------|--------|-------|------------|
| comprende | sustantivos | 0 | 169 | 54,08 | 45,38 |
| | fórmulas | 0 | 38 | 16,37 | 11,10 |
| | predicados | 0 | 70 | 19,90 | 19,25 |
| | funcionales | 0 | 26 | 5,34 | 6,86 |
| dice | sustantivos | 0 | 119 | 9,31 | 20,11 |
| | fórmulas | 0 | 34 | 4,10 | 6,82 |
| | predicados | 0 | 40 | 1,75 | 6,03 |
| | funcionales | 0 | 13 | ,77 | 2,02 |

Tabla 6.- Estadísticos descriptivos en palabras comprendidas y dichas por categorías, i-LC 1.

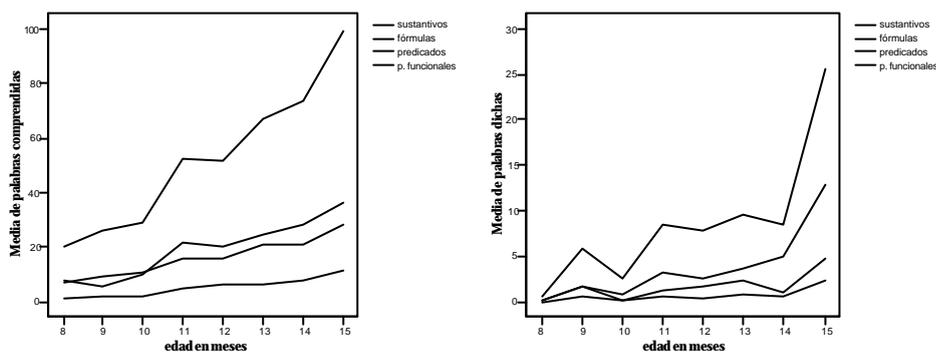


Fig. 7.- Media de palabras comprendidas y dichas por grupos de edad para cada categoría: sustantivos, fórmulas, predicados y palabras funcionales, i-LC 1.

Debido a que lógicamente el número de elementos por los que se preguntaba en cada categoría era diferente se calculó el porcentaje que suponía cada una de ellas con respecto al total. Así se encontró que en comprensión los sustantivos suponen el 56 % del total del vocabulario, las fórmulas sociales, el 22 %, los predicados el 17 % y las palabras funcionales el 4 % restante. En expresión las diferencias son todavía más acusadas, los sustantivos suponen el 66 % del total y las fórmulas el 27 %, las otras dos categorías se reparten el 7 % restante. En lo que respecta a la evolución de acuerdo con la edad, en términos porcentuales, los sustantivos constituyen al principio el 60 % del vocabulario comprensivo para disminuir levemente y quedarse en torno al 55%. En el inicio las fórmulas (30%) superan claramente a los predicados (10%) pero progresivamente tienden a encontrarse en torno al 20 % a los 11 meses momento en el que los predicados se

estabilizan mientras las fórmulas siguen descendiendo. El porcentaje de palabras funcionales al final se sitúa en torno al 5 %. En el vocabulario expresivo, el porcentaje de sustantivos se sitúa al inicio en torno al 80% para ir disminuyendo hasta quedar en torno al casi 60 %, mientras que las fórmulas pasan del 15 al 35 % y el porcentaje de predicados y palabras funcionales es mínimo. Esta proporción de sustantivos es coincidente con la que se encuentra en el español de México (v. Jackson-Maldonado et al. 1993). (v. Fig. 8).

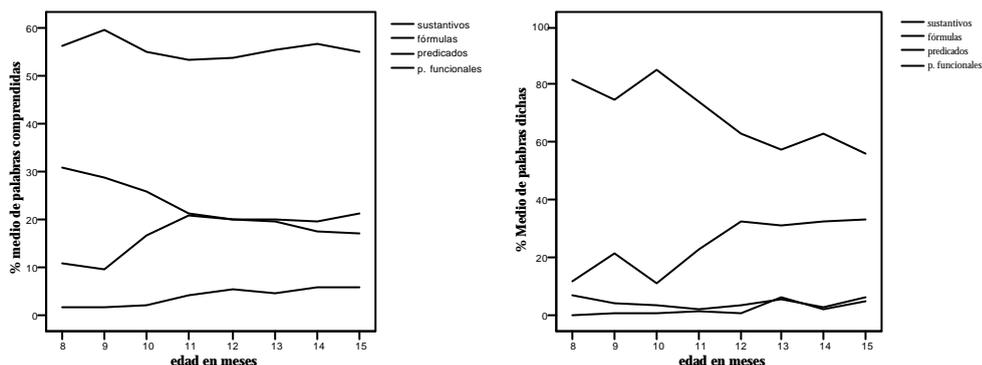


Fig.8.- Composición del vocabulario por grupos de edad en porcentajes de cada categoría para palabras comprendidas y dichas, i-LC 1.

Del mismo modo que se había hecho para el I-LC 1, se agruparon las en este caso 20 categorías del I-LC 2 en cuatro: *fórmulas*, *sustantivos*, *predicados* y *palabras funcionales*. En la Tabla 7 pueden verse los estadísticos descriptivos correspondientes al número palabras dichas en cada una de las categorías.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|----------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| fórmulas | 238 | 0 | 50 | 25,16 | 14,17 |
| p. funcionales | 238 | 0 | 97 | 26,74 | 26,88 |
| sustantivos | 238 | 0 | 312 | 124,70 | 102,29 |
| predicados | 238 | 0 | 129 | 45,63 | 44,71 |

Tabla 7.- Estadísticos descriptivos en palabras dichas por categorías, i-LC 2.

Por las razones expresadas anteriormente se calculó igualmente el porcentaje que suponía cada categoría con respecto al vocabulario total (v. Tabla 8). En el caso del i-LC 2 (16-30 meses) se observa que el peso de los sustantivos en el vocabulario se mantiene estable en torno al 55 %, que han aumentado considerablemente las palabras funcionales que suponen un 13 % y que las fórmulas van perdiendo progresivamente peso bajando

desde casi un 40% a un 10% mientras que los predicados van aumentando hasta situarse en torno a un 22% (v. Fig. 9).

| | % |
|----------------|-------|
| sustantivos | 54,33 |
| fórmulas | 19,41 |
| p. funcionales | 11,22 |
| predicados | 15,03 |

Tabla 8.- Porcentaje correspondiente a cada categoría del total de vocabulario

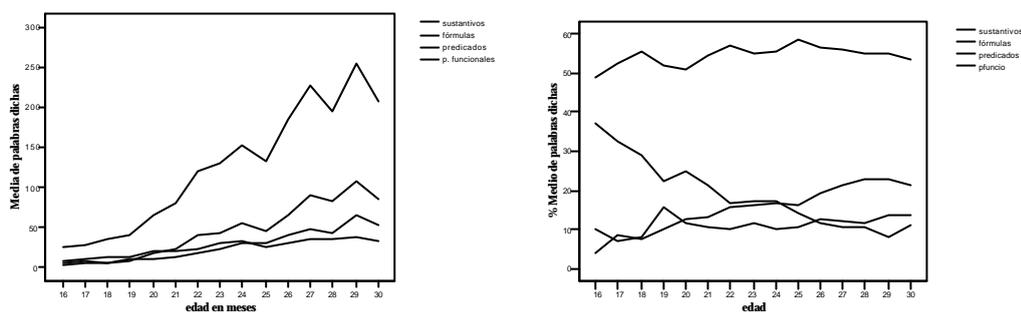


Fig. 9.- Composición del vocabulario por grupos de edad en valores absolutos y porcentajes de cada categoría para palabras dichas, i-LC 2.

Finalmente se estudió la composición del vocabulario en función de su tamaño (Fig. 10). En la Tabla 9 pueden verse los porcentajes medios para cada categoría dependiendo del tamaño del vocabulario.

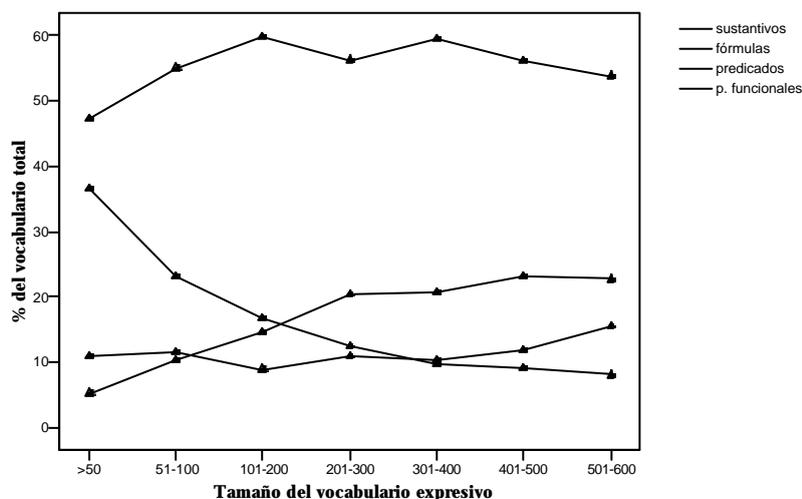


Fig. 10.- Composición del vocabulario expresivo de niños entre 16 y 30 meses, I-LC 2.

| nºpal | fórmulas | sustantiv. | predica | p. funcio |
|--------|----------|------------|---------|-----------|
| -50 | 36,6062 | 47,2859 | 5,2730 | 10,8350 |
| 51100 | 23,1891 | 54,9555 | 10,3453 | 11,5101 |
| 101200 | 16,8308 | 59,6748 | 14,5681 | 8,9262 |
| 201300 | 12,5645 | 56,2072 | 20,3075 | 10,9208 |
| 301400 | 9,7340 | 59,3724 | 20,5853 | 10,3083 |
| 401500 | 9,0287 | 56,0370 | 23,2095 | 11,7248 |
| 501600 | 8,0577 | 53,7654 | 22,6973 | 15,4796 |
| Total | 19,4103 | 54,3353 | 15,0335 | 11,2210 |

Tabla 9.- Porcentajes medios para cada categoría en función del tamaño del vocabulario.

Sexo

Con objeto de comprobar si existían diferencias en el desarrollo entre niños y niñas se realizaron sendos ANOVAS tomando el sexo como factor. Ni en el i-LC 1 ni en el i-LC 2 el factor sexo resultó ser significativo. Por si las diferencias sexuales pudieran estar siendo enmascaradas y ser dependientes de la edad se realizaron ANOVAS multivariantes tomando conjuntamente como factores sexo y edad. En esta ocasión sí resultó ser significativo el factor sexo en el caso del i-LC 2 ($F = 4,584$, $p < .033$). Las medias para niños y niñas por grupos de edad ponen de manifiesto que es posible que la puntuación de algún grupo anómalo haya podido enmascarar posibles diferencias debidas al sexo en las medias totales. No obstante, existe tanta variabilidad en los datos que no es posible afirmar nada al respecto. Reduciendo esta variabilidad incrementando el número de sujetos y eliminando sujetos anómalos es posible que aparecieran diferencias.

Relación del vocabulario con otras dimensiones de la conducta lingüística

En el i-LC 1, tanto la medida del vocabulario comprensivo (número de palabras que comprende) como la del expresivo (número de palabras que dice) correlacionan significativamente con vocalizaciones ($r = .562$ y $r = .406$; $p < .000$) y gestos ($r = .724$ y $r = .439$; $p < .000$). Además vocabulario comprensivo y expresivo correlacionan entre sí ($r = .654$; $p < .000$). Por su parte, en el i-LC 2, el vocabulario (expresivo) correlaciona significativamente con vocalizaciones ($r = .734$; $p < .000$) y gramática ($r = .932$; $p < .000$).

Conclusiones

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del i-LC refuerzan la idea expresada al comienzo de la enorme importancia del desarrollo del vocabulario en el desarrollo lingüístico. Podría pensarse que las fuertes relaciones halladas entre vocabulario, gramática y vocalizaciones indican únicamente que los padres son consistentes a la hora de evaluar a los niños en los distintos componentes. Sin embargo, las relaciones halladas parecen ser verdaderas relaciones entre componentes. Para empezar, a pesar de que al igual que en otros estudios aparecen vocabularios comprensivos apreciables sin vocabulario expresivo (v. Dale et al., 2000), el vocabulario comprensivo y expresivo correlacionan entre sí. Más aún, la correlación hallada entre las puntuaciones obtenidas en vocabulario y gramática en el i-LC 2 es altísima apoyando la estrecha relación entre ambos componentes verificada en otros estudios (v. Maital et al., 2000) y refuerza hallazgos como el hecho de que prácticamente nunca aparecen sujetos con vocabularios amplios sin gramática (Dale et al., 2000) o la fuerte asociación entre el desarrollo léxico y el morfológico (Pérez Pereira y G^a Soto, 2003). Es destacable también el hecho de que en el i-LC 1 la correlación entre los gestos y el vocabulario comprensivo es más alta que con el vocabulario expresivo mientras que la correlación de las vocalizaciones es prácticamente igual con ambos tipos de vocabulario; y en el I-LC 2, la correlación entre vocalizaciones y vocabulario aumenta con respecto al I-LC 1.

En cuanto al crecimiento cuantitativo del vocabulario estos resultados preliminares encontrados con el i-LC resultan coherentes con el patrón de crecimiento encontrado ya para otras lenguas. Así, el crecimiento del vocabulario se produce de manera gradual y continua aunque con periodos de mayor aceleración, un patrón que es análogo al encontrado para el gallego por Pérez Pereira y G^a Soto 2003, si bien los puntos de inflexión no coinciden exactamente. No parece por tanto adecuado hablar de explosión súbita en el desarrollo del vocabulario. La comprensión de vocabulario (8-15 meses) se incrementa progresivamente en dependencia de la edad con dos puntos de aceleración bien definidos: los 11 y los 15 meses. La producción de vocabulario en ese mismo periodo (8-15 meses) se inicia a los 9, y es a los 11 cuando la mayor parte ha producido su primera palabra, aunque a los 15 hay todavía alguno que no ha comenzado a hablar. La producción crece constante, sobretodo desde los 15 meses. El punto de inflexión de los 15 meses coincide con lo encontrado para el gallego pero no se ha encontrado diferencia entre los 12-13 con respecto a los 9-10 (v. Pérez Pereira y G^a Soto, 2003). Este patrón evolutivo es coincidente

con los descritos para el vocabulario italiano e inglés en Caselli et al., 1995. Más adelante, i-LC 2 (16-30 meses), el crecimiento del vocabulario expresivo es constante y progresivo con periodos de mayor aceleración (y algunas caídas). Por ejemplo, aparece una ligera aceleración a los 20 meses. A partir de ese momento abundan los periodos de mayor y menor aceleración. Coherentemente con los resultados característicos de los MCDIs en diferentes lenguas, aparece una extraordinaria variabilidad de los sujetos que, en estos datos preliminares, origina tres grupos anómalos (25,28 y 30 meses) en los que la media de palabras desciende. Los picos de desarrollo, encontrados a los 24, 26-27 y 29 meses, no coinciden exactamente aunque son próximos, con los encontrados para el gallego (v. Pérez Pereira y G^a Soto, 2003). Por último, de cara a la unidad de este “doble” instrumento, y pensando en su capacidad para reflejar el desarrollo temprano del vocabulario, es importante resaltar que existe *continuidad* entre las curvas de crecimiento del vocabulario expresivo halladas a partir del i-LC 1 y el i-LC 2.

En cuanto al crecimiento cualitativo del vocabulario, desde el punto de vista teórico tiene interés el hecho de que los resultados que hemos obtenido sobre la composición del vocabulario son análogos a los encontrados en otras lenguas. Así, en función de la edad, es interesante observar que todas las categorías están presentes desde el principio, variando su peso relativo y que tanto en comprensión como en producción los sustantivos aparecen siempre como la parte fundamental del vocabulario. En producción, el arranque general de los 14 meses se produce en todas las categorías. Los sustantivos que constituyen el 80% del vocabulario en el inicio en seguida bajan al 60% y se estabilizan en torno al 55%. Los predicados se incrementan muy lentamente al principio para ir creciendo progresivamente y situarse finalmente en torno a un 22% y lo mismo las palabras funcionales que culminan en el 13%. La proporción de fórmulas inicialmente crece para llegar hasta el 40 % y comenzar a decrecer hasta el 10 %. El cruce entre las fórmulas y los predicados se produce a los 24 meses y a los 26 el cruce entre las fórmulas y las palabras funcionales.

En función de su tamaño, la composición del vocabulario ha resultado análoga y muy próxima a la encontrada por Caselli et al. (1995) para el italiano, con la salvedad de que en español las fórmulas nunca están por encima de los sustantivos ni aún en los vocabularios más pequeños. Los sustantivos en seguida sobrepasan el 50 % del vocabulario y a partir de ahí su peso se mantiene constante en torno al 55 %. Los predicados pasan de entre un 5 % y un 10% en los vocabularios más pequeños hasta un 22 % en los vocabularios más extensos. El crecimiento de las palabras funcionales es escaso: desde el 10 % a un 15%. El crecimiento del porcentaje de palabras funcionales y predicados se hace a

costa del *decremento* del de fórmulas que pasan de un 36 % a un 8%. Estos resultados sugieren que el i-LC es capaz de evaluar la evolución lingüística y de reflejarla dinámicamente. Son también coherentes con el concepto expresado al comienzo de este trabajo de la necesidad de una masa crítica de vocabulario previa al desarrollo gramatical y coincidentes con los resultados obtenidos por Maital et al. (2000) en hebreo con niños de 18 a 24 meses: los sustantivos alcanzan su máxima proporción (59%) cuando el vocabulario está entre 100 y 200 palabras; los predicados aparecen significativamente cuando el vocabulario alcanza más de 50 palabras; y la proporción de predicados en hebreo (y en italiano, y en español) es menor que en inglés. Si bien, a diferencia de lo encontrado en hebreo, español de México, inglés e italiano, nuestros resultados preliminares indican que los predicados aumentan apreciablemente a partir de 200 palabras y no de 400.

Por último, es necesario referir el problema de la variabilidad de los datos, que no afecta sólo a la comprobación de algunos efectos concretos como el caso de las diferencias sexuales, sino que es una característica destacada de la clase de datos obtenidos. La variabilidad procede al menos de dos fuentes: una, la propia de las diferencias individuales en el proceso de desarrollo del lenguaje, es sabido que tanto la cantidad de palabras dichas o comprendidas y el momento en que empiezan a decirse o comprenderse es extremadamente variable; una segunda, puede proceder del procedimiento de medida, informes de los progenitores, que pueden en algunos casos sobreestimar o infraestimar el vocabulario del niño tanto por sesgos emocionales como por dificultades objetivas. Sin embargo es de destacar que pese a esta gran variabilidad se han encontrado regularidades que son informativas y contribuyen a aclarar el proceso de adquisición. En este sentido el i-LC se muestra como un instrumento útil para evaluar el desarrollo temprano del lenguaje.

Referencias

- Bailey, T.M. y Plunkett, K. (2002). Phonological specificity in early words. *Cognitive Development*, 17, 2, 1265-1282.
- Bates, E. y Goodman, J.C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. En G.Altmann (Ed.), Special issue on the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 12, 5/6, 507-586
- Bates, E. y Goodman, J.C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In MacWhinney, B. (Ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 29-79.

- Boyle, M.K. y Gerken, L.A. (1997). The influence of lexical familiarity on children's function morpheme omissions: a nonmetrical effect?. *Journal of Memory and Language*, 36, 117-128.
- Caramazza, A. (2003). The representation of grammatical categories in the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 5, 201-206.
- Casselli, M., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L. y Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Coady, J.A. y Aslin, R.N. (2003). Phonological neighbourhoods in the developing lexicon. *Journal of Child Language*, 30, 441-469.
- Cortés, M. (2003).. Debate sobre desarrollo del lenguaje. *Cognitiva*, 15 (2)
- Dale, P.S., Dionne, G., Eley, T.C. y Plomin (2000). Lexical and grammatical development: a behavioural genetic perspective. *Journal of Child Language*, 27,3, 619-642.
- Elman, J.L. (2004). An alternative view of the mental lexicon. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 7, 301-306.
- Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Kurslasky, M., Janosky, J.E. y Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71, 310-322.
- Fenson, L., Dale, Ph.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S. y Reilly, J.S. (1993) "Mac Arthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual". San Diego: Singular Publishing Group (2nd edition).
- Fenson, L. Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, S. y Thal, D. (2000) Measuring variability in early child language: don't shoot the messenger. *Child Development*, 71, 2, 323-328.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. y Hollich, G. (1999). Emerging cues for early word learning. En (Ed.) MacWhinney, B., *The Emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 305-329.
- Gomez, R.L y Gerken, L.A. (2000). Infant artificial language learning and language acquisition. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 5, 178-186.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child-Development*, 74, 5, 1368-1378.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E. y Gutierrez Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20, 523-549.

- Lieven, E.V.M., Pine, J.M. y Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 1, 187-219.
- López Ornat, S. (1992). Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1;6 a 3;6. *Cognitiva*, 4, 1, 49-74.
- López Ornat, S. (1994 a). La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. *Cognitiva*, 6, 2, 213-239.
- López Ornat, S. (1994 b). La adquisición gramatical: un esquema. En S. López Ornat et al., *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI. p. 101-126.
- López Ornat, S. (1997) What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation?. En: (Eds.) W.R.Glassy-A-T.Pérez-Leroux: Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish. Somerville, Mass. Cascadilla Press, 3-20. ISBN: 1-57473-016-9
- López Ornat, S., Gallego C., Gallo, P., Karousou A., Mariscal, S., y Nieva, S. (2003). i-LC: Un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano (8-30 meses) basado en las Escalas MacArthur. *Boletín de la AELFA*, 3, 3-7.
- López Ornat, S. y Gallo, P. (2004). Acquisition, Learning or Development of Language?: Skinner's *Verbal Behavior* revisited from current developmental Psycholinguistics. *Spanish Journal of Psychology*, VII, 2, (en prensa).
- Maital, S.L., Dromi, E., Sagi, A. y Bornstein, M.H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27, 43-67.
- Marchman, V. y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-66.
- O'Grady, W.D. (1987). *Principles of grammar and learning*. Chicago: Chicago Univ. Press.
- Pérez Pereira, M. y G^a Soto, X. R. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15, 3, 352-361
- Pine, J. y Lieven, E. (1997). Slot and frame patterns in the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- Pizutto, E. y Caselli, C. (1992). The acquisition of Italian morphology. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.

- Ring, E.D. y Fenson, L. (2000). The correspondence between parental report and child performance for receptive and expressive vocabulary beyond infancy. *First Language*, 20, 141-159.
- Rubino, R. y Pine, J. (1998). Subject/Verb agreement in Brazilian portuguese: what low error rates hide. *Journal of Child Language*, 25, 35-60.
- Seidenberg, M. y Elman, J.L. (1999). Do infants learn grammar with algebra or statistics?. *Science*, 284, 434-435
- Sloutsky, V.M. (2003). The role of similarity in the development of categorization. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 6, 246-251.
- Smith, L.B (1999). Children's Noun learning: how general learning processes make specialized learning mechanisms. In MacWhinney, B. (Ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 277-303.
- Smith, P., Nix, A., Davey, N., López Ornat, S. y Messer, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal Child Language*, 30, 305-331.
- Tomasello, M. (2000a). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 4, 156-163.
- Tomasello, M. (2000 b). Do young children have adult syntactic competence?. *Cognition*, 74, 209-253.

CÓMO EVALUAR EL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO:

EL **i-LC**

Pilar Gallo Valdivieso* y Sonia Mariscal Altares**

(*Universidad Complutense de Madrid. **UNED)

INTRODUCCIÓN

Las Escalas MacArthur-Bates (Fenson et al., 1993) fueron pioneras en aprovechar los avances en el ámbito de la psicolingüística evolutiva para diseñar un instrumento de medida del desarrollo lingüístico y comunicativo temprano (8-30 meses) que consta de dos formas diferentes: “Palabras y Gestos” para niños entre 8 y 15 meses de edad, y “Palabras y Oraciones” para niños entre 16 y 30 meses. La evaluación del desarrollo gramatical se localiza dentro de “Palabras y Oraciones” en el apartado III. “Oraciones y Gramática”, y su objetivo es detectar los avances en el empleo de la morfología, así como el grado de complejidad de las estructuras sintácticas producidas por los niños. El éxito de este instrumento se basa fundamentalmente en que recurre a los padres como informantes, lo que facilita enormemente su aplicación, y en su eficaz manera de preguntarles por el desarrollo lingüístico de sus hijos, lo que se demuestra a través del alto grado de fiabilidad y validez alcanzado. La eficacia de las Escalas MacArthur-Bates ha provocado su adaptación a una gran variedad de lenguas (Véase www.sci.sdsu.edu/cdi/).

Diez años después de su publicación, su adaptación al español, los iLCs (Inventarios de Desarrollo Lingüístico y Comunicativo: iLC1 e iLC2) (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, y Mariscal, 2003), siguen en esta línea de coordinar el ámbito investigador y el aplicado, incorporando los avances más recientes.

En primer lugar, en las Escalas MacArthur-Bates se da especial relevancia a la hipótesis de la continuidad entendida como la relación evolutiva entre:

- Gestos y Léxico: Los gestos como precedentes pre-lingüísticos de las palabras (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979).
- Léxico y Gramática: La riqueza de vocabulario es el mejor predictor del proceso de gramaticalización (Fenson et al., 1993; Pérez Pereira y García Soto, 2003).

En la actualidad, la relación entre gestos y lenguaje está siendo matizada (López Ornat et al, 2003). Los gestos van cediendo protagonismo a las vocalizaciones pre-lingüísticas. Por el contrario, la continuidad entre léxico y gramática va ganando fuerza y se

mantiene aún con mayor firmeza en las propuestas teóricas más recientes. Estas caracterizan los orígenes de la adquisición gramatical como un proceso de aprendizaje local que avanza ítem a ítem. Durante este proceso el niño va aprendiendo “tipos” protogramaticales a partir de la experiencia con “ejemplares” léxicos concretos (Lieven, Pine, Baldwin, 1997; Lieven et al, 2003; Smith, Nix, Davey, López Ornat y Messer, 2003). Por todo ello, el iLC2 se ha construido como un instrumento de medida que hace posible relacionar el desarrollo gramatical con las vocalizaciones pre-lingüísticas y con el vocabulario.

En segundo lugar, las Escalas MacArthur interpretan el desarrollo gramatical como un proceso gradual. Esta gradualidad se recoge de forma un tanto superficial en el cuestionario al proponer a los padres la elección entre *dos* niveles de complejidad morfosintáctica. Por el contrario, al considerarla fundamental para medir eficazmente el desarrollo gramatical temprano, el apartado de Complejidad Morfosintáctica del iLC2 se ha construido en torno a ella. Esto se refleja en las siguientes decisiones:

- La presentación a los padres de ejemplos reales extraídos de un estudio longitudinal (López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994) y de otros estudios observacionales y experimentales sobre el proceso de adquisición del lenguaje (Gallo, 1993; Mariscal, 1998). La selección se llevó a cabo en función de su representatividad para reflejar la progresiva aproximación al modelo adulto.
 - Cada ítem gramatical ofrece a los padres la posibilidad de discriminar entre *tres* niveles de complejidad: el gramatical y sus predecesores (fillers, habla semántica...).
 - La ordenación evolutiva de los ítems gramaticales. El apartado de Complejidad Morfosintáctica comienza reflejando los primeros esfuerzos gramaticales de los niños que giran en torno a la construcción de la oración simple (concordancia de género, marcaje verbal de tiempo y persona, clíticos, preposiciones, fórmulas posesivas e imperativas...).
- Los ítems finales reflejan la continuación del desarrollo gramatical hacia el dominio de la oración compuesta (coordinación y subordinación).

Además de los presupuestos de continuidad y gradualidad que han guiado a las Escalas Mac Arthur-Bates, el iLC2 añade un tercer vínculo entre la investigación y la medida del desarrollo gramatical: la integración de los ítems gramaticales en sus contextos cotidianos de emisión. El papel activo de los padres en estos contextos interactivos tiene un interés teórico (Tomasello, 2003) y una aplicabilidad en el diseño del instrumento: en cuanto participantes, los padres realizarán mejor su labor de informantes sobre el desarrollo

lingüístico de sus hijos si se les facilitan los formatos o marcos semántico-pragmáticos en los cuales éste tiene lugar.

METODOLOGÍA

Sujetos

Se presentan los resultados de la aplicación de la parte gramatical del iLC2 a 238 sujetos de 16 a 30 meses. Se trata de los primeros resultados del total que constituirá la muestra para su baremación (n=1200 aprox.).

La distribución de sujetos por edades aparece en la Tabla 1. La muestra estaba formada por un 45.4% de niños y 54.6 % de niñas, de los cuales el 56.7% eran primogénitos, el 33.3% eran nacidos en segundo lugar y el 5.4% y el 2.5% fueron nacidos en tercer y cuarto lugar, respectivamente. La mayoría de estos niños (80.8%) no tenían contacto con otras lenguas distintas al español, ni habían tenido enfermedades o problemas de audición (99.6%). En la mayoría de los casos fue la madre del niño (88.8%) la persona encargada de rellenar el inventario iLC2. En cuanto al nivel educativo de los padres: el 47.1 % de las madres tenían estudios universitarios, el 29.2% habían cursado bachillerato o equivalente, teniendo el resto (23%) sólo estudios primarios; el 40% de los padres eran universitarios, el 29.6 % tenían bachillerato o equivalente y el resto (27.1%) poseían estudios primarios. La mayoría de las madres de los niños de este estudio procedían de Madrid (52.5%), puesto que fue este el primer lugar en el que se comenzaron a recoger los datos de la muestra definitiva; el resto (47.8%) se distribuían por numerosos puntos de la geografía española.

Tabla 1. Distribución de los sujetos estudiados por edades

| Edad | Nº sujetos | Edad | Nº sujetos |
|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| 16 meses | 16 | 24 meses | 22 |
| 17 meses | 17 | 25 meses | 11 |
| 18 meses | 23 | 26 meses | 16 |
| 19 meses | 12 | 27 meses | 13 |
| 20 meses | 18 | 28 meses | 11 |
| 21 meses | 13 | 29 meses | 19 |
| 22 meses | 15 | 30 meses | 20 |
| 23 meses | 12 | | |

Procedimiento

En primer lugar se elaboró el contenido de la parte gramatical del inventario (Tercera Parte) y se construyó una primera versión del mismo. Se generaron los items correspondientes a los distintos subapartados sobre combinatoria morfológica: Apartado I. “Terminaciones de la palabras”, relativo a morfología regular. Apartado II. “Verbos difíciles”, sobre morfología verbal irregular. Apartado III. “Palabras sorprendentes”, que contiene sobregeneralizaciones verbales y nominales. A continuación, se modificó el apartado VI. “Complejidad Morfosintáctica”. Para ello se tuvieron en cuenta la versión original de las Escalas MacArthur-Bates (Fenson et al., 1993) y las adaptaciones mexicana (Jackson-Maldonado, Thal, Fenson, Marchman, Newton y Conboy, 2003) y gallega (Pérez Pereira y García Soto, 2003), pero, sobre todo, los datos de investigación sobre las particularidades de la adquisición gramatical del castellano (Gallo, 1993; López Ornat et al., 1994; Mariscal, 1998). Se realizó un estudio piloto (n=61 niños, de 16 a 30 meses) tras el cual se depuraron los inventarios y se fijó la versión final de los mismos de la cual informamos en este artículo. Veamos con más detalle el proceso seguido para la generación y adecuación de los items gramaticales.

1. Apartados de combinatoria morfológica

Para el apartado I. (Terminaciones de las palabras) se tuvieron en cuenta cuáles son los morfemas nominales y verbales que se adquieren hasta los 30 meses de edad. Se construyeron 12 items¹ que interrogan a los padres por el uso de los siguientes morfemas: de número, de género, marcas de diminutivo, pretérito perfecto, pretérito indefinido, imperfecto, gerundio, perífrasis de infinitivo, futuro, subjuntivo y morfemas de persona en los verbos. Tras el estudio piloto se mantuvieron los mismos items que en la versión inicial.

Para el apartado II se seleccionaron 22 verbos irregulares (por ejemplo, ‘soy’, ‘caigo’, ‘dije’, ‘roto’...), de los cuáles se eliminaron 3 que resultaron poco discriminativos en el estudio piloto. El apartado III, sobre errores de sobregeneralización, se diseñó con una estructura distinta de la que presenta el original. En lugar de incluir una lista de items, pedir a los padres que marquen cuál de ellos son producidos por su hijo y puntuar el total de items marcados, se seleccionaron un conjunto de errores de sobregeneralización verbal y nominal y se pidió a los padres que marcaran únicamente si su hijo producía alguno de ellos. Es decir, como demuestran los datos del proceso de adquisición morfológica, lo

interesante es saber cuándo un niño produce errores de este tipo – como indicadores del dominio de la regla morfológica subyacente– y no tanto el número de ellos.

2. Apartado de Complejidad Morfosintáctica

El apartado VI de Complejidad Morfosintáctica es el que más modificaciones e innovaciones incluye respecto de la escala original en inglés y a sus múltiples adaptaciones a otras lenguas. Para su construcción se seleccionaron las estructuras lingüísticas propias de la lengua española que se adquieren hasta los 30 meses. Por otra parte, se cambió el formato de los items para facilitar a los padres la labor de entender y reconocer las conductas por las que se les preguntaba. Cada pregunta por un determinado ítem gramatical se presentó en un contexto típico de emisión. La selección de los contextos y de los propios items gramaticales se realizó a partir de un estudio longitudinal compuesto por grabaciones en video del proceso de adquisición de una niña de habla española (López Ornat et al., 1994). Los contextos son muy representativos de lo que cotidianamente viven los niños de esas edades en compañía de sus padres/cuidadores. A su vez, los ejemplos de los items gramaticales por los que se pregunta son característicos de ese primer nivel morfosintáctico que se va alcanzando partir de los 18 meses y que permite al niño producir correctamente frases simples e iniciarse en la construcción de frases complejas. Además, a diferencia de la versión original y de las adaptaciones realizadas hasta el momento, las opciones de respuesta de cada ítem han sido ampliadas en el iLC2 de dos a tres, captando mejor la gradualidad con que se produce el proceso de adquisición morfosintáctica.

A continuación reproducimos las instrucciones elaboradas para este apartado, así como dos ejemplos de items que miden complejidad morfosintáctica.

| <i>Tabla 2. Instrucciones y ejemplos del apartado VI. Complejidad Morfosintáctica</i> | |
|---|--|
| Instrucciones: | |
| Para todas estas preguntas vamos a imaginar que su hijo/a se llama María. Por favor, MARQUE LA MANERA DE HABLAR QUE LE SUENE MÁS PARECIDA A COMO HABLA SU HIJO EN ESTE MOMENTO . El niño/a no tiene que decir precisamente las palabras que aparecen en los ejemplos ; lo que le pedimos es que marque la frase que más se parece a la manera en que habla su hijo. | |
| Ejemplos: | |
| <i>Item 1.- María intenta alcanzar un objeto. Usted le pregunta: “¿Qué quieres, María?”. Ella le dice:</i> bote <input type="checkbox"/> e bote <input type="checkbox"/> el bote <input type="checkbox"/> todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/> | <i>Item 31.- María le da la llave del armario de las galletas. Usted pregunta: “¿Por qué me das la llave?”. María le dice:</i> abre la puerta <input type="checkbox"/> para abrir la puerta <input type="checkbox"/> para que abras la puerta <input type="checkbox"/> todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/> |

Se presentan a los padres ordenados siguiendo la secuencia normal de adquisición: Primero adquisiciones en torno a la frase simple (del ítem 1 al 24), y después adquisiciones en torno a la frase compuesta (del ítem 25 al 34).

A su vez, cada ítem reproduce tres momentos de una secuencia evolutiva. El objetivo que guió la selección de los ítems fue recoger las secuencias evolutivas más representativas del desarrollo morfosintáctico: 1. Fillers-Protoartículo-Sintagma Nominal (p.ej. ítems 1 y 2). 2. Fillers-Protoauxiliar-Sintagma Verbal (p.ej. ítems 13 y 14). 3. Habla semántica-Habla gramatical: emergencia de la morfología (p.ej. ítems 5 y 7), emergencia de clíticos y preposiciones (p.ej. ítems 9 y 15) y modalidades de frase simple (negativa, interrogativa y copulativa; p.ej. ítem 19, ítem 24 e ítem 11). 4. De la Frase Simple a la Frase Compuesta: primeros intentos (ítems 25 a 26) y subordinaciones complejas (ítems 29 a 34).

Resultados y Discusión

Los análisis de fiabilidad de los principales apartados gramaticales del iLC2 indican que estamos ante una prueba con una elevada consistencia interna. Las puntuaciones obtenidas con la prueba α de Cronbach son las siguientes: Terminaciones de las palabras (0.939), Verbos difíciles (0.935), Palabras sorprendentes (0.610), y Complejidad Morfosintáctica (0.989).

Relación entre Gramática, Vocalizaciones y Léxico

Las correlaciones entre la puntuación gramatical total y los demás componentes del inventario son: Total Gramática y Vocalizaciones ($r=0.761$; $p=0.01$); Total Gramática y Vocabulario ($r=0.932$; $p=0.01$). Por otra parte, las correlaciones entre las puntuaciones en los distintos subapartados gramaticales entre sí, y entre estos y los componentes de Vocabulario y Vocalizaciones son todas ellas elevadas y positivas como queda reflejado en la Tabla 3. Estos datos avalan la continuidad entre todos los componentes mencionados.

Tabla 3. Correlaciones entre los subapartados gramaticales del iLC y entre estos y las puntuaciones totales en Gramática, Vocabulario y Vocalizaciones

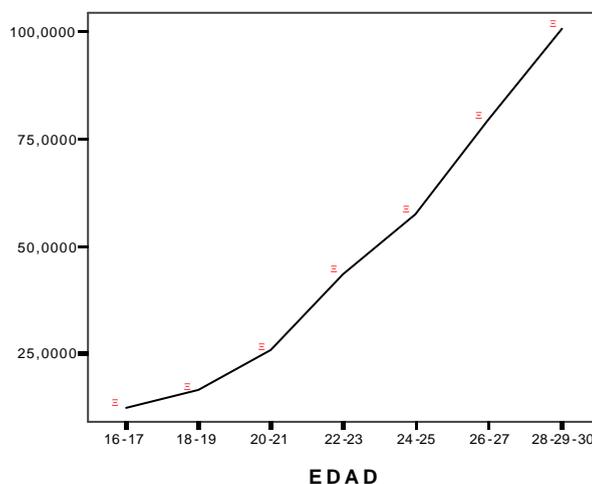
| | Morfología Regular | Morfología Irregular | Sobregenera- lizaciones | Longitud frases | Complejidad Morfosint. | TOTAL Gramática | TOTAL Vocabulario | TOTAL Vocalizaciones |
|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Morfología Regular | 1 | 0.788** | 0.615** | 0.600** | 0.909** | 0.937** | 0.920** | 0.708** |
| Morfología Irregular | | 1 | 0.505** | 0.562** | 0.753** | 0.812** | 0.784** | 0.570** |
| Sobregenera- lizaciones | | | 1 | 0.483** | 0.641** | 0.657** | 0.592** | 0.474** |
| Longitud frases | | | | 1 | 0.664** | 0.705** | 0.617** | 0.494** |
| Complejidad Morfosintáctica | | | | | 1 | 0.993** | 0.917** | 0.768** |
| TOTAL Gramática | | | | | | 1 | 0.932** | 0.761** |
| TOTAL Vocabulario | | | | | | | 1 | 0.734** |
| TOTAL Vocalizaciones | | | | | | | | 1 |

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Desarrollo gramatical de 16 a 30 meses

Se ha encontrado una correlación positiva entre la edad y la puntuación total de la parte gramatical, obtenida sumando las puntuaciones de los distintos subapartados, ($r=0.658$; $p=0.01$). En cuanto a la evolución por edades de las puntuaciones en gramática, la Figura 1 recoge el perfil de desarrollo obtenido entre los 16 y los 30 meses, agrupando los datos de dos en dos meses.

Figura 1.
Media de la puntuación total en gramática por edades



La Figura 1 muestra un desarrollo progresivo, pero no lineal, con puntuaciones muy bajas entre los 16 y 19 meses y claros puntos de inflexión: un primer momento de “despegue” alrededor de los 20-21 meses e incrementos importantes en los dos últimos intervalos de edad (a partir de los 26 meses). Es importante señalar la coherencia de estos resultados con los datos procedentes de la investigación Psicolingüística sobre la adquisición de la gramática del español, cuyo proceso comienza lenta pero muy tempranamente, alcanza un primer nivel de complejidad en torno a la edad de 1;10-2;00, y después se adentra en la construcción de las oraciones más complejas en torno a los dos años y medio.

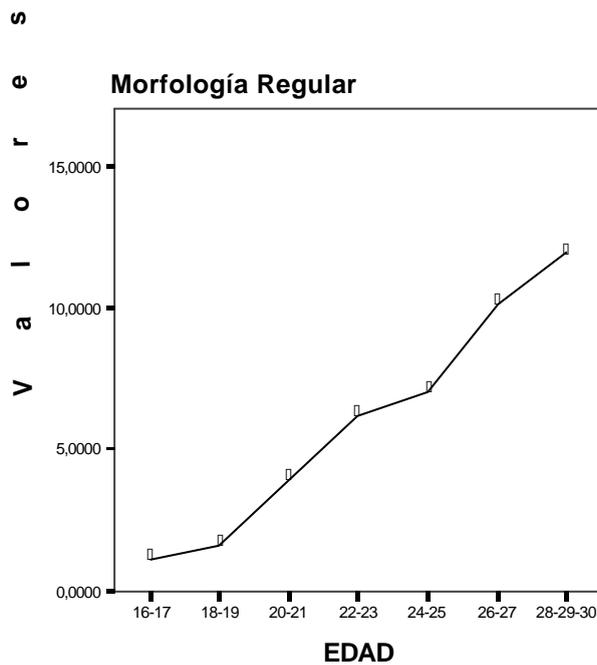
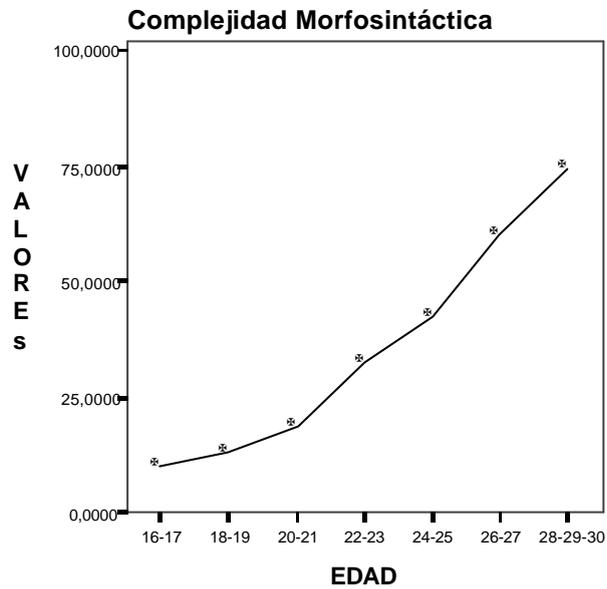
A continuación mostraremos las puntuaciones apartado por apartado (véase Tabla 4).

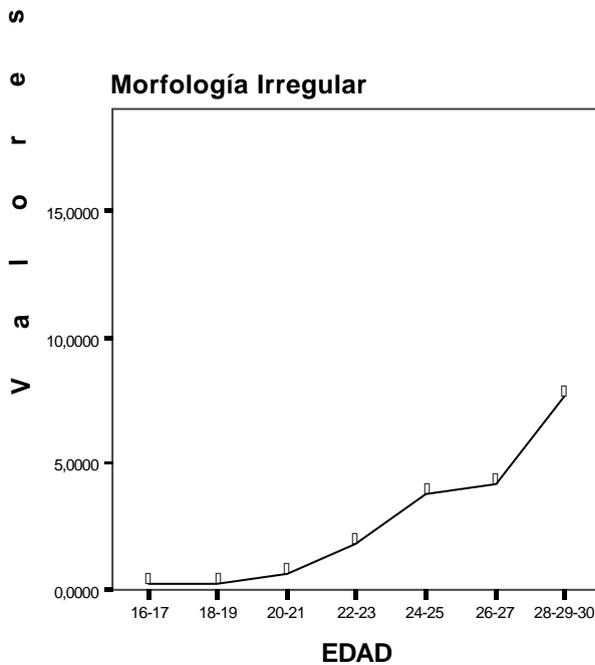
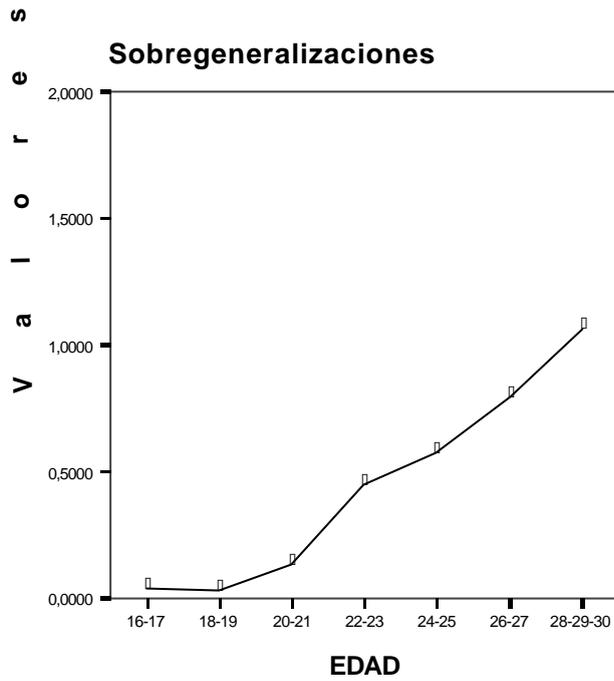
| <p align="center">Tabla 4 <i>Medias, desviaciones típicas y coeficiente de variación para los diferentes apartados agrupados de dos en dos meses</i></p> | | | | | | |
|--|-------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| | | <i>Morfología regular</i> | <i>Morfología Irregular</i> | <i>Sobregeneralizaciones</i> | <i>Longitud de frases</i> | <i>Complejidad Morfosintáctica</i> |
| Puntuaciones máximas | | 17 | 19 | 2 | - | 102 |
| 16-17 meses | Media | 1.12 | 0.3 | 0.03 | 1.24 | 10.03 |
| | D.T. | 1.96 | 0.95 | 0.17 | 0.56 | 9.26 |
| | C.V. | 175 | 316.67 | 566.67 | 45.16 | 92.32 |
| 18-19 meses | Media | 1.63 | 0.26 | 0.03 | 1.77 | 12.86 |
| | D.T. | 1.96 | 0.66 | 0.16 | 1.09 | 9.36 |
| | C.V. | 120.24 | 253.85 | 533.33 | 61.58 | 72.78 |
| 20-21 meses | Media | 3.97 | 0.58 | 0.13 | 2.03 | 18.97 |
| | D.T. | 3.37 | 1.12 | 0.43 | 1.22 | 12.84 |
| | C.V. | 84.89 | 193.10 | 330.77 | 60.1 | 67.68 |
| 22-23 meses | Media | 6.22 | 1.81 | 0.44 | 2.41 | 32.85 |
| | D.T. | 4.16 | 2.2 | 0.64 | 1.57 | 17.94 |
| | C.V. | 66.88 | 212.55 | 145.45 | 65.14 | 54.61 |
| 24-25 meses | Media | 7.06 | 3.79 | 0.57 | 3.3 | 42.73 |
| | D.T. | 5.3 | 5.07 | 0.83 | 2.81 | 29.26 |
| | C.V. | 75.07 | 133.77 | 145.61 | 85.15 | 68.48 |
| 26-27 meses | Media | 10.17 | 4.17 | 0.79 | 4.17 | 60.17 |
| | D.T. | 4.11 | 3.95 | 0.77 | 2.74 | 22.78 |
| | C.V. | 40.41 | 94.72 | 97.47 | 65.71 | 37.86 |
| 28-30 meses | Media | 11.96 | 7.64 | 1.06 | 5.48 | 74.54 |
| | D.T. | 4.22 | 5.63 | 0.74 | 3.83 | 22.97 |
| | C.V. | 35.28 | 73.69 | 69.81 | 69.89 | 30.81 |

Recordemos que de estos subapartados que constituyen el iLC, el de Complejidad Morfosintáctica es el que más novedades incluía con respecto a las Escalas MacArthur-Bates originales. Como puede apreciarse, también es el que muestra una pauta evolutiva más acorde con el corte de edad que abarca el cuestionario. De hecho, sólo es comparable su eficacia con la Morfología Regular. La Morfología Irregular y las Sobreextensiones sobrepasan el ámbito de la gramática básica que se adquiere antes de los tres años. En lo que respecta a la Longitud de Frases, variables intralingüísticas (el español como lengua

flexiva) pueden estar afectando a su representatividad. Veamos gráficamente la evolución de los distintos subapartados:

Figura 2





La Complejidad Morfosintáctica ofrece un patrón de evolución muy similar al que vimos en la figura 1, el que hacía referencia al total de la parte gramatical. Si a esto añadimos que este apartado, construido en torno a los supuestos de gradualidad y funcionalidad, es el que tiene la máxima correlación (véase tabla 3) con la puntuación total en gramática, podemos **concluir** que es el que mejor representa el nivel de conocimiento gramatical del niño y el que no podría obviarse en una versión breve del mismo.

Referencias

- Beer, R. D. (2000). Dynamical approaches to cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 91-99.
- Bates, E., Bretherton, L., y Snyder, L. (Eds.) (1988) *From first words to grammar*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camanioni, L., y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elman, J.L. (1993). Learning and development in neural networks: The importance of starting small. *Cognition*, 48, 71-99.
- Elman, J.L., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., y Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fenson, L., Dale, Ph.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., y Reilly, J.S. (1993) *MacArthur Communicative Developmental Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, Singular Publishing Group.
- Gallo, P. (1993). Adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 84-669-0345-3.
- Gallo, P. (1994). ¿Se adquiere un lenguaje sin esfuerzo? Las dificultades que plantea una lengua pro-drop. En López Ornat, S. Fernandez, A., Mariscal, S. Gallo, P. *La adquisición de la lengua española*. Chap, 5, Pp 59-65. Madrid: Siglo XXI.
- Goldberg, A. E. (2003) Construccions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Science*. Vol 7, N° 5.
- Hauser, M.D., Chomsky, N., y Fitch, W.T. (2002). The Language Faculty: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579
- Hauser, M.D., Fitch, W. T. (2002). What are the uniquely human components of the language faculty? En Christensen, M. y Kirby, S. (Eds.) *Language Evolution: The State of the Art*, pp. 158-181. Oxford: Oxford University Press.

- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Fenson, L., Marchman, V., Newton, Y. y Conboy, B. (2003) *MacArthur Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. User's Guide and Technical Manual*. Brookes Publishing.
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Lieven, E., Pine, J.M., y Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 1, 187-219.
- Lieven, E., Behrens, H., Spears, J. y Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- López Ornat, S. (1997). What lies in-between a pre-grammatical and a grammatical representation? In W.R. Glass y A.T. Pérez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* (pp. 3-20). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas. In M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.
- López Ornat, S. (2001). Fillers: How much do they generalize? *Journal of Child Language*, 28, 266 –268.
- López Ornat, S (2003 a) Problemas ficticios y problemas reales sobre el desarrollo gramatical. Comentario. *Cognitiva*, 15. 175-185.
- López Ornat, S. (2003b) Learning earliest grammar: Evidence of grammar variations in speech before 22 months. In S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.), *Linguistic theory and language development in Hispanic languages* (pp. 254-274). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid. Siglo XXI.
- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A. y Mariscal, S. (2003) “iLC”: Un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano basado en las Escalas MacArthur. *Boletín de la AELFA* (Publicación complementaria a la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*), 3, 3-17.
- MacWhinney, B. (2002). The gradual emergence of language. En T. Givón y B. Malle (Eds.), *The evolution of language* (pp. 1-28). Philadelphia, Benjamins.
- Marchman, V. y Bates, E. (1994) Continuity in lexical development and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.

- Mariscal, S. (1998). *El proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español*. Tesis doctoral. Microficha ISBN:84-7477-740-2. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mariscal, S. (2001). ¿Es "a pé" equivalente a Det+N?: Sobre el conocimiento temprano de las categorías gramaticales. *Cognitiva*, 13, 1, 35-59.
- Mariscal, S (2001). Modelo de Autoorganización: Constructivismo. En C. Aguirre y S. Mariscal *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Cap. 5, pp. 119-140. Madrid: Estudios de la UNED.
- Oller, D. K. (2000). *The emergence of speech capacity*. LEA Publisers, NJ
- Perez Pereira, M. y García Soto, X.R. (2003) El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia. *Psicothema*, vol. 15, 3, 352-361.
- Peters, A. y Stromqvist, S. (1996). The role of prosody in the acquisition of grammatical morphemes. En J. L. Morgan y Demuth, K. (eds.) *Signal to Syntax. Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: LEA.
- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. In C. Gallaway y B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* Cambridge
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slobin, D. I. (1996) From thought and language to thinking for speaking. En Gumprez y Slobin (1996) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P., Nix, A., Davey, N. López Ornat, S. y Meiser, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal of Child Language*, 30, 305-331.
- Snow, K., y Ferguson C. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, MA: CUP.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge y London: Harvard University Press.
- Vihman, M. M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child*. Oxford, UK: Blackwell.
-

LA DISPONIBILIDAD LÉXICA: UNA HERRAMIENTA FRONTERIZA PARA EL ESTUDIO DEL LÉXICO EN LINGÜÍSTICA Y PSICOLOGÍA

Natividad Hernández Muñoz
Universidad de Salamanca

1. Introducción: la evaluación de la competencia léxica

Antes de comenzar, me gustaría revisar brevemente algunos conceptos teóricos básicos. Según Marconi (2000), la competencia léxica es la capacidad que un hablante tiene para usar las palabras de una determinada lengua. Ese “uso” competente de las palabras tiene dos componentes principales: el primero es lo que el autor llama *competencia inferencial*, que implica el acceso a la red de conexiones que un término tiene con el resto de las palabras y las expresiones lingüísticas de una lengua, y, en segundo lugar, la *competencia referencial*, que conlleva ser capaz de proyectar las palabras en el mundo real, es decir, ser capaz de nombrar objetos y aplicar dichas palabras a sus referentes.

¿Cómo podemos evaluar la competencia léxica? Esta pregunta ha preocupado tanto a lingüistas como a psicólogos desde hace numerosas décadas. Ante la imposibilidad de abarcar el fenómeno de la competencia léxica de forma global, debido a que se trata de un complejo conjunto de estrategias lingüísticas con diversos niveles de actuación y de profundidad, vamos a centrarnos fundamentalmente en el primer componente de la competencia que describe Marconi, la capacidad de poner en funcionamiento las redes que relacionan unas palabras con otras dentro del universo lingüístico - lo que no quiere decir que en la competencia referencial no se haga uso de los almacenes léxicos mentales que toman parte en la competencia semántica inferencial-.

A estudiar el tipo de relaciones que se establecen entre las palabras y las capacidades de los hablantes de una lengua para ordenarlas y ponerlas en funcionamiento se han dedicado desde dos perspectivas diferentes la Lingüística y la Psicología del lenguaje. Muchas de las investigaciones de ambos paradigmas confluyen en el hecho de que las primeras agrupaciones desde las que se estudia la organización del léxico son las *categorías naturales*¹ o *campos nocionales*. En lingüística aplicada se ha desarrollado una línea de

¹Entendemos aquí *categoría natural* desde una perspectiva amplia: conjunto de palabras/conceptos que bajo un rótulo léxico, identificable en diversas lenguas naturales, designan a un grupo de elementos del mundo exterior (o interior) que comparten ciertas características físicas, relacionales, etc.

investigación de corte categorial llamada *disponibilidad léxica*, cuyo desarrollo en cuanto a la cantidad de corpora de referencia y al aparato técnico del que dispone, puede ser de gran ayuda para la evaluación de la competencia léxica de los hablantes desde el paradigma de la Psicología.

Un primer paso hacia la interdisciplinariedad de los estudios de disponibilidad léxica son algunos trabajos recientes que, adoptando una perspectiva cognitiva, abarcan desde aspectos teóricos concretos al desarrollo de herramientas prácticas en el marco de la Psicolingüística de la adquisición.

Consideramos, por tanto, que la disponibilidad léxica, entendida como herramienta de trabajo, ofrece grandes posibilidades para el estudio de la formación, el desarrollo y la evaluación de la competencia léxica individual y colectiva² de los hablantes de una lengua.

2. El enfoque categorial: marco de la Psicolingüística del léxico

El estudio de la competencia léxica de los hablantes de una lengua siempre ha estado ligado al fenómeno cognitivo de la categorización. La transformación de la experiencia del mundo en objeto de conocimiento y comunicación necesita un proceso de agrupación y abstracción de las experiencias individuales. Este problema ontológico del que desde sus orígenes se han encargado el pensamiento filosófico se manifiesta especialmente en los diferentes lenguajes naturales. La existencia de las categorías lingüísticas semánticas³ como reflejo de las categorías naturales ha dado lugar a numerosas líneas de investigación, en especial después de los trabajos realizados por Rosch y sus colaboradores en torno a la llamada teoría de los prototipos en la década de los setenta. Sus presupuestos asumían, si no directamente la existencia de un prototipo -versión más extendida de su teoría-, sí una organización léxica basada en unos efectos de prototipicidad que potenciaban todavía más la existencia de las categorías o grupos léxicos como realidad mental del conocimiento humano más allá de la pura lengua .

Los resultados de los experimentos basados en la asociación de palabras muestran que cada término se encuentra unido a otro u otros dentro del lexicón mental. Según las teorías de Aitchison (1987) estas relaciones pueden darse por coordinación, colocación,

² Una de las puntualizaciones de Marconi (2000) es que cuando hablamos de competencia semántico-léxica nos debemos referir exclusivamente a la competencia individual de un hablante. Cuando hacemos extensiva la competencia a una comunidad lingüística y consideramos el carácter público del uso del léxico, hay implícito cierto carácter de normatividad. Dado que el objetivo de este trabajo es dar a conocer una herramienta para el estudio del léxico utilizaremos el término competencia léxica sin entrar en reflexiones sobre su alcance.

³ Aunque también se utiliza el término de *categoría* lingüística con referencia a los grupos de palabras gramaticales (adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) a lo largo de esta comunicación nos referiremos a las categorías semánticas entendidas como campos nocionales, campos semánticos o núcleos temáticos (*La Ropa, Profesiones, Muebles, etc.*)

superordinación o sinonimia. La primera de las relaciones que se establecen es la de *coordinación*, esta es, aquella que une a las palabras situadas en el mismo nivel dentro de la misma categoría semántica (*manzana* y *pera* en *Frutas*). Cuando los niños aprenden una lengua, bien sea la lengua materna o la L2, cada nueva palabra va siendo almacenada en el lexicón mental y va adquiriendo lazos que la unen con las palabras ya almacenadas, especialmente con aquellas de su misma categoría. Las investigaciones basadas en campos nocionales se han desarrollado tanto en torno a la adquisición de la lengua materna en las etapas más tempranas, como en estadios de aprendizaje posteriores ya dentro de los sistemas educativos de los diferentes países. De hecho, la mayor parte de los currículos que incluyen la ampliación del vocabulario están estructurados en redes categoriales que facilitan la adquisición de los términos y la más pronta actualización como parte del vocabulario activo del niño (López Morales 1993: 10-11)⁴. En este marco teórico conceptual, los estudios de disponibilidad léxica emergen no sólo como medio de selección del léxico adecuado para el aprendizaje, como lo fue en sus orígenes franceses, sino como método evaluador de las capacidades del niño y como herramienta de investigación cognitiva.

3. La disponibilidad léxica: herramienta interdisciplinaria

Si bien el término *disponibilidad* (*availability*) ya se ha utilizado en Psicolingüística con mayor o menor continuidad en el marco de la asociación de palabras⁵, dentro de la Lingüística aplicada engloba una línea de investigación de génesis francesa asentada en el mundo hispánico desde hace casi cuatro décadas que estudia parte de la competencia léxica de los hablantes. Al hablar de disponibilidad léxica, o de los estudios de léxico disponible, por tanto, nos referimos no sólo a un concepto abstracto que atañe a la facilidad con la que evocamos determinadas palabras, sino que implica un marco teórico y un método muy concretos.

En sus orígenes, los estudios de disponibilidad léxica, encuadrados en la léxico-estadística, tenían como objetivo principal elaborar un corpus de léxico que fuera apropiado para la enseñanza de la lengua y que respondieran al uso real que los hablantes

⁴ Las aplicaciones de las categorías no sólo se han dado en el terreno de la adquisición y aprendizaje de la lengua, sino que en los últimos décadas también han tenido un desarrollo importantísimo en cuanto a la pérdida de las competencias semánticas en los hablantes de edades más avanzadas afectados por enfermedades degenerativas de la memoria semántica y en pacientes con daños cerebrales.

⁵ Rubin y Friendly (1986) utilizaron el concepto de medida de disponibilidad (*availability measure*) para valorar la facilidad con la que una palabra viene a la mente en la asociación libre de palabras. Recordemos que en la asociación libre de palabras contabilizan sólo la primera palabra que produce un estímulo. Por ejemplo: *rojo* es una palabra con alta disponibilidad porque es dada en numerosas ocasiones como respuesta a diversos estímulos *azul, fuego, sangre, sol, color, etc.*

hacían de las palabras. Esto llevó a autores franceses a elaborar recuentos de léxico basados en encuestas temáticas y a computar los resultados, alejándose así de los recuentos de frecuencia basados textos escritos, donde predominaban palabras gramaticales (*y, para, el*) pero escaseaban los sustantivos, verbos y adjetivos con significado pleno. Al adoptar el marco categorial de las ciencias experimentales, la disponibilidad se alejó de la lingüística puramente matemática para acercarse al uso de la lengua y, necesariamente, a la competencia individual y social de los hablantes. Así, en nuestros días, el objetivo central de la disponibilidad ha dejado de ser exclusivamente pedagógico, aunque como veremos, éste también continúa siendo uno de los más importantes, para convertirse en el estudio de la variación y de la norma léxica de una comunidad de habla concreta.

Dentro del proceso transformacional de los estudios de disponibilidad, que continúa activo, la concepción categorial del método no ha cambiado en absoluto. Con ello tampoco han desaparecido las imbricaciones que mantiene con las teorías cognitivas de almacenamiento y procesamiento del léxico. Sin embargo, a lo largo de las décadas se ha dado más importancia a los elementos particulares que constituyen el léxico disponible y menos al hecho de que ésta parcela léxica depende directamente de unas determinadas categorías cognitivas específicas que controlan la producción. Un retorno a la concepción teórica de la disponibilidad nos vuelve a acercar a su condición de tarea cognitiva básica en la producción lingüística y a su revalorización como instrumento para el estudio particular de la competencia léxica de los hablantes en su concepción psicológica.

El proceso de producción y recogida del léxico disponible comparte muchos elementos con una tarea tradicional de fluencia de categoría, utilizada tanto en psicología experimental como en psicología clínica. En la tarea básica de recogida de léxico disponible cada sujeto (o sujetos) tiene que decir o escribir todas las palabras que conozca relacionadas con una determinada categoría semántica durante un periodo de tiempo determinado⁶. Así, si el entrevistador dice *Partes del cuerpo*, el informante debe escribir en un cuadernillo términos como *cabeza, cuello, brazo, mano*, etc. Las investigaciones tradicionales de disponibilidad se componen de 16 campos nocionales o categorías que reciben en nombre de *centros de interés*. Una vez recogidos los datos a través de un algoritmo matemático desarrollado por López Chávez y Strassburguer se calcula un *índice de disponibilidad* para cada una de las palabras obtenidas. Recientemente en la Universidad de Salamanca se han creado un banco de datos, al que se accede a través de la dirección de Internet www.dispoplex.com.

⁶ Describimos las normas metodológicas del Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible al que se vincula esta investigación. Este proyecto selecciona informantes preuniversitarios de 17-18 años. El tiempo dado para cada centro de interés es de dos minutos

Su función es múltiple: facilitar la inserción de las palabras y el cálculo de los índices, aglutinar los datos de las investigaciones, y a través de las diferentes secciones de su página *Web*, funcionar como punto de encuentro y consulta de los investigadores dedicados al estudio del léxico disponible⁷.

4. El léxico disponible y la Psicología del lenguaje

Desde los comienzos de la aparición de los estudios de léxico disponible en el mundo hispánico se han resaltado sus “posibles aplicaciones” a la Psicolingüística. Probablemente, ha llegado el momento de recapitular y de analizar lo que los investigadores han aportado en los últimos años para evaluar el papel de los estudios de disponibilidad léxica en el marco de las ciencias cognitivas. Hace once años López Morales (1993) publicó un artículo en el que trataba de las bases psicolingüísticas de la planificación curricular del aprendizaje del léxico. En él ponderaba la utilidad del léxico disponible como instrumento auxiliar en el diseño de las planificaciones pedagógicas para la enseñanza del léxico. En él también ponderaba unos “beneficios que podrían obtenerse de estos saberes” pero que todavía no habían podido, o sabido, explotar, aunque empezaban a vislumbrarse.

En estos momentos, aunque se ha de reconocer que la mayor parte del camino permanece virgen, las aportaciones de algunos autores han adoptado enfoques psicolingüísticos múltiples: desde los más teóricos, que indagan en la organización del lexicón mental, hasta los más pragmáticos, que se encargan del desarrollo de actividades de evaluación del léxico de los niños. A continuación haré una breve descripción de los trabajos que, en la última década, desde el marco de los estudios de disponibilidad léxica, han ido vinculándose al paradigma de la Psicología del lenguaje. Para ello, dividiré la exposición en tres grupos temáticos: en primer lugar los estudios que tienen como objetivo la elaboración de normas de referencia para otras investigaciones, en segundo lugar, los estudios de carácter teórico y finalmente, los estudios aglutinados en torno a la adquisición y el fenómeno del bilingüismo.

4.1. Normas de referencia experimental

Una de las necesidades de los estudios psicolingüísticos experimentales es la existencia de compendios de valores o índices asociados a palabras y a categorías, con el objetivo de que los investigadores puedan contar con ellos en el diseño de las pruebas experimentales. A este respecto, los estudios de léxico disponible se presentan como una

⁷ Esta herramienta-*Web* ha sido presentada como panel de investigación al congreso en el que se presenta esta comunicación.

herramienta brillante para la obtención de los índices que tienen que ver con la vinculación categorial de las palabras. La novedad que aportan en cuanto a la manera de computar las palabras que se articulan en torno a un núcleo categorial (diferiendo así de las pruebas de tipicidad tradicionales⁸), consiste en que el *índice de disponibilidad* pondera no sólo el número de veces que aparece una palabra en las listas de las encuestas, sino el orden de aparición en dichas listas. En 1982 Soto, Sebastián, García y del Amo publicaron un trabajo de gran importancia en su momento para la psicolingüística española, ya que fue el primer inventario de normas de referencia para las investigaciones en lengua castellana. En él presentaban un índice de pertenencia a la categoría en el que se tenía en cuenta tanto la frecuencia de aparición de las palabras, como el número de veces que aparecía en cada una de las siete primeras posiciones (a partir de la posición octava no discriminaban). El índice de disponibilidad léxica viene a mejorar en el hecho de tener en cuenta todas las posiciones en las que ocurre una palabra.

El trabajo de Soto, Sebastián, García y del Amo (1982) fue planteado como:

“Un instrumento de trabajo especialmente dirigido a aquellos investigadores interesados en la formación, organización y memoria de categorías naturales [...] a partir de datos obtenidos con adultos puede facilitar la realización de ulteriores estudios con niños y la aplicación de dichos resultados a trabajos pedagógicos” (1982:186)

El mismo enfoque puede ser aplicado a los corpus de disponibilidad, llamados *diccionarios de léxico disponible*. En ellos se pueden obtener las referencias de pertenencia categorial para un número muy elevado de palabras enfocadas a la selección del material para los estudios sobre léxico. En esta línea, Izura, Hernández Muñoz y Ellis (en prensa) han recopilado los valores de disponibilidad léxica, edad de adquisición, familiaridad, disponibilidad, imaginabilidad para 500 palabras castellanas ordenadas en cinco campos nocionales: *Partes del cuerpo, Ropa, Muebles, Animales e Inteligencia*.

Todavía existe una ventaja más en el empleo de la disponibilidad léxica: la existencia de la página y la herramienta *Web*, de fácil manejo, no sólo posibilita el acceso a los bancos de datos realizados anteriormente, sino que también permite a los investigadores calcular sus propias *normas de referencia* para el grupo de sujetos con el que esté trabajando. Este hecho tiene especial relevancia para el estudio de las otras lenguas del territorio español y europeo, diferentes de la castellana, algunas de las cuales, no poseen todavía este tipo de recuentos necesarios para el diseño experimental.

⁸ Este tipo de pruebas valoran los grados de prototipicidad de los ejemplos de una categoría. Aquellos que obtienen índices más altos están más cercanos al prototipo central de la categoría.

Otro de los compendios de normas experimentales requeridos por las ciencias cognitivas, es el que compone las baterías de ejercicios para el diagnóstico y la evaluación de las enfermedades semántico-degenerativas que afectan especialmente a los sectores de la población de edades más avanzadas.

Una de las pruebas que evalúan la integridad de la memoria semántica es la estrategia de enumerar palabras que pertenecen a una determinada categoría. Para ello utilizan una prueba de fluencia de categoría semejante a la empleada en disponibilidad. Los corpus de disponibilidad léxica son reflejo del comportamiento de adultos jóvenes sanos y por lo tanto, pueden ser utilizados para este fin con una pequeña adaptación al protocolo clínico-experimental. Mabel Urrutia (2001) es la primera autora que ha incluido una prueba de disponibilidad tal y como se conoce en lingüística, en una batería de evaluación clínica de la actuación semántico-léxica.

4.2. Sobre el lexicón mental

En cuanto a los acercamientos teóricos que intentan desentrañar algunas de las incógnitas del léxico disponible y por consiguiente, de la estructura del lexicón mental, son varios los trabajos realizados:

Romero Rubilar (2000) aplicó una prueba de disponibilidad léxica junto con una prueba de categorización, donde estudiaba el grado de prototipicidad de los ejemplos que aparecieron en las listas. Cuanto mayor *índice de cohesión* obtenía un campo nocional, es decir, cuanto más cerrado o compacto aparecía por el hecho de que las respuestas de los informantes eran más coincidentes, mayor regularidad había en la clasificación de la tipicidad de sus elementos. En este estudio, ya se vislumbraba la relación tan íntima que existe entre la disponibilidad léxica y la tipicidad.

Galoso (2001), teniendo en cuenta las bases teóricas de la teoría de la red (*cobweb*) como manera de representación del lexicón mental, estableció una taxonomía de las relaciones asociativas observadas en los corpus de disponibilidad. Su organización basada en distinciones lingüísticas: *significante similar*, *significante y significado similares*, *significado similar*, *antonimia*, *hiperonimia* y otros casos, tiene algunos puntos en común con la propuesta de Aitchison (1982) sobre las relaciones asociativas que resumimos en un apartado anterior.

En un estudio más reciente, Hernández, Izura y Ellis (2003) al analizar el componente cognitivo de la disponibilidad, obtienen que la disponibilidad de una palabra depende en un alto grado de lo típico que sea ese elemento dentro de la categoría, seguido

de lo temprano que se haya adquirido esa palabra y de lo familiares⁹ que sea. Profundizando en esa misma línea de trabajo, Hernández Muñoz (2003) estudia la relación que existe entre las palabras que son adquiridas o aprendidas a edades más o menos tempranas y su índice de disponibilidad. Aunque la tendencia general demuestra que cuanto antes aprendemos una palabra más disponible es, esta características no se manifiesta de la misma manera en todos los centros de interés. Mientras que en algunos como *Partes del cuerpo*, la tendencia es estadísticamente significativa, en otros, como *Animales* o *Muebles*, la edad de adquisición no tienen el mismo peso al predecir la disponibilidad.

En conclusión, la mayor parte de los resultados obtenidos en las pruebas experimentales, apuntan a que la influencia del componente categorial de la disponibilidad, es decir, todo aquello que es condicionado por el hecho de seleccionar parcelas del léxico concretas, es mucho más fuerte de lo que en un primer momento puede pensarse y condiciona las estrategias cognitivas empleadas y los resultados obtenidos.

4.3. Psicolingüística de la adquisición¹⁰ y del hablante bilingüe

La aplicación de las encuestas de disponibilidad a los niveles educativos más básicos ha sido una de los desarrollos más fructíferos de los estudios de léxico disponible fuera del Proyecto Panhispánico. Sin embargo, el aspecto psicolingüístico de la adquisición ha sido tratado de una manera marginal, tan sólo existen algunos trabajos como el que citamos anteriormente de López Morales (1993). Son más frecuentes los trabajos de corte académico-curriculares, en línea con el enfoque pedagógico de los primeros autores franceses, que se han desarrollado especialmente en Hispanoamérica: elaboración de diccionarios escolares (Murillo y Sánchez Corrales, 2002 en Costa Rica), presentación de materiales de evaluación y mejora del léxico de los alumnos como el CDRom Interactivo *Vocabulario Disponible* (Echeverría, Chile). En la península Ibérica algunas investigaciones con escolares han mostrado cómo la disponibilidad léxica es una herramienta más que suficiente para valorar la adquisición de la competencia léxica por parte de los alumnos (Samper Hernández 2003) y la reflexión docente (Manjón-Cabeza 1999).

Al igual que sucede con la enseñanza del léxico en el ámbito académico, el acercamiento al estudio del léxico disponible del hablante bilingüe dentro del territorio

⁹ En este estudio la familiaridad fue planteada como el número de veces que un hablante entra en contacto con un determinado concepto. Así, una palabra muy familiar es aquella que el hablante dice o piensa varias veces a lo largo del día, mientras que una palabra poco familiar es aquella con cuyo concepto el hablante entra en contacto esporádicamente.

¹⁰ Nos centramos aquí en la adquisición y aprendizaje de la lengua materna o L1, aunque también se han desarrollado estudios que emplean esta metodología como herramienta para evaluar el aprendizaje de las segundas lenguas.

nacional se ha llevado a cabo desde una perspectiva lingüístico-descriptiva más que desde un enfoque cognitivo. Destacan los trabajos en las áreas vasco parlantes (Azurmendi 1983, que ya citaba López Morales, 1993) y la ampliación relativamente reciente del litoral mediterráneo catalano parlante (en Lérída Serrano Zapata, 2002; en Valencia Terrádez, 1999 y Gómez Devís, 2003, entre otros).

5. ¿Encuestas orales o encuestas escritas?

Uno de los problemas básicos que se plantean a la hora de recoger los datos del léxico disponible de niños muy pequeños (y también de individuos de edad avanzada) es el hecho de que en el marco de Proyecto Panhispánico las encuestas se realizan a través del canal escrito. Aunque con anterioridad algunos autores habían apuntado que las encuestas orales y escritas daban los mismos resultados (García Marcos, en Mateo 1998:81) y algunos investigadores ya habían utilizado encuestas orales con hablantes mayores (Terrádez, 1996) un reciente experimento corrobora, pero también matiza, estas afirmaciones.

24 estudiantes de la Universidad de Salamanca respondieron a una encuesta oral de disponibilidad léxica para cinco centros de interés: *Partes del Cuerpo*, *Ropa*, *Muebles*, *Animales* y *Profesiones* (para cada categoría dos minutos de tiempo). Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y computadas con la herramienta-Web de www.dispolex.com. Los resultados se compararon cualitativa y cuantitativamente con los que habían obtenido Borrego Nieto y Carmen Juncal (2003) para otro grupo de 24 estudiantes de la universidad de Salamanca. Para asegurar que los resultados eran comparables, ambos grupos de estudio fueron sometidos al mismo protocolo de edición de las encuestas.

5.1. Análisis cualitativo

En el análisis cualitativo, en primer lugar, se calculó la magnitud de la intersección entre los dos conjuntos de léxico activado con ayuda del programa *Lexidisp*. Si consideramos todo el conjunto de términos los resultados son los siguientes:

| | Partes del cuerpo | Ropa | Muebles | Animales | Profesiones | TOTAL |
|----------------|-------------------|------|---------|----------|-------------|-------|
| Compatibilidad | 39% | 23% | 33% | 53% | 39% | 37% |

Dado que los porcentajes eran relativamente bajos, se eliminaron del conjunto todas las palabras dadas por un solo informante, ya que podían considerarse respuestas idiosincrásicas que no pertenecían a la competencia léxica colectiva. Los índices resultantes aparecen a continuación:

| | Partes del cuerpo | Ropa | Muebles | Animales | Profesiones | TOTAL |
|----------------|-------------------|------|---------|----------|-------------|-------|
| Compatibilidad | 47% | 43% | 37% | 60% | 47% | 48% |

Teniendo en cuenta que se trata de los centros de interés más compactos, es decir, aquellos en los que las respuestas de los sujetos son más coincidentes y que las diferencias individuales han sido eliminadas, los resultados obtenidos en la intersección “respuestas orales *versus* respuestas escritas” son sorprendentemente poco concomitantes. Tan sólo en el caso de *Animales* se supera el 50% de palabras comunes.

La segunda parte del análisis cualitativo nos lleva a una observación más directa de las expresiones y las palabras obtenidas en cada una de las recopilaciones léxicas. En las encuestas orales se registra un mayor número de:

- (1) relaciones de tipo asociativo-sintagmático (*Ropa: ropa vieja, ropa nueva, ropa de color, ropa negra*) y no exclusivamente temático
- (2) encadenamientos (*Ropa: pantalón, vaqueros, Levis, Stradivarius, Zara*),
- (3) enumeraciones de elementos de nivel subordinado (*Ropa, piercing, piercing en la lengua, piercing en el ombligo, piercing en el pezón*)
- (4) repeticiones.

Estas diferencias en el proceso de *lexificación* llevado a cabo por los informantes que respondieron a la encuesta oral motiva que los resultados obtenidos se alejen de los recogidos en las encuestas escritas.

5.2. Análisis cuantitativo

Sin embargo, en el análisis estadístico donde se compararon los datos cuantitativos de ambas producciones- el número de palabras por sujeto en cada uno de los centros de interés- no existen diferencias significativas entre ambos métodos. El análisis de la varianza simple muestra se ha de aceptar la hipótesis nula (en todas las categorías $p > 0.05$) por lo que se debe aceptar que las diferencias cuantitativas observadas entre las encuestas orales y escritas se deben al azar.

En conclusión, si el objetivo de nuestra investigación es comparar numéricamente la actuación léxica en dos pruebas de disponibilidad a través del número de palabras (como suele suceder en los estudios cognitivos), se podrá utilizar tanto las encuestas orales como escritas; si por el contrario nuestro objetivo es realizar un análisis del tipo de léxico activado por dos comunidades lingüísticas, la aplicación de encuestas orales y escritas se debe realizar con precaución.

6. Conclusiones

El objetivo de esta comunicación era dar a conocer la disponibilidad léxica como herramienta útil para el estudio y la evaluación de la competencia léxica desde un enfoque multidisciplinar, haciendo hincapié en las recientes investigaciones cognitivas llevadas a cabo dentro de la línea de investigación y presentando una ampliación de la infraestructura metodológica a través de la herramienta *Web* y del análisis de las diferencias observadas en las encuestas orales y escritas. En el desarrollo de la exposición se han desarrollado los siguientes puntos que exponemos a manera de conclusiones:

1. Los estudios de disponibilidad léxica evalúan la competencia léxica de los hablantes de una lengua, en especial *la competencia inferencial* (Marconi 2000), es decir, las estrategias que se refieren a las relaciones entre palabras y expresiones dentro del sistema lingüístico.

2. El cálculo de la disponibilidad léxica es una herramienta interdisciplinaria, no exclusivamente lingüística, que unifica el estudio del léxico desde diferentes perspectivas.

3. En la última década las aplicaciones de la disponibilidad en el campo de la Psicología del lenguaje han comenzado a los primeros frutos y esperamos que en los años sucesivos su alcance sea todavía mayor.

4. El estudio del léxico tanto desde una perspectiva lingüística como psicológica ha estado ligado a la organización categorial. Los estudios cognitivos de léxico disponible vuelven a enfatizar la dependencia categorial de la actividad, que por otra parte ha sido mantenida en la psicología de la adquisición.

5. La ampliación del uso de la herramienta-*Web* presentada fortalece las bases metodológicas de la disponibilidad. Así sucede con el análisis de las encuestas orales y escritas cuya aplicación en el terreno cuantitativo es indistinta, pero no en cuanto al tipo de léxico activado por los hablantes.

6. Los materiales recogidos en los estudios de disponibilidad léxica existentes necesitan una reelaboración para ser aplicados a la psicolingüística experimental, ya que recogen una información privilegiada que puede servir de referencia para muchos de los experimentos posteriores.

7. Más importante todavía, los estudios de léxico disponible ofrecen un marco metodológico flexible y una infraestructura material (desde www.dispox.com) para los investigadores interesados en el estudio y la evaluación del léxico, a través de los cuales pueden obtener sus propias normas de pertenencia categorial o hacer evaluaciones léxicas individuales o colectivas en cualquiera de las lenguas naturales.

Referencias bibliográficas

- AITCHISON, J. (1987): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- BORREGO J. y C. FERNÁNDEZ JUNCAL (2003): “¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios?”. F. Moreno et alii (coord.), *Lengua variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid: Arco Libros. Volumen 1, 167-178.
- GALLOSO, M. V. (2001): *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ DEVÍS, M. B. (2003): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- IZURA, C., N. HERNÁNDEZ MUÑOZ y A.W. ELLIS (en prensa): *Category Norms for 500 Spanish words in 5 semantic categories*. Aceptado en *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers*
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (en prensa): “Disponibilidad léxica y palabras tempranas: un estudio preliminar”. *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, mayo 2004.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., C. IZURA, y A.W. ELLIS (en prensa): *Cognitive Aspects of lexical availability*. Enviado a *Journal of Applied Psycholinguistics*.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Unicaja.
- MANJÓN-CABEZA, A. (1999): “Datos léxicos y reflexión docente”. *Docencia e Investigación*, 24, 93-128.
- MARCONI, D. (2000): *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MATEO, M. V. (1998): *Disponibilidad Léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.
- MURILLO, M y V. M. SÁNCHEZ CORRALES (2002): *Léxico básico de los escolares costarricenses*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- ROMERO RUBILAR (2000): "Variabilidad y prototipicidad en el léxico disponible". *RLA. Revista de Lingüística Teórica y aplicada*, 38, 139-148.
- RUBIN, D. C. y M. FRIENDLY (1986): "Predicting which words get recalled. Measures of free recall, availability, goodness, emotionality and pronuntiability for 925 nouns". *Memory and Cognition*, 14 (1), 79-94.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2003): *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- SERRANO ZAPATA, M. (2002): "Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: aspectos metodológicos". *Interlingüística*, 14, 929-937.
- SOTO, P., M. A. SEBASTIÁN, E. GARCÍA y T. del AMO (1982): *Categorización y datos normativos en España*. Colección monografías del ICE. Universidad Autónoma de Madrid: Ediciones Cantoblanco.
- TERRÁDEZ, M. (1996): *La disponibilidad léxica del español hablado en Valencia*. Tesis de Licenciatura inédita. Universidad de Valencia.

EL DESARROLLO LÉXICO INFANTIL EN EUSKERA: UNA NUEVA ADAPTACIÓN DEL TEST MACARTHUR

Iñaki García¹, M^a José Ezeizabarrena², Margarita Almgren² y Itxaso Errarte¹

0.- INTRODUCCIÓN

El CDI (*Communicative Development Inventory*) o Inventario de Habilidades Comunicativas, también conocido como Test MacArthur fue concebido como instrumento de medición del desarrollo comunicativo verbal y no verbal durante las primeras fases de interacción lingüística de los niños con sus padres, que simultáneamente podría servir como detector de retrasos en el desarrollo lingüístico. El diseño de este test se basa sobre todo en la información obtenida a partir de un cuestionario rellenado por un grupo de padres, gracias al cual se reúne información detallada sobre el nivel de conocimiento pasivo y activo del vocabulario y de la gramática de la lengua materna de sus hijos. A tal fin, y basándose en los resultados de estudios de producción espontánea del inglés por niños americanos, Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick y Reilly (1993) diseñaron un cuestionario en el que se incluían listados de expresiones, onomatopeyas, vocabulario y estructuras gramaticales frecuentes, tanto en el lenguaje parental dirigido a los niños, como en las primeras producciones infantiles. Una vez diseñado el cuestionario, este fue facilitado a un amplio grupo de más de 1700 padres de niños de entre 8 y 30 meses de edad -659 de niños entre los 8 y los 16 meses y 1130 de niños entre 16 y 30 meses de edad- para que indicaran cuáles de las expresiones, palabras y estructuras comprendía o producía su niño, con lo que los investigadores americanos pudieron obtener datos sobre el conocimiento lingüístico pasivo (comprensión) y el conocimiento activo (producción) del inglés por parte de la población infantil, y calcular así los valores medios, los distintos percentiles, etc. del número de items lingüísticos conocidos por los diferentes grupos de edad, mes a mes.

El cuestionario original ha servido de base para la elaboración de adaptaciones a más de 25 lenguas como el castellano, el gallego, el serbocroata, el inglés del Reino Unido... (www.sci.sdsu.edu/cdi). El objeto de la presente comunicación consiste en la exposición de algunos de los resultados más significativos obtenidos a partir de la pasación del test MacArthur adaptado al euskera o lengua vasca a una población relativamente numerosa.

¹ Universidad de Mondragón

² Universidad del País Vasco

Los datos que presentaremos a continuación corresponden a datos de casi 1200 niños facilitados por padres que reportan la comprensión y la producción verbal en euskera de su hij@ en el momento en que se les proporciona el cuestionario³.

1.- METODO

1.1.- Procedimiento

El grupo de investigación se puso en marcha en el año 2000⁴ y ya ha dado por finalizada la tarea de recolección de datos de una primera fase. En el momento actual se encuentra en fase de análisis de los resultados. La primera tarea consistió en la adaptación al euskera o lengua vasca de los dos cuestionarios que conformaban el test original en inglés: por un lado el denominado *Palabras y gestos* dirigido a padres de niños de entre 8 y 15 meses (en adelante, *CDI-1*), y por otro el titulado *Palabras y Enunciados* para los padres de niños entre 16 y 30 meses (*CDI-2*).

En el *CDI-1*, dirigido a los más pequeños, se pregunta a los padres si su hij@ comprende o intenta producir una serie de gestos, así como de expresiones verbales. El apartado de expresiones verbales contiene 400 items léxicos, divididos en 19 campos, entre los que se encuentran el campo semántico de animales, de objetos del entorno, verbos y acciones, etc.

El *CDI-2*, dirigido a niños de más de 16 meses de edad, sólo recoge datos de producción, no de comprensión. Este cuestionario contiene una lista más amplia de términos: 657 items constituyen la lista de 21 campos semánticos, e incluye además otras secciones sobre producción de morfología y sintaxis.

En lo que sigue, presentaremos datos globales de la muestra recogida durante el período 2000-2004. Hemos limitado la actual comunicación de modo que nos centraremos en los datos relativos al conocimiento del léxico, tanto a nivel de comprensión como de producción, atendiendo únicamente a tres factores: la edad, el sexo, y parcialmente, el input lingüístico basado en el estudio del perfil lingüístico de los padres.

³ El proyecto de investigación *Komunikazio Garapenaren Neurketarako Zerrenda* (KGNZ) ha sido subvencionado por el Departamento de Cultura y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco durante los años 2001-2004.

⁴ Los miembros actuales del grupo son: Andoni Barreña (Universidad de Salamanca); Nekane Arratibel, Julia Barnes, Itxaso Errarte, Iñaki García, (Universidad de Mondragón); Margareta Almgren y M^a José Ezeizabarrena (Universidad del País Vasco); Amaia Colina y Alazne Petuya (SEASKA).

1.2.- Muestra

Nuestra muestra está formada por más de 1100 tests en euskera recogidos en un área geográfica relativamente amplia, que abarca tanto a la Comunidad Autónoma Vasca, como a la Comunidad Foral de Navarra y al departamento francés de Los Pirineos Atlánticos. De los 1161 test válidos seleccionados de un total de 1327 cuestionarios recogidos, 356 corresponden al CDI-1 y 805 corresponden al CDI-2. En la Tabla 1 se indican el número total de cuestionarios válidos por grupo de edad y por territorio. Cuatro territorios corresponden a las cuatro provincias vascas del Estado Español y un quinto territorio en el que se indican los datos obtenidos en el territorio vasco-francés, en su mayoría, procedentes de la zona labortana.

Tabla 1. Muestra por grupos de edad y territorios.

| Edad | Araba | Bizkaia | Gipuzkoa | Nafarroa | Iparralde | Total |
|-------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------|
| 8 | 1 | 11 | 20 | 1 | 1 | 34 |
| 9 | 2 | 12 | 18 | 3 | 1 | 36 |
| 10 | 1 | 7 | 25 | 7 | 3 | 43 |
| 11 | 1 | 8 | 20 | 4 | 3 | 36 |
| 12 | 2 | 14 | 20 | 5 | 1 | 42 |
| 13 | 1 | 24 | 31 | 4 | | 60 |
| 14 | 3 | 15 | 24 | 9 | 1 | 52 |
| 15 | 5 | 9 | 27 | 8 | 2 | 51 |
| 16 | 2 | 6 | 28 | 3 | 4 | 43 |
| 17 | | 16 | 25 | 6 | 2 | 49 |
| 18 | 1 | 12 | 26 | 5 | 1 | 45 |
| 19 | 2 | 12 | 29 | 9 | 3 | 55 |
| 20 | 2 | 10 | 16 | | 1 | 29 |
| 21 | 2 | 10 | 20 | 2 | 2 | 36 |
| 22 | 4 | 10 | 33 | 6 | 2 | 55 |
| 23 | 2 | 21 | 19 | 6 | 2 | 50 |
| 24 | 8 | 14 | 33 | 5 | 2 | 62 |
| 25 | 4 | 25 | 31 | 5 | | 65 |
| 26 | 3 | 13 | 42 | 5 | | 63 |
| 27 | 6 | 16 | 33 | 7 | 2 | 64 |

| | | | | | | |
|-----------|----|----|----|---|---|----|
| 28 | 3 | 22 | 37 | 3 | 1 | 66 |
| 29 | 5 | 22 | 31 | 8 | | 66 |
| 30 | 13 | 19 | 33 | 8 | 1 | 74 |

La recogida de datos ha tenido lugar, en su mayor parte, gracias a la colaboración de guarderías y centros educativos que nos facilitaron el contacto con los padres de niños del margen de edad necesarios para la aplicación del test.

1.3.- Variables

El estudio de los factores que influyen en el desarrollo del léxico infantil es el objetivo principal del proyecto de investigación de nuestro equipo. Siguiendo el modelo de estudios previos sobre el desarrollo léxico infantil, a lo largo de esta presentación analizaremos la influencia de algunos factores en el desarrollo de la comprensión y de la producción del léxico. Por limitaciones de espacio, hemos reducido el número de las variables del estudio a tres: la edad, el sexo y el perfil lingüístico de los padres.

1.3.1.- La edad

Independientemente de la variabilidad interindividual, la influencia del factor edad es un hecho considerado y demostrado en multitud de trabajos longitudinales y transversales: ya a nivel intuitivo parece obvio pensar que cuanto mayores sean los distintos grupos en edad, mayor será su disponibilidad léxica, tanto a nivel de comprensión como de producción (Ferguson et al. 1993, Pérez Pereira y García Soto 2003, Kern 2003, Jackson-Maldonado et al 2003).

1.3.2.- El sexo

El factor sexo resulta casi ineludible en todo estudio psicolingüístico transversal, y constituye la segunda variable de nuestro estudio. Los resultados de trabajos previos no han mostrado una influencia clara de esta variable en la comprensión y producción del léxico. Así pues, se han encontrado diferencias entre niños y niñas en los resultados de la adaptación del test MacArthur al gallego, al menos en algunas escalas intermedias (Pérez Pereira & García Soto 2003), pero tales diferencias apenas son perceptibles en los datos de otras lenguas cuando la variable sexo se analiza conjuntamente con la edad (Arratibel et al. 2004; Jackson-Maldonado et al. 2003, Kern 2003).

1.3.3.- Perfil lingüístico de los padres

Teniendo en cuenta que los sujetos de nuestro estudio adquieren el euskera, lengua minoritaria en una sociedad bilingüe, con una larga historia de convivencia con otras lenguas como el castellano o el francés, consideramos que el análisis de la variabilidad en el índice de presencia de esta y otras lenguas en el entorno más inmediato de los niños constituye un aspecto fundamental. Por ello analizaremos un aspecto del imput lingüístico⁵: la posible influencia en la producción y comprensión de vocabulario del perfil lingüístico de los padres. Dicha influencia ha sido un aspecto frecuentemente mencionados y a menudo considerado como factor decisivo para el desarrollo diferenciado o fusionado de las dos lenguas por parte de niños bilingües (De Houwer 1991, Meisel (ed) 1994a, 1994b; Köppe 1996, Paradis & Genesee 1996, Deuchar & Quay 2000). En esta misma línea, estudios longitudinales sobre la adquisición del euskera han confirmado la hipótesis de la separación gramatical clara en los casos de adquisición bilingüe por parte de niños con una presencia equilibrada de las dos lenguas en su entorno lingüístico más inmediato (Almgren & Barreña 2001; Barreña 2001; Ezeizabarrena & Manterola 2004; Ezeizabarrena 2004).

2.- Resultados

Los datos obtenidos proceden de los dos cuestionarios mencionados más arriba: el de *Palabras y Gestos* (CDI-1) correspondiente a los niños de entre 8 y 15 meses, y el de *Palabras y Frases* (CDI-2) correspondiente a niños de entre 16 y 30 meses de edad.

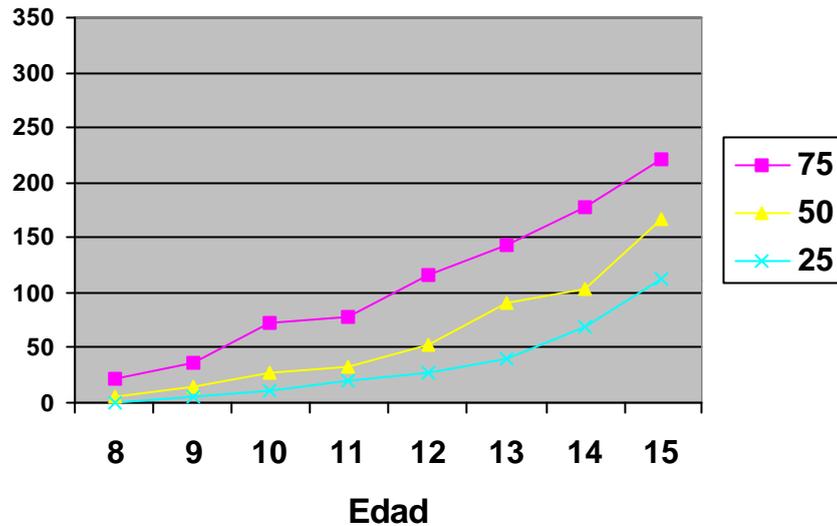
2.1.- Edad

2.1.1.- El factor edad en el CDI-1

La curva ascendente del gráfico 1 permite observar la evolución progresiva de la comprensión de vocabulario en los diferentes grupos de edad. Con el fin de dar cuenta de la variabilidad interindividual, en este gráfico se distinguen los percentiles 25, 50 y 75. Tomando a modo de ejemplo el grupo de 11 meses, los niños que se sitúan en el percentil 25 comprenden una media de 20 palabras, los del percentil 50 comprenden 33 y los del percentil 75, una media de 78 palabras. Los datos corroboran lo esperado confirmando un desarrollo progresivo, mes a mes ($H_7 = 164,2; p < 0,001$)

⁵ Almgren y Barnes (2004) exploran otros aspectos del imput lingüístico.

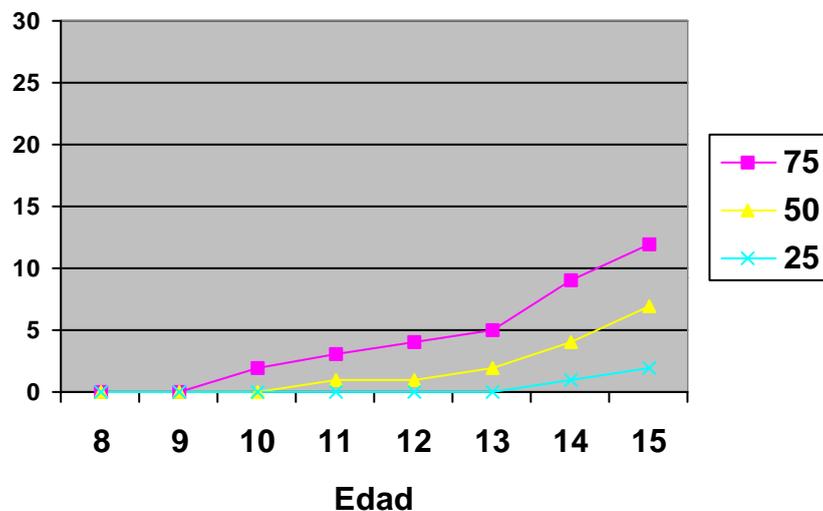
Gráfico 1: Comprensión de vocabulario según la edad CDI-I(Percentiles 25, 50 y 75)



En cuanto a la producción de vocabulario, en el gráfico 2 se comprueba una ausencia total de producción durante los primeros meses. Las primeras palabras aparecen en torno a los 11 meses, aunque su frecuencia es muy baja: 1 palabra de media en el percentil 50 y 3 en el percentil 75. A partir de este momento la curva de producción presenta una trayectoria ascendente que alcanza, a los 15 meses, valores medios de 7 palabras en el percentil 50, y 12 en el percentil 75.

Dado el limitado número de palabras producidas en este grupo de edad, en las secciones siguientes sólo nos referiremos a datos de comprensión.

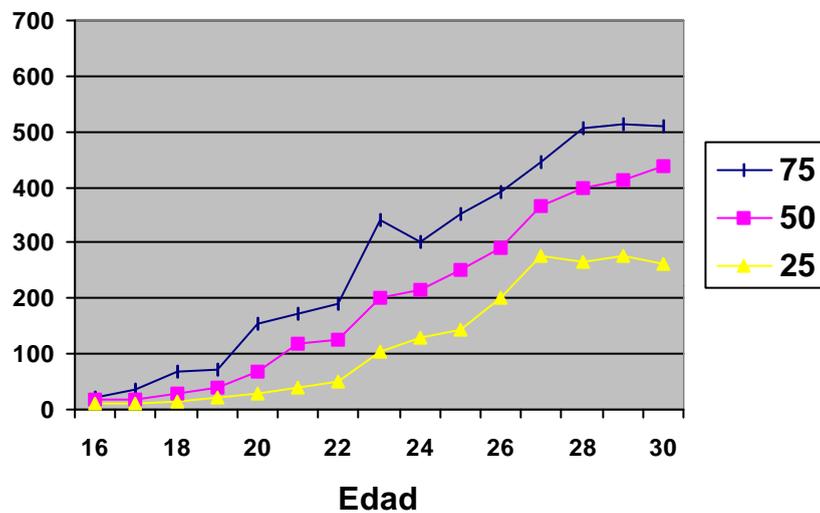
Gráfico 2: Producción de vocabulario según la edad CDI-I (Percentiles 25, 50 y 75)



2.1.2.- El factor edad en el CDI-2

Al igual que para los datos de comprensión del CDI-1, mostraremos los datos de producción del CDI-2. El gráfico 3 representa los valores de los percentiles 25, 50 y 75, lo cual nos permite observar la evolución progresiva ascendente, así como el grado de homogeneidad de los grupos de edad en la producción de vocabulario. Los niños más pequeños constituyen grupos muy homogéneos, pero la homogeneidad se va debilitando a medida que los grupos avanzan en edad, sobre todo a partir de los 19 meses ($H_{14}=443,11$; $p>0,001$).

Gráfico 3: Producción de vocabulario según la edad CDI-2 (Percentiles 25, 50 y 75)

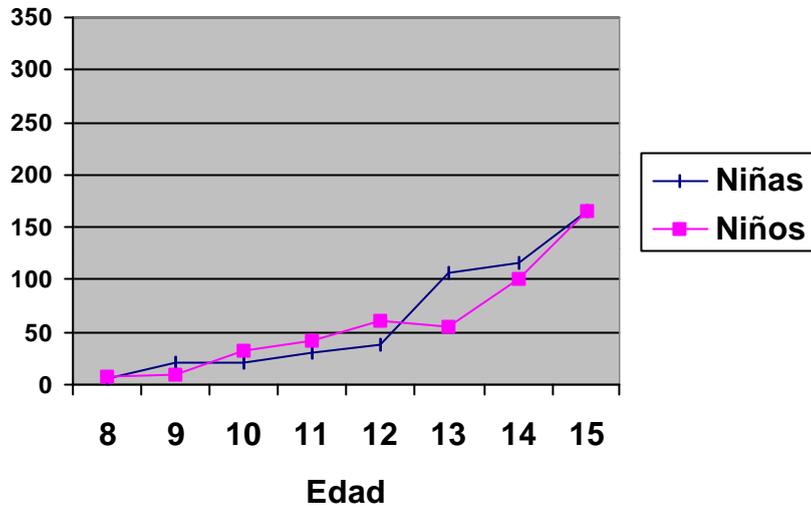


2.2.- El factor Sexo

2.2.1.- El factor sexo en el CDI-1

Los valores del percentil 50 para la comprensión en el gráfico 4 nos permiten observar algunas tendencias, si bien en cuanto al efecto principal las diferencias no son significativas ($U=15047$; $p=0,68$), tomando en cuenta la edad únicamente encontramos diferencias significativas en el grupo de 13 meses en el que las niñas (107 palabras) muestran mayor comprensión de vocabulario que los niños (56 palabras).

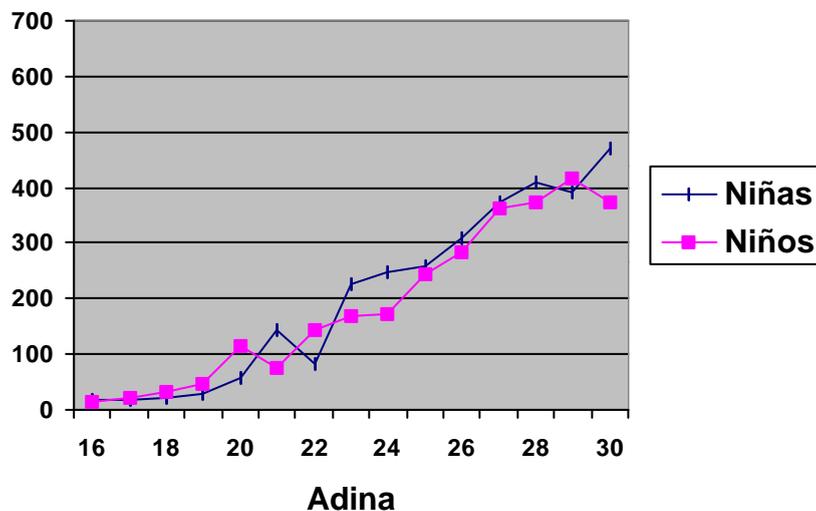
Gráfico 4: Comprensión de vocabulario según la edad y el sexo CDI-1 (Percentil 50)



2.2.2.- El factor sexo en el CDI-2

No se observan diferencias significativas entre niños y niñas para la producción de vocabulario ni en el efecto principal ($U=83870$; $p=0,11$), ni tomando en cuenta la edad tal como lo indican las curvas del percentil 50 del gráfico 5. Se observa una tendencia descendente en los niños entre los 20 y 21 meses, y un mes más tarde en las niñas, entre 21 y 22. En cualquier caso, tanto la curva de niños como la de las niñas muestran una trayectoria ascendente continuada muy regular, con la excepción de la de los niños de 30 meses, que producen menor número de palabras (374) que los de 29 (417).

Gráfico 5: Producción de vocabulario según la edad y el sexo CDI-2 (Percentil 50)

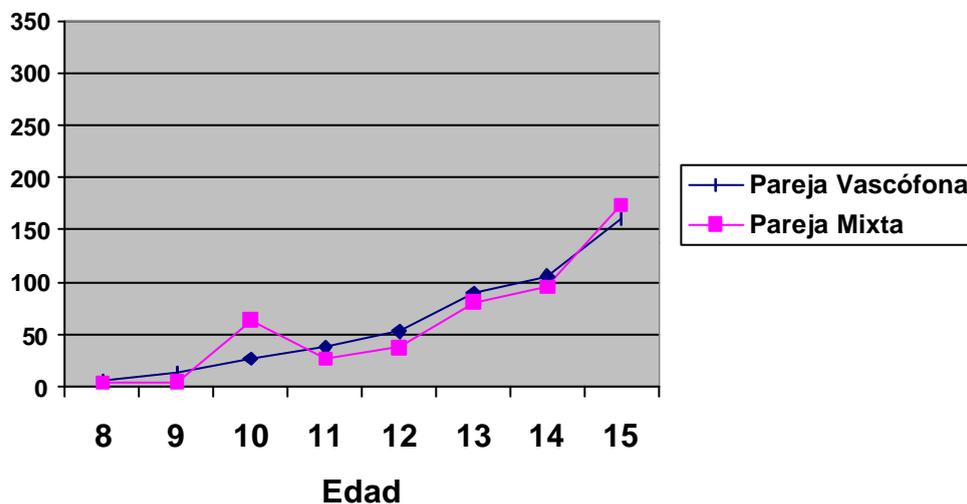


2.3.- Perfil lingüístico de los padres

2.3.1.- Perfil lingüístico de los padres en el CDI-1

El nivel de conocimiento de la lengua de los padres nos ha permitido separar nuestros sujetos en dos grupos: 1) los niños cuyos dos progenitores son vascófonos (parejas vascófonas en el gráfico 6) y 2) los hijos de parejas en los que sólo uno de los progenitores es vascófono (parejas mixtas en el gráfico 6). Esta variable no nos ha permitido comprobar ninguna diferencia significativa en lo que corresponde a la comprensión del vocabulario vasco ni en el efecto principal ($U=9837$; $p=0,25$) ni teniendo en cuenta la edad. El gráfico 6 muestra la curva correspondiente al percentil 50, para la variable: dos/ menos de dos progenitores vascófonos. Las trayectorias de ambas curvas indica un desarrollo muy similar de la comprensión en ambos grupos, siendo los valores del grupo de dos progenitores vascófonos levemente superiores a los de hijos de un único progenitor vascófono, con la excepción de l@s niñ@s de 10 y 15 meses en los que se invierte la tendencia, aunque en ningún caso las diferencias son significativas.

Gráfico 6: Comprensión de vocabulario según la edad y el perfil lingüístico de los padres CDI-1 (Percentil 50)

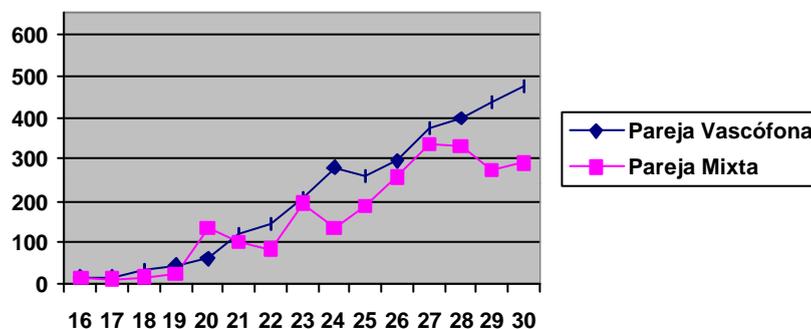


2.3.2.- Perfil lingüístico de los padres en el CDI-2

Se observan diferencias tendenciales en el efecto principal del perfil lingüístico de los padres sobre la producción de vocabulario por parte de los niños entre 16 y 30 meses ($U=59701$; $p=0,078$). Teniendo en cuenta la edad encontramos diferencias significativas

entre los grupos definidos por el perfil lingüístico de los padres en l@s niñ@s de 24, 25, 29 y 30 meses. Los hijos de parejas vascófonas muestran un desarrollo más continuado en la producción que los hijos de parejas mixtas, a lo largo de todos los grupos de edad, en todos estos casos son l@s niñ@s de padres vascófonos los que presentan valores más altos en producción. En general observamos que el grupo correspondiente a hijos de parejas con un solo miembro vascófono muestra un comportamiento mucho más irregular en los diferentes grupos de edad, pero este resultado puede estar influenciado por razones metodológicas, dado que el grupo de hijos de parejas mixtas es considerablemente inferior en número (en algunos grupos de edad) al de hijos de parejas vascófonas (por ejemplo, entre l@s niñ@s de 24 meses 43 descienden de parejas vascófonas, junto a tan solo 18 niñ@s descendientes de parejas mixtas). El gráfico 7 muestra una producción más extensa de vocabulario en los niños de parejas monolingües que en los de mixtas, y que tales diferencias se acentúan a medida que los niños avanzan en edad y en amplitud de vocabulario.

Gráfico 7: Producción de vocabulario según la edad y el perfil lingüístico de los padres CDI-2 (Percentil 50)



3.- CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten extraer las siguientes conclusiones con relación a las variables analizadas:

La edad constituye una variable significativa a todos los efectos: cuanto mayores son los niños, mayores valores de comprensión (CDI-1) y de producción de vocabulario (CDI-1 y CDI-2) reportan sus padres.

La variable sexo no parece constituir un factor en el desarrollo del léxico. En el presente estudio se han observado algunas leves diferencias entre niñas y niños de carácter meramente tendencial, como máximo.

El perfil lingüístico de los padres no constituye factor relevante en cuanto a su influencia en la comprensión de vocabulario, sin embargo en lo referente a la producción sí crea diferencias significativas en determinadas edades.

Los datos analizados en el presente estudio han permitido comprobar que este instrumento es sensible a la progresión cronológica en el conocimiento a nivel de comprensión y de producción del vocabulario. De forma paralela, este cuestionario parece presentarse como un instrumento útil para el estudio de los factores que mayor influencia tienen en el desarrollo del conocimiento del vocabulario⁶. Los resultados obtenidos hasta el momento apuntan hacia el factor edad y, en menor medida, el perfil lingüístico como factores determinantes para la producción de vocabulario vasco a edades tempranas, mientras que rechazan la influencia del factor sexo cuando éste se analiza conjuntamente con la edad (Arratibel et. al 2004), coincidiendo con lo observado en otras adaptaciones como la francesa (Kern 2003) o la mexicana (Jackson-Maldonado et al. 2003). Para futuras investigaciones parece interesante profundizar en la influencia de la presencia o el uso de las distintas lenguas en el contexto familiar sobre el desarrollo comunicativo en contextos bilingües, así como, analizar si las diferencias encontradas según el perfil lingüístico de los padres se mantienen a lo largo del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMGREN, Margareta; BARNES, Julia. Language Exposure and Development in infants and toddlers in the Basque Country. *Congreso de la European Second Language Association Conference (EUROSLA)*. San Sebastián, 8-11 de septiembre de 2004.
- ALMGREN, Margareta; BARREÑA, Andoni. Bilingual acquisition and separation of linguistic codes: ergativity in Basque versus accusativity in Spanish. En NELSON, K.E.; AKSU-KOÇ A; JOHNSON, C.E. *Children's Language*, vol 11. New Jersey: Erlbaum. 2001, p. 27-48.
- ARRATIBEL, Nekane; Andoni BARREÑA, Maria José EZEIZABARRENA e Iñaki GARCÍA. Haur euskaldunen garapen lexikoa (8-30 hilabete artekoa) 'El desarrollo del léxico en el euskera infantil (8-30 meses)'. *Actas del VI Congreso Vasco de Sociología*. Bilbao: Asociación Vasca de Sociología, 2004 (en prensa).

⁶ Esta es una impresión inicial que se corroborará o refutará una vez terminado el proceso de validación, aún inconcluso.

- BARREÑA, Andoni. La adquisición de Comp por un niño bilingüe vasco-español. *Revista Española de Lingüística*. 2001, vol. 30, (2), p. 469-486.
- DE HOUWER, Anick. *The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study*, Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- DEUCHAR, M. y S. QUAY. *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*, Oxford, OUP. 2000.
- EZEIZABARRENA, M^a José. Bilingualism does not necessarily imply dominance: grammatical development in Basque-Spanish bilingual children. *2nd Lisbon Meeting on Language Acquisition with special reference to Romance Languages*. 1-4 Junio 2004.
- EZEIZABARRENA, M^a José y Julen MANTEROLA. La mezcla de códigos (euskera castellano) en el habla infantil: una prueba más de la separación gramatical temprana. *Actas del XXII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Valencia, 2004 (en prensa).
- FENSON, Larry; DALE, Philip; REZNICK, J. Steven; THAL, Donna; BATES, Elizabeth; HARTUNG, Jeffrey P.; PETHICK, Steve; REILLY, Judy. *MacArthur Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc. 1993.
- JACKSON-MALDONADO, Donna; THAL, Donna; FENSON, Larry; MARCHMAN, Virginia A.; NEWTON, Tyler; CONBOY, Barbara. *MacArthur Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Brookes. 2003.
- KÖPPE, Regina. Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*. 1996, vol. 34, p. 927-954.
- MEISEL, Jürgen M. Getting FAT. Finiteness, agreement and tense in early grammars. En MEISEL, Jürgen. *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam: Benjamins. 1994, p. 89-129.
- PARADIS, Jean; GENESEE, Fred. Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*. 1996, vol. 18, p. 1-15.
- PÉREZ PEREIRA, Miguel; GARCÍA SOTO, Xose Ramón. El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*. 2003, vol. 15 (3), p. 352-361.

ADAPTACIÓN DEL SPANISH MacARTHUR COMMUNICATIVE DEVELOPMENT INVENTORIES (CDI) PARA LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN¹

Miguel Galeote Moreno* , Marta Casla Soler , Carolina Naranjo**
y Lucía Madrigal***

Resumen

En los últimos años, se ha generalizado el uso del MacArthur Communicative Development Inventories (CDI) (Fenson, *et al.* 1991, 1993) para la evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico en sus primeras etapas. Estos inventarios también se han adaptado a distintas lenguas y a niños de diversas condiciones para convertirse en útiles herramientas de investigación e intervención.

Por lo que respecta a los niños con síndrome de Down (SD), el CDI se ha utilizado para investigar su desarrollo lingüístico y comunicativo en distintas lenguas (Miller, 1999; Vicari, *et al.*, 2000; Berglund, *et al.*, 2001; etc.). Sin embargo, esta población presenta un perfil evolutivo distinto a la población con desarrollo normal (desarrollo del lenguaje por detrás de otras áreas de desarrollo, mejor actuación en el léxico vs. sintaxis, comprensión superior a la producción, uso prolongado de gestos, dificultades fonéticas, etc.). Ello hace necesario adaptar los inventarios comunicativos a dicho perfil.

Para tal fin, hemos partido de los CDI para el español de España (López Ornat, *et al.*, 2003) y de México (Jackson-Maldonado, *et al.*, 1993). Nuestra adaptación se ha centrado en la modificación de algunos apartados: vocalizaciones, gestos comunicativos y referenciales, juego simbólico, vocabulario (se han unido las dos formas de inventario), etc.

¹ Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Dirección General de Investigación) y cofinanciada con fondos FEDER (Proyecto: BSO2003-01934). Agradecemos su colaboración al Centro Virgen de la Esperanza de la Diputación Provincial de Málaga, al centro de Atención Temprana ADEMO y a la Unidad de Atención Temprana del Hospital del Niño Jesús (estos últimos de Madrid), así como a todas las familias y niños que han participado en el estudio.

* Universidad de Málaga

** Universidad Autónoma de Madrid

Para validar la adaptación se han comparado los resultados del inventario con los procedentes de la observación de estos niños en interacción con sus familiares en situaciones naturales (juego, lectura de cuentos de imágenes, etc.).

La validación de esta adaptación se llevó a cabo con una muestra de 15 niños con SD y sus padres. La edad mental de los niños era aproximadamente de 24 meses. Los resultados demuestran la alta validez de las modificaciones introducidas para evaluar a niños con SD, así como la utilidad de este tipo de inventario en la investigación con otras poblaciones.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha generalizado el uso del MacArthur Communicative Development Inventories (CDI) (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick y Reilly, 1991, 1993) para la evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico en sus primeras etapas. Sin duda, razones de fiabilidad, validez y prácticas, así como teóricas y de investigación justifican este hecho. Por estas mismas razones, el CDI ha sido adaptado a lenguas de muy diferente tipología (italiano, chino, sueco, etc.), lo que es de una importancia crucial para la investigación interlingüística. Del mismo modo, también ha sido aplicado a niños de muy diferentes condiciones (niños nacidos antes de término, niños con dificultades específicas del lenguaje, etc.), incluyendo distintos tipos de trastornos del desarrollo. En el caso de los niños con desarrollo normal (DN), el procedimiento es relativamente sencillo y parece estar plenamente justificado. Sin embargo, hay razones para dudar respecto a su validez como un instrumento general aplicable a todos esos niños. En este caso, cada condición presenta su propio perfil evolutivo que no siempre es reflejado en el CDI.

Un caso particular lo representan los niños con síndrome de Down (SD), cuyo desarrollo lingüístico y comunicativo ha sido evaluado recientemente en varias investigaciones (Miller, 1999; Vicari, Caselli y Tonucci, 2000; Berglund, Eriksson y Johansson, 2001; etc.). No obstante, los inventarios tipo CDI no han sido validados para su empleo con estos niños, a excepción de Miller, Sedey y Miolo (1995), si bien sólo para el apartado de vocabulario. Sin embargo, los niños con SD presentan un perfil evolutivo diferente al de los niños con un DN, tanto cuantitativa como cualitativamente (Franco y Wishart, 1995; Caselli, Vicari, Longobardi, Lami, Pizzoli y Stella, 1998; Singer-Harris, Bellugi, Bates, Jones y Rossen, 1997; Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1998). De este modo, aunque hay raras excepciones (Rondal, 1995), en estos sujetos se

encuentra un retraso general en el desarrollo del lenguaje en relación con otras áreas (cognitiva, social, etc.), junto con disociaciones específicas entre diferentes componentes de lenguaje (mejor actuación en el léxico vs. la morfosintaxis) o procesos lingüísticos (mejor actuación en la comprensión vs. la producción en general y mejor actuación en comprensión léxica vs. sintáctica) (Cardoso-Martins, Mervis y Mervis, 1985; Caselli, Marchetti y Vicari, 1994; Chapman, 1995; Chapman, Ross y Seung, 1993; Chapman, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1991; Fowler, 1990; Miller, 1999). Además, este retraso se hace más evidente según avanza el desarrollo de los niños. Por otro lado, los gestos comunicativos suelen ser más sofisticados que los que utilizan los niños con DN. En este sentido, algunos estudios señalan que si se tienen en cuenta estos gestos el vocabulario productivo de estos niños llega a equipararse al de los niños con DN (Berglund *et al.*, 2001; Miller, Sedey, Miolo, Rosin y Murray-Branch, 1991).

Todo ello justifica la necesidad de adaptar el Inventario de Desarrollo Comunicativo al perfil evolutivo de los niños con SD a fin de dar cuenta de su auténtico nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo. De este modo, el objetivo de este estudio es la adaptación y validación (sólo del apartado de vocabulario) de las versiones españolas del CDI a las características propias de los niños con SD. Esto representa el primer paso en la recogida de datos normativos sobre el desarrollo léxico en una muestra amplia de niños españoles con este síndrome. De este modo, este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio cuyos objetivos están centrados en estudiar y analizar la adquisición del lenguaje en este tipo de niños.

Con el fin de evaluar el desarrollo léxico de niños españoles con SD, se han adaptado dos inventarios: la versión del CDI para el español de México (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Bates y Gutiérrez-Clellen, 1993) y la versión para el español de España (López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Nieva, 2003). Además, se han tenido en cuenta datos procedentes de una investigación sobre el desarrollo léxico de niños españoles que también utilizó el CDI como instrumento (Lamela y Soto, 2003). Las adaptaciones concretas realizadas se detallan en los siguientes apartados.

Vocabulario. El vocabulario de las dos formas del inventario (8-15 y 16-30 meses) se ha unido en un único inventario y se evalúa tanto la producción como la comprensión hasta los 30 meses de edad mental (EM). La unión de los dos inventarios se justifica si tenemos en cuenta que la edad cronológica (EC) de estos niños suele doblar su EM cuando se acercan a esa edad. De este modo, para una misma EM, los niños con SD cuentan con una

mayor experiencia con el mundo, lo que significa una mayor exposición al vocabulario, así como mayores probabilidades de aprendizaje. Realmente, esto fue lo que encontraron Chapman *et al.* (1991) con un grupo de adolescentes con SD. Aunque esta posibilidad no ha sido estudiada de manera específica con niños más pequeños, no puede ser descartada. Es lo que ocurre, por ejemplo, en lo que respecta al desarrollo de la comunicación gestual. Diversos autores, como Franco y Wishart (1995) o Singer-Harris *et al.* (1997), sugieren que la mayor habilidad mostrada por los niños con SD en el uso de gestos comunicativos se debería a su superior experiencia social dada su mayor edad cronológica. Con ello no estamos prediciendo que los niños pequeños con SD superen a los niños con un DN en el número de palabras que comprenden y / o producen, sino que éstas pueden ser diferentes. En cualquier caso, si el experimentador considera que el nivel de comprensión de los niños es muy elevado, los datos de comprensión del Inventario pueden ser pasados por alto.

Gestos referenciales o simbólicos. En el apartado de vocabulario, junto a las clásicas columnas que evalúan comprensión y producción (*'comprende'* y *'comprende y dice'*), se ha añadido otra columna que evalúa la utilización de gestos para referirse a los distintos ítems de vocabulario incluidos en el inventario (*'comprende y gesto'*). Se trata de evaluar gestos que, a diferencia de los gestos comunicativos tempranos que normalmente se tienen en cuenta (fundamentalmente deícticos y de indicación), sustituyen ítems léxicos particulares (por ejemplo, unir los dedos de la mano y llevarse a la mano a la boca para indicar que quieren comer, ponerse los dedos índices estirados al lado de las sienes al tiempo que dicen 'muuu' para referirse a una vaca, etc.).

Gestos generales. En este apartado, nos hemos basado en la versión del CDI-palabras y gestos (8-15 meses) desarrollada por Jackson-Maldonado *et al.* (1993) para el español de México, dado que en la versión para el español de España (López-Ornat *et al.*, 2003) no se han tenido en cuenta algunas de las categorías de los CDI originales (concretamente 'jugar a ser adulto' e 'imitación de otros tipos de actividades de adultos'). Sin embargo, dada la prevalencia de la comunicación gestual en los niños con SD se hacía necesario su inclusión. Además, dichas categorías representan diferentes niveles de juego simbólico que es necesario considerar para tener una imagen más exacta del desarrollo de los niños con SD en este dominio.

Juego simbólico. Se han introducido más ejemplos en las instrucciones para implicar distintos tipos de objetos y acciones y facilitar el reconocimiento de los padres de este tipo de conductas en las que un objeto sustituye a otro objeto.

Vocalizaciones. Este apartado se basa en la versión del CDI para el español de España (López-Ornat *et al.*, 2003), la única versión que en nuestro conocimiento lo incluye. Su objetivo es evaluar las vocalizaciones tempranas intentando buscar una relación entre este factor y la producción lingüística posterior. Al igual que López-Ornat (1999 y en prensa), estimamos que los gestos motores no son adecuados predictores, o al menos no los únicos, del desarrollo lingüístico posterior. Por otro lado, hoy en día está bastante bien establecida la relación entre las primeras vocalizaciones (principalmente, el balbuceo) y el desarrollo léxico posterior. Dado que la producción del habla es un problema central para los niños con SD, la inclusión de este apartado nos parecía obligada.

Sintaxis. También se ha mantenido la parte de evaluación de la morfo-sintaxis de la versión española. Ello por varias razones. En primer lugar, se basa en datos sobre la adquisición del español. En segundo lugar, las conductas a observar, a diferencia de otros CDI, muestran una gradación que se corresponde con lo que normalmente se observa en dicho proceso de adquisición. De este modo, a los padres se les ofrece 3 alternativas para que comparen con ellas las producciones de sus hijos. Ello puede darnos una imagen más precisa del nivel de desarrollo morfo-sintáctico de los niños, lo que es especialmente importante en el caso de los niños con SD dadas sus especiales dificultades con el componente morfo-sintáctico del lenguaje.

Apartado de información demográfica. Se ha modificado y ampliado el apartado dedicado a la información general sobre el niño y su familia. Se trata de contar con datos más precisos sobre la condición física y socio-familiar de estos niños que puedan influir en su desarrollo lingüístico y comunicativo.

Instrucciones. Un aspecto que se ha cuidado especialmente es el de las instrucciones generales que acompañan al inventario, así como las que introducen los distintos apartados y subapartados. Ello se debe a varias razones. Por un lado, en algunos estudios se ha encontrado que la valoración que hacen los padres del nivel lingüístico de sus hijos puede estar mediatizada por su falta de conocimiento de lo que han de evaluar (Carrillo, Jackson-

Maldonado, Flores, Thal, 1999; Fenson, Bates, Dale, Goodman, Reznick y Thal, 2000). Por otro, también se ha comprobado que diferentes niveles educativos y socio-económicos, así como las diferencias étnicas podrían influir en las puntuaciones del CDI. Por último, como señalan Miller *et al.* (1995), los padres de niños con problemas de desarrollo pueden tener estilos de información diferentes a los padres de niños con un DN. De este modo, no se puede asumir la validez de los instrumentos de evaluación basados en los informes paternos en el caso de los niños con problemas de desarrollo (Miller *et al.*, 1995).

Por lo que respecta a los niños con SD, su desarrollo lingüístico y comunicativo, como señalamos, presenta una serie de asincronías. Ello podría hacer más difícil a sus padres informar sobre el desarrollo del lenguaje de sus hijos. En consecuencia, es necesario evaluar la validez de estos instrumentos con esta población.

Relevancia cultural y lingüística del contenido del Inventario. Puesto que el contenido del inventario coincide prácticamente con el desarrollado para el español de España, la pertinencia lingüística y cultural están aseguradas en la medida que estos aspectos ya han sido controlados en esa versión. Pese a ello, antes de realizar la versión definitiva se les mostró el inventario a una serie de profesionales que trabajan en los centros de Atención Temprana de donde procede nuestra muestra de niños con SD. Estos profesionales no propusieron ningún tipo de modificación y todos estaban de acuerdo en considerar que el inventario incluía conductas que normalmente se observan en esos niños.

Otras modificaciones. Junto a lo anterior, también se han realizado algunos cambios de menor importancia. Por ejemplo, las categorías de pronombres y determinantes se han separado. De este modo, ítems como 'tu' como determinante posesivo se han separado claramente de 'tú' como pronombre, etc.

A continuación presentamos los resultados de la validación del apartado de vocabulario de la adaptación realizada del CDI en una muestra de niños españoles con SD y sus padres. El procedimiento consiste en correlacionar las puntuaciones obtenidas a través de los informes paternos del CDI con el número de palabras diferentes (*types*) producidas en una muestra de lenguaje espontáneo. Los niños de nuestro estudio tenían una edad mental en torno a los 24 meses. Se eligió una edad elevada para asegurarnos que todos los niños estaban produciendo un número significativo de palabras y así aumentar la potencia de

nuestros datos. En efecto, la capacidad para informar de los padres se ve más comprometida cuantas más habilidades poseen sus hijos.

MÉTODO

Participantes. La muestra está formada por 15 niños con síndrome de Down (7 niñas y 8 niños) y sus padres, todos ellos procedentes de las ciudades de Málaga y Madrid y sus alrededores. La composición y características de la muestra se exponen en la tabla 1. La EM fue obtenida a través de la Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia Brunet-Lezine-revisada (Josse, 1997).

TABLA 1. Composición y características de la muestra.

| | | |
|-------------------------|---------------|---------------|
| Género | Niñas | 7 |
| | Niños | 8 |
| Edad mental | Media (DT) | 23,34 (4,59) |
| | Rango de edad | 15,15 – 29,12 |
| Edad cronológica | Media (DT) | 48,49 (14,24) |
| | Rango | 26,04 – 67,23 |

Todos los niños fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: (a) documentación citogenética de la trisomía-21 y (b) ausencia de alteraciones médicas graves, así como de déficits auditivos y visuales. Se eliminaron también los niños con infecciones de oídos repetidas, si bien la incidencia de éstas era prácticamente nula.

El contacto con las familias se realizaba a través del personal de los centros de Atención Temprana a los que acudían los niños, más concretamente el Centro Virgen de la Esperanza perteneciente a la Diputación Provincial de Málaga (Málaga-España) y el centro de Atención Temprana ADEMO y la Unidad de Atención Temprana del Hospital del Niño Jesús (ambos de Madrid -España). Nos pareció que este procedimiento era el más adecuado dado que: (1) los padres tienen una estrecha relación con estos profesionales de modo que éstos podían actuar como un puente entre las familias y los investigadores y (2) se trataba también de eliminar cualquier tipo de recelo por parte de estos padres, cuyos hijos suelen ser objeto de diversos estudios desde el nacimiento.

Materiales

Inventario. Se utilizó el inventario comunicativo adaptado para niños con síndrome de Down, con las modificaciones descritas en la introducción.

Observación del lenguaje espontáneo. El material para la observación del lenguaje espontáneo consistía en varios conjuntos de juguetes. El primer conjunto constaba en diversos objetos pertenecientes a una granja: un tractor, dos granjeros y una granjera, así como varios animales que suelen encontrarse en las granjas (2 caballos, 2 burros, 2 ovejas, 1 vaca, 1 cerdito y un perro). El segundo conjunto de juguetes consistía en dos teléfonos móviles de juguete para imitar una conversación. El tercer conjunto incluía un conjunto de frutas y verduras de plástico muy realistas, así como 2 platos, 2 tazas y 2 cucharillas de juguete. El primer conjunto de juguetes era empleado como una especie de entrenamiento, así como para establecer el inicio de la sesión de juego, de manera que, a pesar de la presencia de extraños, los niños pudieran jugar como normalmente lo hacen con sus padres. Con el segundo conjunto (los teléfonos móviles), pretendíamos facilitar las secuencias simbólicas clásicas de una conversación, así como la producción de lenguaje descontextualizado empleando un material que suele ser muy motivante para ellos. Con el último conjunto de materiales intentábamos plantear una situación de juego más claramente simbólico (simular acciones sociales del tipo 'tomar café', 'comer', etc., con todos los rituales que estas acciones conllevan).

Por último, se confeccionó un cuento que se le solía presentar al niño hacia el final de la observación o bien cuando daba muestras de estar cansado, poco motivado o, por el contrario, excesivamente excitado. Tanto los ítems del material descrito, como los dibujos del cuento, representaban palabras que aparecen en la sección de vocabulario del Inventario.

Procedimiento

Administración del inventario. En la primera entrevista se explicaban individualmente los objetivos y las características del inventario, tanto en general como de cada uno de los apartados en particular. Posteriormente se leía gran parte de las instrucciones, poniendo ejemplos e incluso se comenzaba a rellenar algunos ítems de cada apartado. Si notábamos que los ejemplos indicados en el inventario eran insuficientes, se les ofrecía algunos más. Se prestó una especial atención a la columna de gestos en el apartado de vocabulario a fin de obtener información fiable. Una vez comprendida la tarea, se les indicaba que volvieran a leer el inventario en sus casas, a fin de conocer con más exactitud las conductas a observar.

Por último, se les pedía que observaran a sus hijos durante una semana antes de comenzar a cumplimentar el inventario. Este proceso duraba en torno a una hora.

Cuando los padres entregaban el inventario, los examinadores lo revisaban cuidadosamente en otra entrevista individual, a fin de comprobar que se había rellenado correctamente. Todos los padres entregaron el Inventario el cual, en muchos casos, había sido rellenado conjuntamente por ambos padres. Por último, se computaban las puntuaciones totales de vocabulario para cada uno de los niños.

Medida del lenguaje espontáneo. Se pedía a los padres que volvieran una semana después de haber rellenado el inventario de modo que se pudiera recoger una muestra de lenguaje espontáneo de sus hijos. La muestra de lenguaje se recogía en uno de los despachos del centro adonde acuden los niños para asistir a las sesiones de Atención Temprana. Los padres y sus hijos se sentaban en el suelo con varios juguetes y se les pedía a los padres que jugaran con sus hijos como lo normalmente lo hacen en casa. A los 15 minutos uno de los experimentadores se unía y el juego continuaba otros 15 minutos. Más concretamente, la sesión comenzaba ofreciendo a los padres el primer conjunto de juguetes. Se les indicaba que cuando los niños comenzaran a dar muestras de estar cansados o poco interesados, podían coger el segundo de los conjuntos de juguetes y así sucesivamente. El mismo material era empleado posteriormente por el experimentador, el cual, sin apartarse del juego, intentaba que el niño etiquetara los objetos alrededor de los cuales giraba la acción, que se correspondían con palabras incluidas en el inventario (ver apartado de material). Por último, la sesión de lenguaje espontáneo finalizaba con la lectura conjunta del cuento confeccionado específicamente para este estudio.

Este procedimiento, sin embargo, no siempre era posible llevarlo a cabo. Ello se debía a varias razones. En unos casos, eran las propias madres o padres los que se mostraban reacios a jugar con los niños. En otros casos, las propias características individuales de los niños, principalmente la hiperactividad, hacía imposible seguir el plan preestablecido. En estas situaciones, los experimentadores intentábamos mostrarnos flexibles a fin de que los niños se encontraran en las mejores condiciones para mostrar sus habilidades lingüísticas.

Todas las muestras de lenguaje fueron grabadas en vídeo y transcritas posteriormente. Puesto que una de las características del lenguaje de los niños con SD es su alta ininteligibilidad y aprovechando que las madres y a veces también el padre y / o un familiar muy cercano al niño estaban presentes en las grabaciones, siempre que el niño o la niña emitía una producción que no era entendida por los experimentadores se le preguntaba a la madre (u otro de los adultos presentes) qué era lo que había dicho el niño. Este

procedimiento facilitó enormemente la transcripción de las muestras de lenguaje. Pese a ello, y por las mismas razones de ininteligibilidad, así como por la alta variabilidad entre sujetos, se escogió un método conservador para determinar la fiabilidad de los datos recogidos. Más concretamente, las muestras de lenguaje espontáneo eran transcritas ortográficamente por dos ayudantes de la investigación entrenados. Cuando tenían lugar desacuerdos, un tercer ayudante también entrenado o uno de los investigadores revisaba de manera independiente los vídeos y resolvía el desacuerdo. Si este ayudante o investigador no estaba de acuerdo con ninguno de los dos anteriores, se eliminaba la producción del corpus. De este modo, sólo se incluyeron las producciones en las que estaban de acuerdo dos transcriptores. En el análisis, no eran tenidas en cuenta las repeticiones. Sí se consideraban las fórmulas y rutinas sociales, siempre y cuando éstas fueran producidas espontáneamente.

RESULTADOS

Había grandes diferencias en el número total de palabras que los niños producían en función de los informes de los padres a través del CDI y la muestra de lenguaje espontáneo (ver tabla 2). Más concretamente, ese número iba de 18 a 409 palabras producidas, en el caso del CDI, y de 3 a 100 en el caso de la muestra de lenguaje espontáneo. Sin embargo, como puede comprobarse en dicha tabla, y de acuerdo con nuestros intereses, todos los niños contaban con un número significativo de palabras en su vocabulario (ver puntuaciones medias).

Por lo que respecta a la validez del inventario, ésta se ha obtenido mediante la correlación (Pearson –previamente se comprobó que la distribución de las variables cumplían el supuesto de normalidad) entre el número total de palabras señaladas por los padres en el apartado de vocabulario del inventario y el total de palabras diferentes (*types*) producidas en la muestra de lenguaje espontáneo. Como puede comprobarse en la tabla 3, la correlación encontrada fue muy alta y estadísticamente significativa.

TABLA 2. Puntuaciones obtenidas en el CDI y en la muestra de lenguaje espontáneo (puntuaciones medias, desviación típica y rangos).

| Medida | N | Media | DT | Rango |
|--------------------------------------|----------|--------------|-----------|--------------|
| CDI-adaptado | 15 | 180,73 | 130,28 | 18-409 |
| Observación natural | 15 | 49,67 | 28,38 | 3-100 |
| Puntuación obtenida en el B-L | 15 | | | |

TABLA 3. Correlación entre las puntuaciones obtenidas en el CDI-adaptado y el número total de palabras producidas en la muestra de lenguaje espontáneo.

| | CDI-adaptado | Observación |
|---------------------|---------------------|--------------------|
| CDI-adaptado | 1,000 | ,950* |
| Observación | ,950* | 1,000 |

* $p < 0,000$ (unilateral)

Por último, también se halló la correlación de Pearson entre la edad mental y la edad cronológica, ambas en meses, con la puntuación obtenida en el apartado del vocabulario del inventario. La primera correlación fue de 0,748 ($p < 0,001$) y la segunda de 0,788 ($p < 0,000$). Estas altas y significativas correlaciones indican que la prueba discrimina adecuadamente los avances evolutivos que se aprecian en el desarrollo del léxico.

DISCUSIÓN

Como se ha podido observar, nuestros resultados muestran una alta y significativa correlación entre el número total de palabras señaladas por los padres en el apartado de vocabulario del inventario y el número total de palabras producidas en la muestra de lenguaje espontáneo. Estos resultados sugieren que, al menos por lo que respecta a la producción del vocabulario, (1) la adaptación realizada por nuestro grupo de investigación de CDI,s anteriores para evaluar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños con SD es válida y (2) los padres de los niños con SD informan de manera adecuada sobre las

habilidades lingüísticas de sus hijos, siendo tan competentes como los padres de los niños con DN para esta tarea. Estos resultados son similares a los obtenidos por otros investigadores que han empleado el CDI con niños con SD (ver, por ejemplo, Miller *et al.*, 1995; Berglund *et al.*; 2001; Vicari *et al.*, 2000; etc.). Sin embargo, y a diferencia de esos autores, nosotros hemos adaptado el CDI al perfil evolutivo de desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños con SD.

Por otro lado, como ha podido comprobarse, nuestra correlación es inusualmente elevada (cercana a 1). De hecho, estudios anteriores que han tratado de validar el uso de distintos inventarios no han obtenido correlaciones más allá de 0,86 (Jackson-Maldonado *et al.*, 1993; Miller *et al.*, 1995), rondando algunas de ellas la puntuación de 0,70. Se hace necesario explicar, por tanto, nuestra alta correlación. Una posible explicación podría ser un sesgo en la muestra empleada en el estudio. Sin embargo, dicha muestra procede de dos ciudades de España, se ha contactado con los participantes a través de tres centros muy distintos y el rango de edad mental y edad cronológica coincide con estudios anteriores. Por tanto, es extraño que, con tantas variables en juego, nuestra muestra no sea representativa de los padres de niños con síndrome de Down. Existen, por el contrario, varios factores que podrían explicar nuestro resultado. De todos ellos, quizás el más importante esté relacionado con el procedimiento que hemos utilizado en la administración del inventario. Las entrevistas iniciales tenían como finalidad asegurar que los objetivos de nuestro trabajo se entendían correctamente, así como que los padres de los niños prestaran atención suficiente a los diferentes apartados de inventario, identificando con claridad aquello que debían observar y a lo que debían responder. En definitiva, se trataba de garantizar una cumplimentación adecuada del inventario. Por el contrario, en un buen número de estudios que emplean el CDI, el procedimiento habitual consiste en enviar el inventario por correo ordinario. Es posible que las distintas formas de administrar el inventario tenga una influencia directa en los resultados. Una evidencia de ello lo encontramos en el trabajo de Jackson-Maldonado *et al.* (1993). Otra diferencia que es de recalcar en nuestro estudio es la insistencia para que los padres observaran durante una semana a sus hijos antes de rellenar el inventario. En nuestro conocimiento, esto sólo se ha llevado a cabo en el trabajo de Caselli *et al.* (1998) sobre la relación entre la producción de gestos y la emergencia del vocabulario en niños con SD. Sin duda, este puede ser un buen procedimiento a emplear en futuros trabajos en los que utilice el CDI como medida.

Un segundo factor que podría explicar la alta correlación encontrada en nuestro trabajo podría guardar relación con las características de los padres de los niños con SD. Puesto

que estos niños son identificados en el momento mismo del nacimiento, los padres siguen los progresos de sus hijos con muchísima atención y, a veces, preocupación. Al mismo tiempo el desarrollo de estos niños, especialmente en el área del lenguaje, es significativamente más lento. Ello puede facilitar la tarea a los padres a la hora de recordar e identificar las diferentes conductas lingüísticas y comunicativas de sus hijos.

En suma, creemos que estos tres factores, el procedimiento seguido en nuestro estudio a la hora de administrar el inventario, el particular perfil de desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños con SD y las características de sus padres, podrían explicar que la correlación obtenida sea mucho más elevada que la hallada en otros estudios anteriores en que se ha validado inventarios similares.

Pese a ello, los resultados presentados debe complementarse con información procedente de otros análisis, así como validar otros aspectos del desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños con SD. En este sentido, nuestro grupo de investigación pretende examinar con mayor detalle cada uno de los apartados del inventario, de manera que se puedan validar otros aspectos además del vocabulario productivo. Del mismo modo, también estamos en la actualidad en el proceso de comprobar su fiabilidad. En cualquier caso, y en espera de esos datos adicionales, la alta validez de la adaptación realizada del CDI que hemos presentado en este trabajo permitirá realizar un estudio a gran escala para analizar las tendencias de desarrollo y la variación individual en una muestra representativa de niños con SD españoles. Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que son escasos los trabajos de este tipo realizados con estos niños y ninguno en nuestro idioma. Sin embargo, como subrayan Pueschel y Hopmann (1993), es necesario contar con “buenos estudios normativos sobre las habilidades comunicativas y lingüísticas asociadas con el síndrome de Down, como una guía útil tanto para padres como para profesionales” (p. 354), a lo que nosotros añadiríamos también para los investigadores.

Por último, hoy nadie pone en duda la importancia y necesidad de llevar a cabo estudios interlingüísticos. En el caso de los niños con SD, el conocimiento que tenemos de su desarrollo léxico en diferentes lenguas es muy escaso, no existiendo datos normativos en español. De este modo, un segundo objetivo de nuestra investigación es ofrecer datos normativos sobre el desarrollo del lenguaje de estos niños en un idioma en amplia expansión. Ello nos permitirá contar con datos útiles para los padres, educadores, profesionales de la intervención e investigadores en nuestro ámbito socio-cultural y lingüístico. Pero también permitirá comparar la actuación de estos niños con la de otros

niños con SD de diferentes idiomas. La importancia teórica de este aspecto no debe ser menospreciada.

CONCLUSIONES

Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur (CDI) han demostrado ser un instrumento válido y fiable para evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños pequeños. Sin embargo, requieren ser adaptadas para su uso en poblaciones de niños con distintos trastornos y patologías. El inventario que hemos presentado supone un primer paso en este sentido, constituyendo la primera adaptación específica para evaluar a los niños con síndrome de Down teniendo en cuenta su perfil evolutivo de desarrollo comunicativo y lingüístico.

Por otro lado, los resultados de este estudio preliminar demuestran la alta validez de la adaptación del CDI realizada por nuestro equipo de investigación para evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico de niños con síndrome de Down, al menos por lo que respecta al vocabulario productivo. En la actualidad, estamos aplicando el inventario a una muestra amplia de niños con síndrome de Down. Ello nos permitirá ofrecer datos normativos sobre el desarrollo lingüístico y comunicativo de estos niños que pueden ser de utilidad para padres, educadores, clínicos e investigadores.

REFERENCIAS

- Berglund, E.; Eriksson, M. y Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of speech, language, and hearing research*, 44, 179-191.
- Cardoso-Martins, C.; Mervis C.B. y Mervis, C.A. (1985). Early vocabulary acquisition by children with Down syndrome. *American Journal on Mental Deficiency*, 90, 177-184.
- Carrillo, G.; Jackson-Maldonado, D.; Flores, M. y Thal, D. (1999). Language in lower income spanish-speaking toddlers: can standard assessment measures be used? *Society of research in child language disorders*.
- Caselli, M.C.; Marchetti, M.C. y Vicari, S. (1994). Conoscenze lessicali e primo sviluppo morfosintattico. En A. Contardi y S. Vicari (Eds.), *Le persone Down* (pp. 28-48). Milán: Franco Angeli.
- Caselli, M.C.; Vicari, S.; Longobardi, E.; Lami, L.; Pizzoli, C. y Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1125-1135.

- Chapman, R. S. (1995). Language development in children and adolescents with Down Syndrome. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chapman, R.; Ross, D.R. y Seung, H.K. (1993). Longitudinal change in language production of children and adolescents with Down syndrome. Póster (citados por Chapman, 1995).
- Chapman, R.; Schwartz, S.E. y Kay-Raining Bird, E. (1991). Language skills of children and adolescents with Down Syndrome: Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1106-1120.
- Chapman, R.; Seung, H.K.; Schwartz, S.E. y Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down Syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 861-873.
- Fenson, L.; Bates, E.; Dale, P.; Goodman, J.; Reznick, S. y Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. *Child development*, 71, 323-328.
- Fenson, L.; Dale, P.; Reznick, J.; Thal, D.; Bates, E.; Hartung, J.; Pethick, S. y Reilly, J. (1991). *The technical for the MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego: San Diego State University.
- Fenson, L.; Dale, P.S.; Reznick, J.S.; Thal, D.; Bates, E.; Hartung, J.; Pethick, S. y Reilly, J. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fowler, A.E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for specific syntactic delay. En D. Cichetti y M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302-328). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Franco, F. y Wishart, J.G. (1995). The use of pointing and other gestures by young children with Down syndrome. *American journal on mental retardation*, 100, 160-182.
- Jackson-Maldonado, D.; Thal, D.; Marchman, V.; Bates, E. y Gutiérrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of child language*, 20, 523-549.
- Josse, D. (1997). *Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia Brunet-Lézine-Revisado* (edición española). Madrid: Psymtec.
- Lamela, E. y Soto, E. (2003) Vocabulary spurt in Spanish speaking children. Poster presentado en el *Child Language Seminar*. Newcastle upon Tyne.

- López-Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje: nuevos datos y nuevas perspectivas. En F. Cuetos y M. de Vega (Coords.), *Psicolingüística en español* (cap. 9). Madrid: Trotta.
- López-Ornat, S.; Gallego, C.; Gallo, P.; Karousou, A.; Mariscal, S. y Nieva, S. (2003). *iILC: un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano (8-30 meses)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Miller, J.F. (1999). Profiles on language development in children with Down syndrome. En J.F. Miller, M. Leddy y L.A. Leavitt (Eds.), *Improving communication of people with Down Syndrome*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Miller, J. F.; Sedey, A.L. y Miolo, G. (1995) Validity of parental report measures of vocabulary development for children with Down síndrome. *Journal of speech and hearing research*, 38, 1037- 1044.
- Miller, J.F.; Sedey, A.; Miolo, G.; Rosin, M. y Murray-Branch, J. (1991). Spoken and sign vocabulary acquisition in children with Down syndrome. Póster (citados por Chapman, 1995).
- Pueschel, S.M. y Hopmann, M.R. (1993). Speech and language abilities of children with Down syndrome children. En A. Kaiser y D. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication* (pp. 335-362). Baltimore: Brookes Publishing.
- Rondal, J.A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer-Harris, N.G.; Bellugi, U.; Bates, E.; Jones, W. y Rossen, M. (1997). Contrasting profiles of language in children with Williams and Down Syndromes. *Developmental Neuropsychology*, 13, 345-370.
- Vicari, S.; Caselli, M.C. y Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 38, 634-644.

COMPARACIONES INTERLINGÜÍSTICAS EUSKARA-GALLEGO DEL DESARROLLO LÉXICO Y GRAMATICAL INFANTIL.

Nekane Arratibel (Mondragón Unibertsitatea)

Andoni Barreña (Universidad de Salamanca)

Miguel Pérez Pereira (Universidade de Santiago de Compostela)

Pilar Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Introducción

El análisis comparativo de cómo los niños aprenden a hablar lenguas que son diferentes es un útil instrumento que puede permitir descubrir lo que de universal hay en el proceso de adquisición del lenguaje, y también lo que hay de específico en la adquisición de cada lengua particular, en función de sus características tipológicas (Slobin, 1997). La utilización de técnicas e instrumentos comunes favorece dicha comparación translingüística. Recientemente, la elaboración de las escalas MacArthur (Communicative Development Inventories: CDI) (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartunh, Pethick y Reilly, 1993) y su adaptación a cada vez más lenguas puede facilitar dichas comparaciones entre lenguas. Las escalas MacArthur al poseer una estructura semejante, pero una adecuación a las características de cada lengua y de cada contexto social, pueden facilitar el descubrimiento de tendencias comunes y de diferencias entre niños que adquieren lenguas distintas.

Tanto para el gallego como para el euskara existen versiones ya ultimadas, aplicadas a muestras importantes y estandarizadas (Pérez Pereira y García, 2003). El propósito del presente trabajo es el de comparar los resultados obtenidos en euskara y gallego en cuanto a la adquisición del léxico, así como de algunos aspectos del desarrollo morfológico y gramatical para los que disponemos de datos semejantes. Es de destacar que las marcadas diferencias de ambas lenguas hacen que no sean directamente comparables varios aspectos que son evaluados en las Escalas MacArthur.

Al existir datos interesantes obtenidos en los EEUU con niños angloparlantes (Fenson et al, 1993; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994) y en México con niños hispanoparlantes (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Newton, Fenson, & Conboy, 2003), hemos, en algunos casos, realizado también comparaciones con estas lenguas.

Dado que los CDIs evalúan el desarrollo comunicativo y lingüístico entre los 8 y los 30 meses, los datos serán referidos al desarrollo lingüístico inicial, tanto en su comprensión como en su producción. Como probablemente es bien conocido, las escalas MacArthur presentan dos formas diferenciadas: una para niños entre 8 y 15 meses (palabras y gestos) y otra para niños entre 16 y 30 meses (palabras y oraciones), que recogen diferente tipo de información sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico.

Metodología

Los datos que analizaremos han sido obtenidos tras la aplicación de la versión en euskara a una muestra de niños monolingües en euskara o bilingües euskara-castellano, y tras la aplicación de la versión en gallego a otra muestra de niños monolingües en gallego o bilingües gallego-español. La muestra para el euskara estaba integrada por 1.161 niños y niñas: 805 entre los 16 y los 30 meses y 356 entre los 8 y los 15 meses. La muestra para el gallego por 722 niños y niñas: 491 entre 16 y 30 meses y 231 entre 8 y 15 meses¹. En el caso de la muestra para el País Vasco, un 65% eran monolingües y un 35% proceden de contexto familiar bilingüe. En el caso de la muestra para Galicia, un 43% vivían en un medio familiar monolingüe, y un 57% en un medio bilingüe. En cuanto al nivel educativo de los padres, para la muestra del País Vasco, el 17% tenían estudios primarios, el 45,8% secundarios, y el 34% universitarios; el 0,3 estaban sin escolarizar y el 2,9 no contestó a esta pregunta. Para la muestra de Galicia, el 42,1% de los padres tenían estudios primarios, el 36,5% secundarios, y el 17,8% universitarios; el 0,8% estaba sin escolarizar y el 2,8% no contestó a la pregunta. Posiblemente las diferencias en cuanto al nivel de estudios de los padres se deben a un mayor origen rural de la muestra gallega, puesto que los datos generales de la población son semejantes.

Los aspectos que fueron analizados son los siguientes:

- 1) Comprensión de léxico entre 8 y 15 meses.
- 2) Producción de léxico entre 8 y 15 meses.
- 3) Producción de léxico entre 16 y 30 meses
- 4) Diferencias de género en comprensión y producción de léxico.
- 5) Comparación del vocabulario producido por categorías (nombres, verbos y adjetivos) entre 16 y 30 meses.
- 6) LME de las 3 emisiones más largas producidas por los niños.
- 7) Producción de 9 sufijos regulares entre 16 y 30 meses.

¹ Los datos son referidos a los inventarios válidos. En el caso de Galicia se continúa ampliando la muestra.

En el caso de la comparación del vocabulario producido por categorías, las comparaciones se realizan por edades y sobre el porcentaje de palabras producidas en cada categoría relativa al total de palabras por las que se pregunta. De esta manera se trata de presentar datos comparables. En los demás casos las comparaciones se realizan sobre las medias aritméticas obtenidas para cada edad.

Conviene reseñar que en el caso del vocabulario, al no ser el repertorio total de palabras por las que se pregunta exactamente igual, tanto para comprensión como para producción, en cada uno de los inventarios de cada lengua, las puntuaciones obtenidas por los niños de los diferentes inventarios pueden verse ligeramente afectadas por ello. De todas formas, el número total de palabras era muy parecido, por lo que las diferencias debidas a este factor estimamos que serían solamente de matiz.

Las palabras que componen el listado de vocabulario de la versión en euskara han sido escogidas a partir de estudios longitudinales previos (Almgren, 2000; Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996; Zubiri, 1997), así como de las aportaciones de vocabulario comprendido y/o producido por los niños hechas por los padres en la fase de aplicación de los inventarios a una muestra piloto. Por su parte las palabras que componen el vocabulario de la versión en gallego han sido escogidas a partir del estudio longitudinal de 7 niños (Pérez Pereira, Forján & García, 1996) así como de otros estudios (Forján, García & Pérez Pereira, 1995) y, al igual que en la versión en euskara, de las aportaciones de los padres en la fase de aplicación piloto de la prueba.

Resultados

En la tabla 1 aparece la media de palabras comprendidas por los niños cada mes, entre los 8 y los 15 meses, según datos obtenidos para el euskara, el gallego, el inglés de EEUU y el español de México.

Tabla 1. Comprensión de palabras de 8 a 15 meses. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara | Gallego | Inglés EEUU | Español México |
|----------|---------|---------|-------------|----------------|
| 8 meses | 14,3 | 49,95 | 41 | 62 |
| 9 meses | 25,2 | 53,1 | 45 | 57,1 |
| 10 meses | 46,3 | 64,32 | 65 | 62,7 |
| 11 meses | 64,8 | 84,13 | 79 | 97,6 |
| 12 meses | 75,6 | 127,41 | 89 | 104,8 |
| 13 meses | 94,4 | 124,1 | 121 | 117,1 |
| 14 meses | 126 | 152,9 | 157 | 139,4 |
| 15 meses | 164,8 | 175,62 | 176 | 157,8 |

Como se puede apreciar, los datos son relativamente parecidos para el gallego, el inglés y el español. Los datos obtenidos para el euskara muestran una curva de resultados inferior hasta los 14 meses, aunque los datos obtenidos para los 15 meses son muy aproximados para las cuatro muestras, con un resultado algo inferior para el español. A esta edad el número de palabras comprendidas ya es importante, superior, en todos los casos a 150 palabras de promedio.

En la tabla 2 se muestra la media de palabras producidas por los niños cada mes, entre los 8 y los 15 meses, en las citadas versiones del CDI.

Tabla 2. Producción de palabras de 8 a 15 meses. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara | Gallego | Inglés EEUU | Español México |
|----------|---------|---------|-------------|----------------|
| 8 meses | 0 | 2,63 | 2 | 3 |
| 9 meses | 0,5 | 1,9 | 2 | 3,7 |
| 10 meses | 1,3 | 4,65 | 6 | 5 |
| 11 meses | 2,3 | 5,04 | 9 | 7,8 |
| 12 meses | 3,2 | 16,59 | 12 | 13,2 |
| 13 meses | 4,3 | 25,63 | 15 | 18 |
| 14 meses | 8,2 | 16,2 | 29 | 20,6 |
| 15 meses | 9,2 | 41,4 | 47 | 27 |

Como se puede apreciar, existe una diferencia importante entre los resultados obtenidos en la versión del euskara y las restantes, con una puntuación más baja en esta lengua. Los resultados de las demás versiones siguen una evolución semejante, con solamente una diferencia apreciable entre la versión en español y las versiones en gallego e inglés.

Se puede apreciar que es, en general, a partir de los 12 meses cuando se observa un repunte en el número de palabras producidas, que sigue creciendo sostenidamente hasta los 15 meses, en que los niños ya producen un cierto número de palabras (entre 27 y 47, según las versiones) en gallego, inglés y español.

En la tabla 3 se muestran los mismos resultados mensuales de producción para el período comprendido entre 16 y 30 meses. Los datos de comprensión no se recogen para este período en los CDI.

Tabla 3. Producción de palabras de 16 a 30 meses. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara | Gallego | Inglés EEUU | Español México |
|------|---------|---------|-------------|----------------|
| 16 | 26 | 101,47 | 76 | 75,1 |
| 17 | 39,4 | 125,21 | 88 | 89,3 |
| 18 | 62,5 | 133,66 | 110 | 103,6 |
| 19 | 68,9 | 175,07 | 180 | 133,1 |
| 20 | 110,1 | 156,6 | 192 | 152,7 |
| 21 | 129,6 | 188,14 | 228 | 171,7 |
| 22 | 141,1 | 253,56 | 275 | 202 |
| 23 | 229 | 307,94 | 330 | 201,1 |
| 24 | 224,6 | 303,2 | 310 | 251,6 |
| 25 | 256,2 | 349,42 | 372 | 278,7 |
| 26 | 293 | 343,64 | 398 | 330,9 |
| 27 | 354 | 415,37 | 445 | 351,8 |
| 28 | 373 | 411,17 | 437 | 359,2 |
| 29 | 387,1 | 456,61 | 470 | 386,8 |
| 30 | 383,9 | 502,53 | 530 | 397,9 |

Entre los 16 y los 30 meses hay un crecimiento sostenido del vocabulario, con algunos altibajos en algunas de las versiones. Las líneas evolutivas son paralelas, si bien existen diferencias cuantitativas entre las versiones. Los resultados para el gallego, el inglés y el español son los más parecidos hasta los 22 meses. El curso evolutivo posterior del español se asemeja más al del euskera, mientras que el del gallego y el inglés siguen un curso bastante paralelo, con unos resultados ligeramente superiores para el inglés. Es importante destacar que en estos meses la media del vocabulario producido se incrementa en más de 320 palabras en español, 350 en euskara, 400 en gallego y unas 450 en inglés.

En la Figura 1, se muestran estos resultados de una manera más gráfica.

Producción de palabras.

Comparación de medias entre muestras.

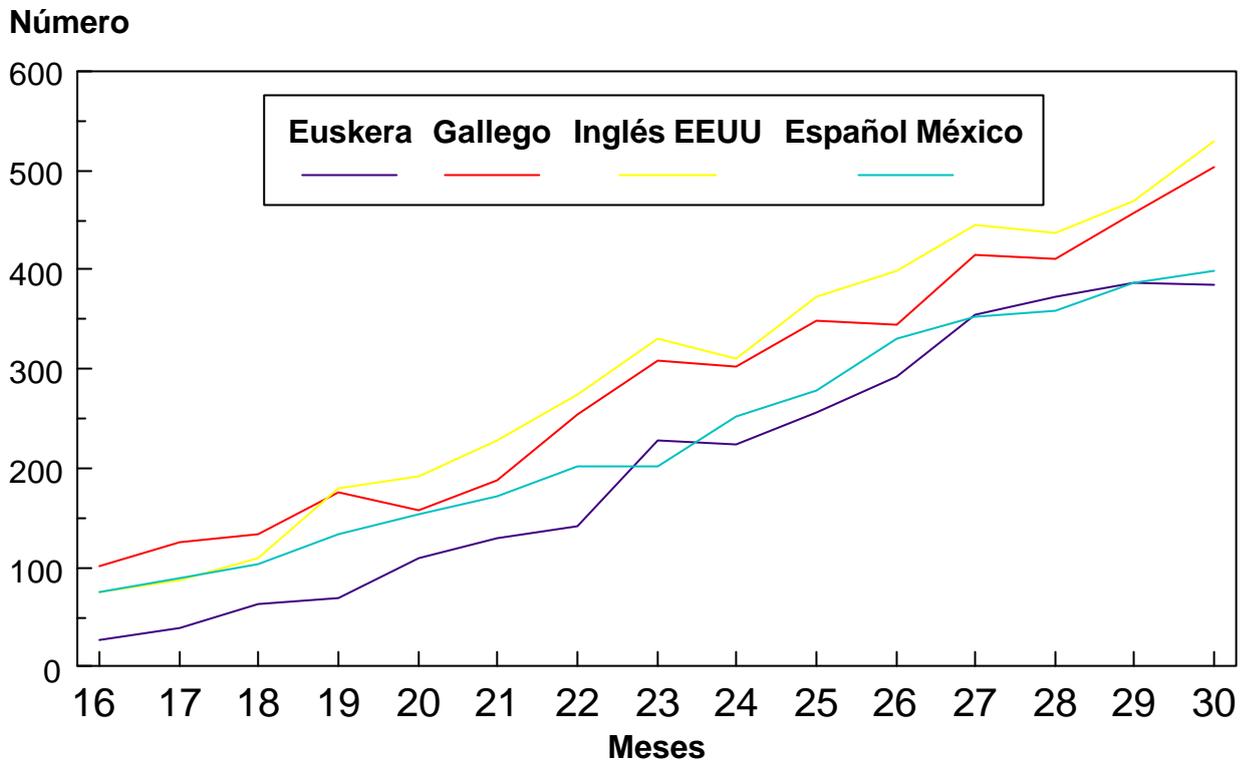


Figura 1. Producción léxica entre los 16 y los 30 meses en las cuatro muestras.

En las tabla 4, 5 y 6 aparecen los resultados de comprensión y producción de vocabulario entre 8 y 15 meses con diferenciación de género, y de producción entre 16 y 30 meses, también con diferenciación de los resultados obtenidos por niños y niñas, pero solamente para el euskera y el gallego.

Tabla 4. Comprensión de palabras de 8 a 15 meses. Diferencias de género. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara femenino | Euskara masculino | Gallego femenino | Gallego masculino |
|------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 8 | 11,82 | 16,82 | 45 | 64 |
| 9 | 37,6 | 16,77 | 43 | 63 |
| 10 | 49,25 | 42,8 | 45 | 95 |
| 11 | 57,42 | 75 | 59 | 97,5 |
| 12 | 63,05 | 85,08 | 120 | 137,5 |
| 13 | 110,39 | 74,77 | 126 | 121 |
| 14 | 131,13 | 121,96 | 168 | 137,5 |
| 15 | 165,16 | 164,15 | 162 | 188 |

Tabla 5. Producción de palabras de 8 a 15 meses. Diferencias de género. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara femenino | Euskara masculino | Gallego femenino | Gallego masculino |
|------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 8 | 0,29 | 0,05 | 2,5 | 3,6 |
| 9 | 0,86 | 0,18 | 2,5 | 2,4 |
| 10 | 1 | 1,6 | 3,6 | 5,5 |
| 11 | 1,95 | 2,86 | 3 | 5,7 |
| 12 | 3,77 | 2,79 | 17,2 | 17,2 |
| 13 | 5,93 | 2,37 | 34,5 | 15,8 |
| 14 | 8,56 | 7,82 | 12,4 | 20,2 |
| 15 | 9,77 | 8,4 | 46 | 35 |

En el caso del gallego, tanto para comprensión como para producción, no se aprecian diferencias significativas entre sexos durante el período inicial (8-15 meses), tendiendo incluso a ser mayores las puntuaciones de los niños. Esto parece indicar que, cuando el desarrollo del vocabulario es pequeño, todavía no se manifiestan diferencias de género.

En el caso del euskara, tampoco parece haber estas diferencias de género a favor de las niñas, que han sido observadas en otros estudios (Fenson et al., 1993, 1994; Feldman et al, 2000).

Tabla 6. Producción de palabras de 16 a 30 meses. Diferencias de género. Comparación de medias entre muestras.

| Edad | Euskara femenino | Euskara masculino | Gallego femenino | Gallego masculino |
|------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 16 | 32 | 19,35 | 114,67 | 81,67 |
| 17 | 46,12 | 31,72 | 126,29 | 123,7 |
| 18 | 63,09 | 61,78 | 113,88 | 158,14 |
| 19 | 78,57 | 60,33 | 264,6 | 125,33 |
| 20 | 114,4 | 106,5 | 188,74 | 118,44 |
| 21 | 159,35 | 103,05 | 223,67 | 140,78 |
| 22 | 139,81 | 142,03 | 331,5 | 176 |
| 23 | 246,12 | 198,5 | 360,67 | 244,67 |
| 24 | 236,9 | 211,06 | 384,56 | 274,04 |
| 25 | 266,06 | 247,52 | 361,94 | 334,21 |
| 26 | 307,25 | 281,94 | 402,46 | 305,4 |
| 27 | 352,04 | 355,34 | 387,2 | 450,58 |
| 28 | 389,11 | 353,73 | 450,92 | 364,18 |
| 29 | 386,31 | 388,03 | 434,75 | 479,93 |
| 30 | 414,29 | 353,54 | 513,34 | 491,36 |

Por el contrario, a partir de los 16 meses (ver tabla 6) sí se aprecian diferencias significativas entre niños y niñas, con resultados significativamente más altos en las niñas $t = -2,256$, $p \leq 0.001$, siendo la media de las niñas 316 y la de los niños 275 (Pérez Pereira y García Soto, 2003). Por el contrario, en euskara no parece que las diferencias lleguen a alcanzar significación estadística. Los resultados del CDI gallego indican que esas diferencias tienden a desaparecer al final del período estudiado, por lo que las diferencias entre niñas y niños podrían resultar un fenómeno temporal.

La tabla 7 contiene el análisis comparativo realizado entre los datos recogidos para el euskara y el gallego en relación a la producción de diferentes tipos de palabras. Las que se han considerado son nombres (comunes y propios), adjetivos y verbos. Para hacer más comparables los resultados, al presentar un número diferente de cada categoría los inventarios, éstos han sido reducidos a porcentajes medios relativos al total de palabras en cada categoría para cada inventario.

Como se puede apreciar, a lo largo del período estudiado los niños gallegos parecen producir un número mayor de nombres y de adjetivos. Por el contrario, en el caso de los verbos, los niños vascos parecen producir un número mayor de verbos a partir de los 25 meses.

Tabla 7. Vocabulario producido por categorías. Comparación de porcentajes medios entre muestras.

| | Euskara | Gallego | Euskara | Gallego | Euskara | Gallego |
|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| Edad en meses | Nombres (367) | Nombres (370) | Verbos (105) | Verbos (135) | Adjetivos (59) | Adjetivos (46) |
| 16 | 3,9 | 18 | 3 | 10,6 | 1,7 | 5,9 |
| 17 | 6 | 22,3 | 4,7 | 8,7 | 1,9 | 10,4 |
| 18 | 10,4 | 23 | 8,2 | 12 | 3,4 | 10,4 |
| 19 | 11,5 | 28,3 | 9 | 17,5 | 3,9 | 17,2 |
| 20 | 17,8 | 25,3 | 15,9 | 15 | 8,8 | 14,5 |
| 21 | 22,4 | 29 | 17,5 | 17,1 | 10 | 16,3 |
| 22 | 23,2 | 40 | 20,4 | 26,1 | 11,7 | 24,6 |
| 23 | 37,5 | 47,4 | 36,3 | 37,9 | 24,2 | 32,7 |
| 24 | 37,1 | 47,7 | 34,6 | 35,7 | 22,4 | 32,4 |
| 25 | 41,1 | 54,8 | 41 | 41 | 26,9 | 42,1 |
| 26 | 47,5 | 54,8 | 48,4 | 41,8 | 30,7 | 35,6 |
| 27 | 57,1 | 64 | 56,7 | 53,7 | 41,4 | 49,1 |
| 28 | 59,7 | 60,4 | 59,5 | 54,6 | 44,9 | 47,9 |
| 29 | 62,5 | 68,9 | 62 | 53,8 | 45,7 | 58,5 |
| 30 | 61,5 | 75,6 | 60,9 | 67,2 | 47,3 | 63,8 |

En la tabla 8 se muestran las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas de las muestras de Euskadi, Galicia, Estados Unidos de Norteamérica y México en una medida que tiene que ver con la complejidad morfosintáctica de las emisiones: la longitud media de las emisiones o LME de las emisiones más largas producidas por los niños tal como fueron relatadas por los padres.

Tabla 8. LME en morfemas de las emisiones más largas. Comparación entre muestras.

| | Euskara | Gallego | Inglés EEUU | Español México |
|----|---------|---------|-------------|----------------|
| 16 | 1 | 1,4 | 1,6 | 1,4 |
| 17 | 3,8 | 1,7 | 1,9 | 1,6 |
| 18 | 4,5 | 1,8 | 2 | 1,5 |
| 19 | 3,33 | 2,5 | 2,4 | 2 |
| 20 | 3,76 | 2 | 2,8 | 1,9 |
| 21 | 4,3 | 2,3 | 3,2 | 2,2 |
| 22 | 3,76 | 3,7 | 3,8 | 2,4 |
| 23 | 5,02 | 4,2 | 4,8 | 2,6 |
| 24 | 4,7 | 4,1 | 4,7 | 3 |
| 25 | 6 | 5 | 5,6 | 3,1 |
| 26 | 6,44 | 4,6 | 6,5 | 3,7 |
| 27 | 7,55 | 6,5 | 6,4 | 4,2 |
| 28 | 8,13 | 7 | 6,8 | 4,4 |
| 29 | 7,87 | 6,3 | 7 | 5,3 |
| 30 | 9,35 | 7,6 | 8,4 | 5,1 |

Es conveniente indicar que la LME se ha obtenido en morfemas, excepto para el español, y que los criterios empleados para segmentar los morfemas no son necesariamente equivalentes entre las lenguas, aunque sí que se ha intentado, en el caso del gallego, obtener unas medidas que fuesen comparables con las existentes para el inglés. Por ello no se han contabilizado todos los morfemas producidos, sino solamente los que son evolutivamente más interesantes. De lo contrario se obtendría una puntuación sensiblemente superior a la que se obtiene con niños ingleses por ser el gallego una lengua morfológicamente más rica que el inglés.

En el caso de la medición de la LME de las emisiones más largas, los niños y niñas de la muestra del euskara obtienen puntuaciones más elevadas que las de las demás muestras. Los resultados obtenidos con la muestra mexicana quedan por debajo de los de las muestras para el inglés de EEUU y del gallego, que ocupan una posición más central. En todos los casos se aprecia un crecimiento sostenido, aunque con altibajos, en la

puntuación de la LME. Al comienzo del período estudiado, los resultados indican que los niños tienen una LME comprendida entre 1.0 y 1.60. A los 30 meses, la LME supera los 5 morfemas en el caso de los niños mexicanos, superando los 9 en los niños del País Vasco. Los resultados obtenidos con los niños ingleses y gallegos alcanzan valores parecidos (8.40 y 7.60, respectivamente).

Finalmente, la tabla 9 resume los resultados obtenidos con las muestras para el euskara y el gallego en la producción de morfemas gramaticales. Los resultados han sido obtenidos sobre un máximo de 9 ítems posibles a superar. La comparación se realiza sobre las medias obtenidas para cada edad.

Tabla 9. Producción de sufijos gramaticales regulares. Comparación de medias entre medias.

| Meses | Euskara | Gallego |
|-------|---------|---------|
| 16 | 0,16 | 0,33 |
| 17 | 0,36 | 0,96 |
| 18 | 0,48 | 1,3 |
| 19 | 0,64 | 1,71 |
| 20 | 1,36 | 1,34 |
| 21 | 1,77 | 1,9 |
| 22 | 1,67 | 2,54 |
| 23 | 2,6 | 3,82 |
| 24 | 3,11 | 3,17 |
| 25 | 3,79 | 4,26 |
| 26 | 3,87 | 3,88 |
| 27 | 5,12 | 5,78 |
| 28 | 5,56 | 5,25 |
| 29 | 5,76 | 5,87 |
| 30 | 5,87 | 6,84 |

En este caso se aprecia un aumento sostenido, con altibajos, en el número de morfemas que producen los niños. Como se puede apreciar, al principio los niños no muestran ningún uso de morfemas gramaticales, y eso es así durante algunos meses. Al final del período temporal estudiado (30 meses) los niños gallegos parecen ser capaces de usar casi 7 morfemas de promedio, y los niños vascos casi 6.

Los resultados son relativamente semejantes para las dos muestras, particularmente a partir de los 24 meses.

En la figura 2 se muestran de una manera gráfica los resultados.

Sufijos gramaticales regulares.

Comparación de medias entre muestras.

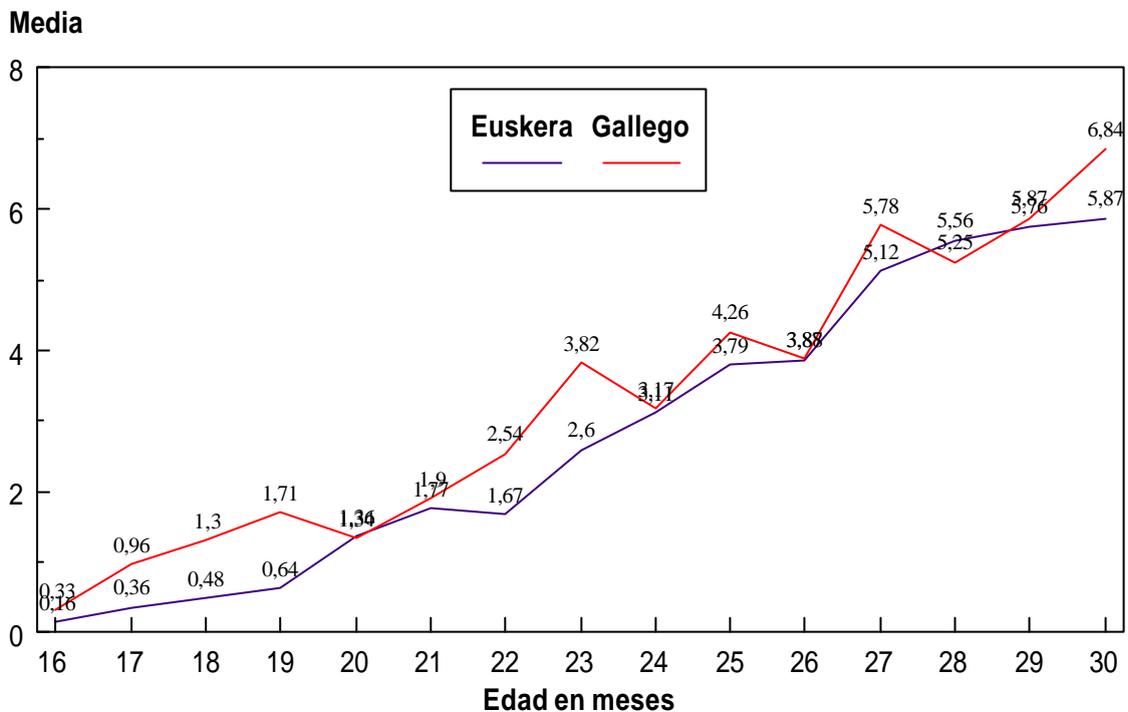


Figura 2. Producción de sufijos gramaticales regulares en euskera y gallego.

Discusión

La diferencia que se aprecia en el uso de palabras entre los niños hablantes del euskara y los gallegos puede deberse a varios factores. En primer lugar la existencia en la adaptación al gallego de interjecciones, que no aparecen en la versión en euskara. Esto posiblemente repercute en las diferencias en los primeros meses y, particularmente, en la forma “palabras y gestos”. En el caso de la versión en euskara no aparecen interjecciones, que constituyen alrededor de 5 de las palabras comprendidas a los 12 meses en la versión gallega y entre 3 y 4 de las producidas (Pérez Pereira y García Soto, 2003).

El segundo factor, que enunciamos como hipótesis a comprobar, es la intervención de las dificultades fono-articulatorias que, al presentar el euskara, posiblemente, menos palabras monosilábicas o de estructura silábica sencilla, hace que el desarrollo del léxico producido por los niños sea más tardío y más lento, especialmente hasta los 25 meses. El hecho de que la diferencia hallada entre euskara y gallego sea mayor en producción que en

comprensión (8-15 meses) avalaría la influencia de este factor. Dicha hipótesis ha sido defendida de una manera clara por Acredolo, Goodwin, Horobin y Emmons (1999), y sostiene que el escaso control del aparato buco-fonador impide a los niños expresar símbolos que, por el contrario, sí pueden expresar gestualmente.

Por otra parte, los resultados en comprensión/producción de vocabulario se refieren a la estimación (percepción) de los padres, y puede, particularmente en el caso de los niños más pequeños, haber sobreestimación o subestimación de sus capacidades lingüísticas. Las diferencias culturales existentes pueden afectar a la percepción paterna de competencia lingüística en los niños. Al tener la muestra en euskara un mayor porcentaje de padres de nivel educativo superior, sus criterios de estimación podrían también ser más estrictos a la hora de responder a los cuestionarios.

El sistema de recogida de datos del euskara y del gallego también ha variado. En el caso del euskara se ha realizado a través de guarderías, esencialmente, mientras que en el caso del gallego los datos provienen sobre todo del mundo rural, y de niños que tienen un contacto más permanente con las madres, en comparación con la muestra vasca. Esto podría también afectar a la percepción que las madres de una y otra muestra tengan sobre el vocabulario de sus hijos.

Es importante que al comparar la producción léxica los datos sean realizados en porcentajes, ya que el número de ítem léxicos varía en cada versión (680 en inglés americano y español mexicano, 718 en gallego, 657 en euskara), lo que aumenta las probabilidades de reconocimiento por los padres.

Otro factor que explique las diferencias observadas podría estar relacionado con la mayor o menor proximidad lingüística respecto al español, la otra lengua con la que existe contacto en ambas sociedades. En el caso del gallego el número de palabras que son iguales o muy similares al español, contempladas en el inventario, es superior al del euskara, por lo que hay más probabilidades de que los padres las marquen como realizadas en gallego.

Las diferencias de género solamente se han encontrado en el gallego para el período comprendido entre los 16 y los 30 meses. Sin embargo, hacia el final del período estudiado estas diferencias parecen desaparecer, lo que debería ser corroborado por estudios posteriores. En caso de ser así, las diferencias halladas entre niños y niñas sería un fenómeno temporal.

Las diferencias halladas en las categorías de palabras, y especialmente el uso de verbos en euskara, puede ser debido a razones tipológicas.

Las estructuras y tipologías de las lenguas contrastadas podrían justificar las diferencias de LME medidas en las emisiones más largas; puede que en lenguas con mayor diversidad morfológica los niños produzcan mayor número de elementos morfológicos, que, junto a los léxicos, son los medidos por este índice. También es importante contrastar los criterios utilizados para realizar las mediciones de la LME.

La producción de sufijos gramaticales no aparece, en gallego, hasta que el repertorio léxico alcanza un cierto nivel o masa crítica (Marchman & Bates, 1994). Esto ocurre hacia los 18 meses, que se corresponde con unas 100 palabras producidas de media. En euskara hallamos datos parecidos, coincidiendo la producción inicial (por encima de 1) de morfemas con un repertorio léxico superior a las 100 palabras, a los 20 meses. Además se ha hallado (Pérez Pereira & García Soto, 2003) una correlación positiva entre producción de léxico y producción de sufijos ($r = 0.815$, $p \leq 0.01$ bilateral) en gallego, y también en euskara ($r = 0.833$, $p \leq 0.01$ bilateral), que corroboraría esta hipótesis. También se ha observado una correlación positiva entre producción de léxico y puntuaciones de la LME3 ($r = 0.713$, $p \leq 0.01$, bilateral, para el gallego; y $r = 0.687$, $p \leq 0.01$ bilateral, para el euskara), que, de nuevo, viene a reforzar la hipótesis de la masa crítica o de la relación entre desarrollo léxico y desarrollo gramatical. Esto indicaría que la mayor complejidad de las construcciones producidas por los niños está directamente relacionada con el incremento léxico y que, la producción de oraciones con dos morfemas no aparece sino hasta que el vocabulario supera las 100, y la aparición de oraciones de 6 o más morfemas no aparece sino después de que los niños tengan un repertorio de unas 400 palabras (Pérez Pereira & García Soto, 2003), coincidiendo con las hipótesis formuladas por Serra y Sanz (2004).

Conclusiones

Los CDI permiten realizar comparaciones interlingüísticas interesantes, que pueden abrir grandes puertas en este campo, pero es necesario contextualizar y relativizar muchas de las aparentes y primeras diferencias observadas.

Nos parece que es necesario aunar criterios para que las comparaciones interlingüísticas sean más eficaces.

El trabajo presentado aquí debe ser entendido como el inicio de comparaciones interlingüísticas de las lenguas de la península en base a los datos recogidos con el CDI, que deseamos se vea ampliado en el futuro.

Referencias

- Almgren, M. (2000) *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*. Universidad del País Vasco, Tesis doctoral.
- Acredolo, L., Goodwyn, S.W., Horobin, K. D. & Emmons, Y.D. (1999). The signs and sounds of early language development. In L. B. C. S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (pp. 116-139). Philadelphia: Psychology Pres.
- Barreña, A. (1995) *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ezeizabarrena, M. J. (1996) *Adquisición de la morfología verbal en euskara y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Feldman, H. M. Dollaghan, C.A.; Campbell, T.E.; Kurs-Lasky, M.; Janosky, J.E. & Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71, 310-322.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N0. 242, Vol. 59, (No. 5)*.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S. Y., & Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories. User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Forján, M.; García, S. & Pérez Pereira, M. (1995). Análise do primeiro léxico producido por nenos galegos. *Cadernos de Lingua*, 11, 83-101.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). *Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. User's Guide and Technical Manual*. Maryland: Brookes.
- Marchman, V., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Pérez Pereira, M., & García Soto, X. R. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15(3), 352-361.
- Pérez Pereira, M.; Forján, M. & García López, S. (1996). Comparanza da adquisición das formas de posesión do galego e o castelán en nenos bilingües. *Cadernos de Lingua*, 14, 21-38.
- Serra, M. & Sanz, M. (2004). Las 400 palabras': Datos para una perspectiva constructivista de la interficie léxico-sintáctica. *Anuario de Psicología*, 35,

- Slobin, D. I. (1997). The universal, the typological, and the particular in acquisition. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study fo language acquisition: Vol. 5, expanding the contexts* (pp. 1-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zubiri, Juan José (1997) *Izen sintagmaren determinazioa eta kasuen jabekuntza eta garapena hiru urte arte. Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena*, Doktorego Tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea.

LENGUAJE E INTERCULTURALIDAD

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE NIÑOS DE DIFERENTE LENGUA MATERNA (ESPAÑOL VS TAMAZIGHT) EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL: EL CASO DE MELILLA

Lucía Herrera Torres & Silvia Defior Citoler

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada)

luciaht@ugr.es

sdefior@ugr.es

RESUMEN

La ciudad de Melilla, dado su situación fronteriza con Marruecos, posee un gran porcentaje de población de origen bereber en sus centros educativos. Dado que en los centros de educación infantil conviven niños de lengua materna diferente (español vs tamazight), el objetivo de este estudio era determinar si existían diferencias entre los niños de ambas lenguas en vocabulario, inteligencia, habilidades de procesamiento fonológico y conocimiento prelector. La muestra estaba formada por 97 niños de segundo curso del segundo ciclo de educación infantil, procedentes de dos centros públicos de la ciudad de Melilla, con una edad media de 4.5 años, de los que 45 tenía como lengua materna el español y 52 el tamazight, una dialecto de transmisión oral que se habla en la zona del Rif de Marruecos. Los resultados indican que no existen diferencias en el factor inteligencia pero sí en vocabulario, memoria verbal a corto plazo, velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo y conocimiento de las letras minúsculas. Estos resultados pueden indicar, al profesorado de educación infantil, los aspectos en los que deben incidir en los niños de lengua tamazight desde edades tempranas para favorecer la adquisición del español y el posterior aprendizaje de la lectura.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito es que el primero se adquiere por los niños de forma natural, siempre y cuando se encuentren inmersos en un determinado contexto lingüístico, mientras que la lectura se trata de una habilidad lingüística compleja que necesita ser enseñada y en la que operan múltiples procesos. Aunque la mayor parte de los niños alcanza su dominio, algunos de ellos experimentan dificultades por diversas razones.

Se plantea una situación escolar particular cuando los niños tienen que adquirir el sistema ortográfico de una lengua que es distinta a su lengua materna. En la ciudad de

Melilla se produce este hecho, dada su condición fronteriza, puesto que en sus escuelas se encuentran escolarizados niños monolingües en español y, por otra parte, niños cuya lengua materna es el tamazight (un dialecto de transmisión oral que se habla en la zona del Rif de Marruecos). Sin embargo, ambos grupos se desarrollan y escolarizan en un contexto español. Se puede considerar que los niños de lengua tamazight están en una situación de desventaja, dado que han de aprender el código alfabético en una lengua, el español, que no es su lengua materna y, por tanto, el fracaso escolar es superior respecto a los monolingües.

Tilmatine, El Molghy, Castellanos & Banhakeia (1998) señalan que el tamazight es una lengua con algunas características similares a las lenguas semíticas, como el hebreo y el árabe, en los aspectos fonéticos y en su estructura morfológica, pero bastante alejada en el léxico y en los morfemas utilizados. Se puede percibir fácilmente la influencia de la lengua latina en el léxico como reflejo de un prolongado período de romanización. Se trata de una lengua silábica con un dominio destacable de fonemas guturales.

Si se revisa la literatura científica se puede comprobar que entre los factores más estudiados por su relación con la lectura destaca, por los amplios estudios correlacionales y experimentales realizados, la conciencia fonológica y, por otra y de forma más reciente, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo. Estos tres factores se conocen habitualmente como habilidades de procesamiento fonológico. Las habilidades de procesamiento fonológico se refieren al uso de la información fonológica, o información basada en la estructura sonora del lenguaje oral, para procesar el habla y el lenguaje escrito (Passenger, Stuart & Terrel, 2003). Numerosos estudios muestran que el procesamiento fonológico es mejor predictor de la lectura de palabras, en los cursos iniciales de educación primaria, que la habilidad intelectual (Siegel, 1992; Stanovich & Siegel, 1994; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

Dentro de las habilidades de procesamiento fonológico, la conciencia fonológica ha sido, como se ha apuntado anteriormente, la más estudiada. La conciencia fonológica se refiere a la conciencia explícita de la estructura fonológica de las palabras en el lenguaje (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Se consideran tres niveles de conciencia fonológica:

1. Conciencia silábica. Tanto los niños prelectores (Lieberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974) como los adultos analfabetos (Morais, Cary, Bertelson & Alegría, 1979) son capaces de identificar, aislar o segmentar la palabra en sílabas.

2. Conciencia de unidades intrasilábicas. Treiman & Zukowski (1991) defienden la existencia de un nivel intermedio de conciencia entre la sílaba y el fonema; se trata de la conciencia del “onset” o arranque y el “rime” o rima silábica. El arranque es la parte de la

silaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales (/fl/ en flan). La rima está formada por la vocal y las siguientes consonantes (/an/ en flan). A su vez, la rima se divide en núcleo vocálico (/a/ en flan) y coda (/n/ en el ejemplo).

3. Conciencia segmental o fonémica. Se trata del nivel de conciencia fonológica más avanzado. Según Morais, Alegria & Content (1987) se refiere al conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos. Su desarrollo está muy ligado al propio aprendizaje de un sistema alfabético (ver en Defior, 2003, una revisión de este tema).

El conocimiento de las rimas, como igualdad/similitud de los finales de las palabras, también se incluye dentro de la conciencia fonológica, pero se considera como una habilidad primitiva, cuyo desarrollo está relacionado con el conocimiento de las nanas, canciones y poesías desde la más temprana infancia (Bryant, Maclean, Bradley & Crossland, 1990).

Sin conciencia de los segmentos fonológicos de las palabras, nuestro sistema alfabético de escritura no sería muy comprensible. Los niños que tienen una buena conciencia fonológica en educación infantil, antes de que comience la instrucción lectora, normalmente aprenden a leer con mayor facilidad que aquellos con un bajo desarrollo en esta área (Bradley & Bryant, 1985).

Uno de los avances más interesantes dentro de la investigación sobre la lectura ha sido el consenso que ha surgido sobre la importancia de las habilidades de conciencia fonológica en las fases iniciales de su adquisición (Carrillo & Marín, 1996; Defior & Herrera, 2003; Domínguez 1996; González, 1996; Jiménez & Ortiz, 2000). Así, múltiples investigaciones en niños de educación infantil han puesto de manifiesto su conexión con el aprendizaje posterior de la lectura (Adams & Bruck, 1995; Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sprugevica & Høien, 2003; Storch & Whitehurst, 2002; Swanson, Mink & Bocina, 1999).

La relación entre conciencia fonológica y lectura no se limita a una lengua en concreto sino que es independiente de la lengua en la que se aprende a leer. Así lo demuestran los resultados encontrados en otras lenguas como el inglés (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990), español (Defior & Herrera, 2003), portugués (Cary & Verhaeghe, 1994), alemán (Wimmer, Landerl & Schneider, 1994), noruego (Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995) y griego (Porpodas, 1993).

Sin embargo, las características fonológicas y ortográficas de cada lengua van a modular la importancia de cada nivel de conciencia fonológica respecto a la competencia

lectora (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988; Goswami, Gombert & Barrera, 1998; Seymour, Aro & Erskine, 2002).

El español es una lengua cuyo ritmo está fuertemente marcado por la sílaba (*syllable-timed*), en contraposición al inglés en el que está marcado por el acento (*stress-timed*) (Bosch, Cortés & Sebastián-Gallés, 2001; Otake & Cutler, 1996) lo que, igualmente, puede ejercer una influencia, ya que en español cada sílaba es distintiva y claramente pronunciada, mientras que en inglés las sílabas no acentuadas pueden casi desaparecer.

Aunque menos investigadas, se ha señalado también la importancia de otras dos habilidades de procesamiento fonológico respecto a la lectura, la memoria fonológica y la velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo (Blachman, 1994; Brady & Shankweiler, 1991). Dichas habilidades son variables predictoras eficaces de la adquisición lectora (Badian, 2000; Bowers, 1995; Scanlon & Vellutino, 1997). Así, por ejemplo, es conocido que la habilidad para memorizar y repetir información verbal predice la lectura (Brady, 1991; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994) así como la importancia de la velocidad de denominación (Bowers & Wolf, 1993; Wolf, 1997).

El objetivo del presente trabajo es examinar el nivel de desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico y del conocimiento prelector, además de otros factores como el vocabulario, en niños de educación infantil cuya lengua materna es el español y niños de lengua materna tamazight.

Dado que la lengua española y tamazight son similares en su patrón rítmico (las dos lenguas son silábicas o *syllable-timed*) y en su sistema fonológico (aunque con algunas características diferenciadoras), la hipótesis de partida es que la lengua materna no tendrá una influencia en las habilidades de conciencia fonológica y que, por tanto, los dos grupos de niños no se diferenciarán en sus habilidades de conciencia fonológica. Por el contrario, son de esperar diferencias en las pruebas de procesamiento fonológico de mantenimiento de la información fonológica en la memoria verbal a corto plazo y velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo, que son pruebas que implican el mantenimiento y acceso a elementos léxicos y, dado que las pruebas se aplicaban en lengua española, los niños de lengua tamazight estarán en desventaja.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se incluyó un total de 97 niños de segundo curso del segundo ciclo de educación infantil, de los cuales 45 tenían como lengua materna el español y 52 el tamazight. Dichos

niños procedían de dos centros públicos de clase socio-económica media-baja de la Ciudad Autónoma de Melilla. De los participantes 53 eran niños y 44 niñas y tenían una edad media de 55 meses (4.5 años).

2.2. Instrumentos

* *Vocabulario*. Se evaluó el vocabulario receptivo de los sujetos a través del test estandarizado Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT-R).

* *Inteligencia*. Se utilizó el test Matrices Progresivas de Raven (escala de color), dado que se trata de un test de inteligencia no verbal.

* *Conciencia fonológica*¹. Se utilizaron tres pruebas: una de nivel silábico (segmentación mediante una tarea de golpeteo o *tapping*), otra de detección de rimas (tarea del extraño fuera u *oddy task*) y la tercera de nivel fonémico (clasificar palabras por su sonido inicial de nuevo mediante la tarea del extraño fuera u *oddy task*). Prácticamente todas las palabras utilizadas en estas pruebas formaban parte del vocabulario usual de los niños de educación infantil, la mayoría de las palabras, además, tenían una estructura silábica CV y fueron extraídas del Diccionario de Frecuencias de Justicia (1985).

- Segmentación silábica. La prueba estaba formada por 30 palabras dentro de las cuales 10 eran monosílabas con una estructura CVC, 10 bisílabas con una estructura CV y 10 trisílabas, de las cuales 7 tenían una estructura CV en todas sus sílabas y 3 tenían en su primera sílaba una estructura V y el resto de sílabas CV. La tarea del niño consistía en dar tantas palmadas como sílabas tenía la palabra, a la vez que decía la palabra que representaba el dibujo. Se presentaban cuatro ítems de prueba. En los ensayos de prueba el experimentador, si el niño no entendía la tarea, acentuaba la división de la palabra en sílabas hasta que comprendiese lo que tenía que hacer. De modo que se presentaba un dibujo al niño y se le decía el nombre del dibujo; por ejemplo, se le enseñaba el dibujo de una cuchara y se decía su nombre. Inmediatamente después se descomponía la palabra en sílabas, en este caso /cu/ /cha/ /ra/. Simultáneamente, se daba una palmada por cada sílaba de la palabra. El orden de presentación de las palabras se aleatorizó. Se midió tanto el tiempo que tardaba el niño en realizar la tarea como el número de respuestas correctas.

- Rimado o clasificación de palabras por sus sonidos finales. Se utilizaron palabras bisílabas y trisílabas. Esta prueba consta de 18 ítems, además de dos ítems de ensayo,

¹ Las pruebas fonológicas utilizadas en el presente trabajo han sido elaboradas dentro de los Proyectos de investigación subvencionados por el Ministerio de Educación y Cultura "Las habilidades fonológicas y sintácticas y su relación con la lectura y la escritura" (PB95-1169) y "Las habilidades psicolingüísticas: condición para el desarrollo humano" (BSO2000-1251).

formados cada uno de ellos por tres palabras representadas por dibujos para evitar problemas de memoria. La tarea consistía en decir cuál de los tres dibujos no terminaba igual. Las instrucciones que se dieron a los niños fueron: “Fíjate bien, presta mucha atención. Quiero que escuches con cuidado los nombres de estos dibujos (se le mostraban y se nombraban, por ejemplo, loro, polo, toro). Dos de ellos terminan igual y el otro no. (Se hacen repetir las palabras al niño). Dime cuál es el que no termina igual”. (Si en los ensayos de prueba no entendía bien la tarea se hacía un pequeño juego del eco con el niño para que se diese cuenta de que había dos palabras que tenían el mismo eco y una no).

- Clasificación de palabras por su sonido inicial. Se utilizaron palabras bisilábicas y trisilábicas también presentadas mediante dibujos. Consta de 18 ítems y 2 ítems de prueba. Cada ítem estaba formado por tres palabras. La vocal de la sílaba inicial era la misma en las tres palabras, de modo que tan sólo dos compartían su sonido inicial. La tarea del niño consistía en decir cuál de las tres palabras que formaban un ítem no comenzaba igual que los otros. Las instrucciones que se daban al niño eran: “Fíjate bien porque ahora la tarea es diferente. Quiero que escuches con cuidado los nombres de estos dibujos (se le mostraban y se nombraban, por ejemplo, pito, pico, kilo). Dos de ellos empiezan igual y el otro no. (Se hace repetir las palabras al niño). Dime cuál es el que no empieza igual”. (En los ítems de prueba se ayudaba a identificar dicho sonido inicial si no entendía la tarea).

* *Memoria fonológica o memoria verbal a corto plazo.* Se evaluó mediante el subtest de repetición de dígitos del WISC y una prueba de repetición de pseudopalabras.

La prueba de repetición de pseudopalabras constaba de 50 pseudopalabras: 20 bisílabas, 22 trisílabas y 8 tetrasílabas. Para homogeneizar los estímulos y respetar el acento prosódico del español, la sílaba acentuada era siempre la penúltima, es decir, la primera en el caso de las bisílabas, la segunda en las trisílabas y la tercera en las tetrasílabas. Todas las pseudopalabras mantenían constante una estructura silábica CV. Se incluyeron fonemas oclusivos, nasales, fricativos y líquidos. El sonido vocálico era siempre el mismo (/u/) para minimizar la posibilidad de similitud de las pseudopalabras con las palabras reales del español.

Las pseudopalabras fueron grabadas en una cinta magnetofónica y se presentaron a través de altavoces una sola vez, manteniendo intervalos entre ellas de 5 segundos. Se aleatorizó el orden de presentación, manteniendo este orden constante para todos los sujetos.

La tarea del niño consistía en repetir inmediatamente después de su presentación cada pseudopalabra. La producción del niño se puntuó como correcta si la repetición se

juzgaba como fonológicamente exacta y como incorrecta si la producción del niño difería en uno o más fonemas del elemento presentado. La puntuación final obtenida por cada niño se calculó a partir del número de pseudopalabras correctamente repetidas.

* *Velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo.* Se evaluó mediante una prueba de denominación. Para ello se seleccionaron 5 palabras de frecuencia alta, extraídas del Diccionario de Frecuencias de Justicia (1985), bisílabas y con estructura silábica CV (silla, luna, pato, queso y foca). En primer lugar, se mostraban los cinco dibujos para que el niño los nombrase y así comprobar si los conocía. En segundo lugar, se presentaba una cartulina con 30 dibujos (los cinco dibujos repetidos 6 veces de forma aleatoria) que el niño debía nombrar en voz alta, tan rápido como pudiese e intentando no equivocarse. Se midió el tiempo que invertía en nombrarlos en dos ocasiones y se obtuvo el tiempo medio.

* *Conocimiento del nombre y sonidos de las letras.* Se utilizaron las láminas para la lectura de letras mayúsculas y minúsculas del Test de Análisis Lectoescritor (TALE) de Cervera & Toro (1980). Se contabilizó tanto el número de letras que el niño conocía, ya fuese porque decía su nombre o su sonido, como el tiempo invertido en la realización de la presente prueba.

2.3. Procedimiento

Al inicio del curso escolar se pasaron las pruebas de forma aleatoria en su orden de presentación. Los evaluadores se aseguraron de seguir el mismo criterio para puntuar las respuestas. Dada la baja edad de los niños, las sesiones fueron cortas para evitar el cansancio y la falta de colaboración de los alumnos. Se realizaron de 4 a 5 sesiones con cada alumno, con una duración de 20-30 minutos cada una de ellas.

3. RESULTADOS

Para determinar si existían diferencias en las distintas habilidades psicolingüísticas evaluadas en función de la lengua materna se realizaron diez análisis de varianza en los que la variable dependiente era cada una de las habilidades psicolingüísticas en cuestión y la variable independiente la lengua materna de los niños (ver tabla 1).

| Habilidades Psicolingüísticas | Lengua | | | F |
|--|------------------|------------------|------------------|--------|
| | Español | Tamazight | Total | |
| Vocabulario (percentil) | 55.58 (25.83) | 35.40 (25.75) | 44.11 (27.02) | (*) |
| Inteligencia (percentil) | 57.99 (23.87) | 52.92 (29.57) | 56.70 (28.62) | (n.s.) |
| Segmentación silábica (% de aciertos) | 69.50 (17.24) | 68.00 (22.39) | 68.68 (20.11) | (n.s.) |
| Rimas (% de aciertos) | 42.73 (11.55) | 43.95 (10.94) | 43.41 (11.17) | (n.s.) |
| Clasificación de palabras sonido inicial (% de aciertos) | 45.21 (15.00) | 40.95 (12.17) | 42.85 (13.59) | (n.s.) |
| Repetición pseudopalabras (% de aciertos) | 68.04 (14.36) | 68.18 (13.12) | 68.12 (13.62) | (n.s.) |
| Repetición dígitos (% de aciertos) | 44.53 (8.29) | 39.50 (6.50) | 41.80 (7.75) | (*) |
| Denominación (tiempo, en segundos) | 57.46 (20.65) | 71.75 (28.61) | 64.93 (26.00) | (*) |
| Letras mayúsculas (% de aciertos) | 23.58 (15.41) | 18.33 (14.79) | 20.51 (15.19) | (n.s.) |
| Letras minúsculas (% de aciertos) | 18.17 (18.59) | 6.50 (5.42) | 11.76 (14.27) | (*) |

Tabla 1. Media (y desviación típica) en cada prueba en función de la lengua materna.

En primer lugar, se encontraron diferencias en la prueba de vocabulario en función de la lengua, ($F_{(1,95)} = 12.476$; $p = 0.001$). De modo que, como era de esperar, los niños de lengua española poseen un nivel mayor de vocabulario (español) que los de lengua tamazight (ver figura 1). Por otra parte, los niños no se diferenciaban en la variable inteligencia por su lengua materna ($F_{(1,95)} = 1.996$; $p = 0.161$).

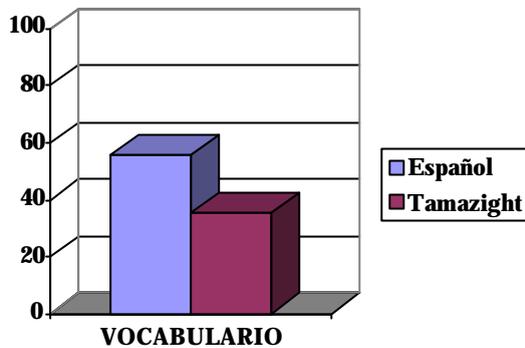


Figura 1. Percentil medio en la prueba de vocabulario en función de la lengua de los alumnos.

Respecto a las pruebas de conciencia fonológica, los resultados no indicaron diferencias significativas en las pruebas de segmentación silábica ($F_{(1,95)} = 0.128$; $p \leq 0.721$), clasificación de palabras por su sonido inicial ($F_{(1,95)} = 2.261$; $p \leq 0.136$) ni rimas ($F_{(1,95)} = 0.269$; $p \leq 0.605$) (ver figura 2). De este modo, se confirma la hipótesis de partida respecto a la igualdad de los niños de ambas lenguas en sus habilidades para percibir, identificar y manipular las unidades subléxicas del lenguaje, dado que la lengua española y tamazight comparten aspectos comunes tanto en su patrón rítmico como en gran parte de su sistema fonológico.

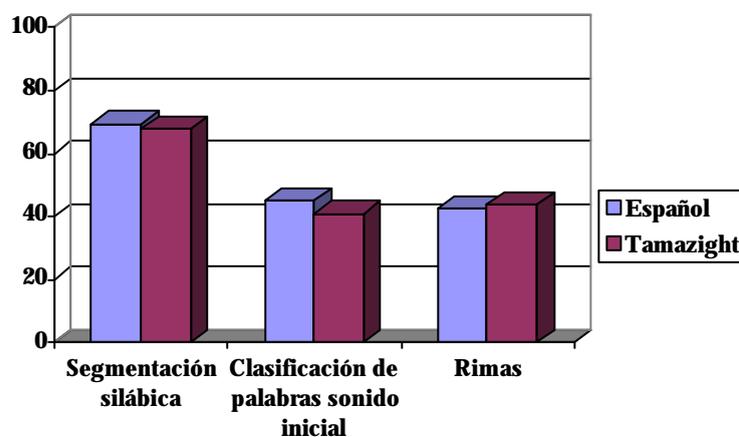


Figura 2. Porcentaje medio de aciertos en las pruebas de conciencia fonológica según la lengua materna.

Además, dentro de las pruebas de conciencia fonológica, los niños realizan mejor las de segmentación silábica que las de clasificación de palabras por su sonido inicial ($t_{(96)}=11.711$ $p\leq 0.000$) y rimas ($t_{(96)}=10.740$ $p\leq 0.000$), no existiendo diferencias entre estas dos últimas ($t_{(96)}=0.677$ $p\leq 0.500$).

En las pruebas de memoria verbal a corto plazo, las diferencias no fueron significativas en la prueba de repetición de pseudopalabras ($F_{(1, 95)} = 0.002$; $p\leq 0.963$). Sin embargo, la ejecución en la prueba de repetición de dígitos variaba en función de la lengua de procedencia de los niños ($F_{(1, 95)}=10.832$; $p\leq 0.001$) (ver figura 3), de modo que los niños de lengua tamazight obtienen puntuaciones inferiores. Este resultado puede estar indicando una incompleta representación mental de los rasgos fonológicos de la lengua española para los niños de educación infantil cuya lengua materna es el tamazight.

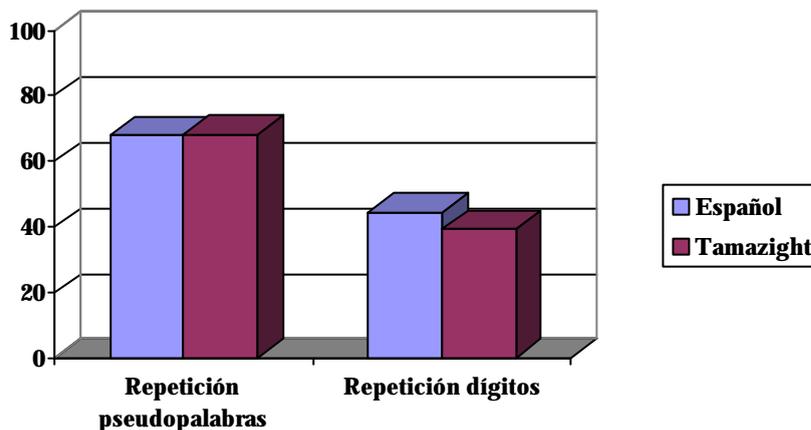


Figura 3. Porcentaje medio de aciertos en las pruebas de memoria verbal a corto plazo en función de la lengua.

De forma general, dentro de las pruebas de memoria fonológica, realizaban mejor las de repetición de pseudopalabras ($t_{(96)}=17.180$ $p\leq 0.000$). Este hecho podría deberse a que las pseudopalabras son palabras inventadas que no pertenecen a ninguna lengua, por lo que no encontramos diferencias en función de la lengua de procedencia. Puede ser, por tanto, una medida adecuada para evaluar la memoria fonológica de sujetos con distintas lenguas.

En la prueba de denominación también se encontró una ejecución estadísticamente diferente para los niños de lengua española y tamazight ($F_{(1, 95)}=7.089$; $p\leq 0.009$), por lo

que los niños cuya lengua es el tamazight son más lentos para acceder a la información fonológica, en la lengua española, de la memoria a largo plazo (ver figura 4).

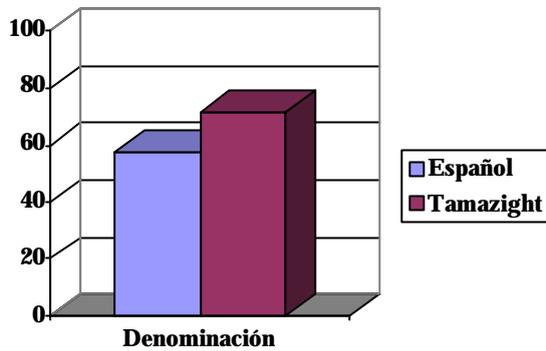


Figura 4. Tiempo medio, en segundos, empleado en la prueba de velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo teniendo en cuenta la lengua materna.

Por último, los niños tomados en su conjunto conocen tan sólo un 11.76% de las letras minúsculas y un 20.51% de mayúsculas. Esto pone de manifiesto que, aunque en general son niños prelectores, conocen en mayor medida las letras mayúsculas ($t_{(96)}=8.975$ $p \leq 0.000$) dado que en educación infantil comienza la enseñanza lectora con este tipo de letras. No existían diferencias en el conocimiento de las letras mayúsculas en función de la lengua ($F_{(1,95)}=2.480$; $p \leq 0.119$), pero sí de las letras minúsculas ($F_{(1,95)}=17.879$; $p \leq 0.000$) (ver figura 5).

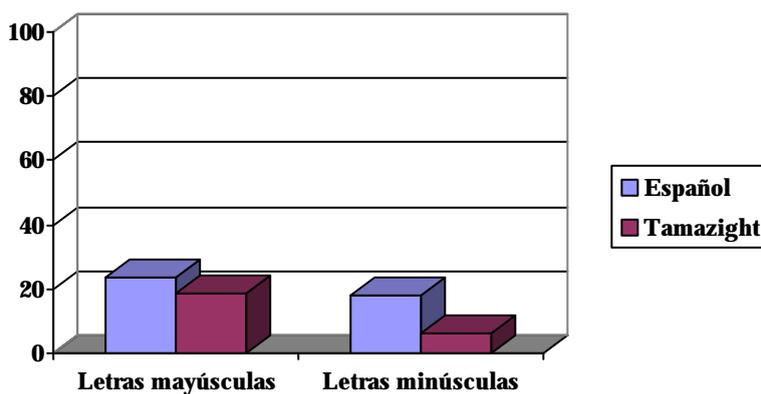


Figura 5. Porcentaje medio de aciertos en las pruebas de conocimiento prelector según la lengua.

4. CONCLUSIONES

Este estudio refleja, como era de esperar, que el nivel de vocabulario del español en los niños de lengua materna tamazight es una variable diferenciadora de los niños cuya lengua materna coincide con la lengua de escolarización, no encontrando diferencias entre los niños de ambas lenguas en su nivel de inteligencia.

Los niños de lengua española y tamazight tienen un nivel alto y similar de conciencia silábica al inicio del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil. Del conjunto de habilidades de conciencia fonológica, la silábica es la que primero se desarrolla, de modo que detectar sílabas es una tarea sencilla para los niños, lo cual coincide con los resultados encontrados en la literatura científica (Carrillo & Marín, 1996; Defior & Herrera, 2003; Denton, Hasbrouck, Weaver & Riccio, 2000). Respecto a las habilidades de rimas, el nivel de ejecución es inferior al 50%, sin diferencias por lenguas.

En el nivel de conciencia fonémica la ejecución es baja, siendo difícil tanto para los niños de lengua española como tamazight, no existiendo diferencias en los niños de las dos lenguas en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial al inicio de los 4 años. Por tanto, las tareas de conciencia fonémica son de gran dificultad para los niños prelectores dado que es la adquisición del principio alfabético la que facilitará el desarrollo de esta habilidad de conciencia fonológica más compleja (Jiménez & Ortiz, 2000). Un estudio evolutivo posterior podría determinar si aparecen diferencias entre niños de lengua materna española y tamazight en este nivel de la conciencia fonológica.

Así, tomando estos resultados en su conjunto, podemos indicar que para los niños de las dos lenguas el desarrollo evolutivo de las habilidades de conciencia fonológica es similar (sílabas por encima de fonemas y rimas).

Dentro de las pruebas de memoria verbal a corto plazo, en la prueba de repetición de pseudopalabras (que evalúa la amplitud de memoria) no aparecen diferencias entre los niños de ambas lenguas, lo cual puede ser debido a que son palabras inventadas y, por lo tanto, no pertenecen a ninguna lengua, es decir, se trata de material verbal no significativo. Por otra parte, es más sencilla, en comparación con la prueba de repetición de dígitos. Este hecho puede deberse a que las demandas cognitivas y lingüísticas de las dos pruebas son distintas. Si el niño ha de mantener y operar sobre la información (decir los números en orden inverso), esto implica una tarea de mayor carga cognitiva que si se trata simplemente de mantenerla y repetirla en el mismo orden. Se explica así la existencia de diferencias en función de la lengua materna en dígitos, ya que los niños de lengua tamazight tienen que llevar a cabo una tarea que les exige un mayor esfuerzo cognitivo, con la consiguiente

sobrecarga de este sistema, dado que han de mantener y operar con una serie de números en una lengua que no es su lengua materna. En el mismo sentido irían las diferencias en la velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo, donde los niños tienen que recuperar rápidamente palabras en español.

En lo referente al conocimiento prelector, los niños de lengua tamazight poseen un menor conocimiento que los de lengua española de las letras minúsculas. Las letras mayúsculas se enseñan en la escuela con una metodología constructivista-global, no habiéndose enseñado aún las letras minúsculas. Es fácil pensar que en los hogares de los niños de lengua española haya una mayor presencia de libros infantiles y también de actividades en torno al lenguaje escrito que favorecen un aprendizaje incidental, algo que no sucede en los hogares de los niños de lengua tamazight.

Como conclusión final, consideramos que desde los centros educativos melillenses que reciben a los niños de lengua tamazight se debe trabajar, desde el inicio de educación infantil, con especial atención el vocabulario español, así como llevar a cabo ejercicios que favorezcan el trabajo de los alumnos con material verbal significativo tanto en su memoria verbal a corto plazo como en su recuperación de la memoria a largo plazo. Además, la metodología global de enseñanza de la lectura debería combinarse con una metodología fonética, de este modo la enseñanza del código alfabético sería más rica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.J. & BRUCK, M. Resolving the great debate. *American Educator*. 1995, vol. 19, p. 7-20.
- BADIAN, N. Do dyslexic and other poor readers differ in reading- related cognitive skills? *Reading and Writing*. 1994, vol. 6, p. 45-64.
- BLACHMAN, B.A. What We Have Learned From Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading, and Some Unanswered Questions: A Response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*. 1994, vol. 27 (5), p. 287-291.
- BOWERS, P. Tracing symbol naming speed's unique contributions to reading disabilities over time. *Reading & Writing*. 1995, vol. 7, p. 1-28.
- BOWERS, P.G. & WOLF, M. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*. 1993, vol. 5 (1), p. 69-85.

- BRADY, S.A. The Role of Working Memory in Reading Disability. En BRADY, S.A. & SHANWEILER, D.P. (Eds.). *Phonological Processes en Literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: LEA, 1991. p. 129-151.
- BRADY, S.A. & SHANKWEILER, D. *Phonological Processes en Literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: LEA, 1991.
- BOSCH, L., CORTÉS, C. & SEBASTÍAN-GALLÉS, N. El reconocimiento temprano de la lengua materna: Un estudio basado en la voz masculina. *Infancia y Aprendizaje*. 2001, vol. 24 (2), p. 197-213.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. *Rhyme and Reason in reading and spelling*. Michigan: Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1985.
- BRYANT, P.E., MACLEAN, M., BRADLEY, L. & CROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme deletion and learning to read. *Developmental Psychology*. 1990, vol. 26 (3), p. 429-438.
- CARRILLO, M.S. & MARÍN, J. *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1996.
- CARY, L. & VERHAEGHE, A. Promoting phonemic analysis ability among kindergarteners: Effects of different training programs. *Reading and Writing*. 1994, vol. 6, p. 251-278.
- CERVERA, J. & TORO, M. *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1980.
- COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I. Y., KATZ, L., & TOLA, G. Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*. 1988, vol. 9, p. 1-16.
- DEFIOR, S. Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En BRYANT, P. & NUNES, T. (Eds.). *Handbook on children's literacy*. Amsterdam: Kluwer, 2003.
- DEFIOR, S. & HERRERA, L. Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En RONDHANE, M.N; GOMBERT, J.E. & BELAJONZA, M. (Eds.). *L'aprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003. p. 161-176.
- DENTON, C.A., HASBROUCK, J.E., WEAVER, L.R. & RICCIO, C.A. What do we know about phonological awareness in spanish? *Reading Psychology*. 2000, vol. 21, p. 335-352.

- DOMÍNGUEZ, A.B. Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Infancia y Aprendizaje*. 1996, vol. 76, p. 83-96.
- GONZÁLEZ, M.J. Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 1996, vol. 76, p. 97-107.
- GOSWAMI, U., GOMBERT, J.E. & BARRERA, L. F. Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*. 1998, vol. 19, p. 19-52.
- HØIEN, T., LUNDBERG, I., STANOVICH, K.E. & BJAALID, I.K. Components of phonological awareness. *Reading and Writing* 1995, vol. 7, p. 171-188.
- JIMÉNEZ, J.E. & ORTIZ, M.R. Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*. 2000, vol. 3 (1), p. 37-46.
- JIMÉNEZ, J.E., RODRIGO, M., ORTIZ, M.R. & GUZMÁN, R. Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*. 1999, vol. 88, p. 107-122.
- JUSTICIA, F. *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1985.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISHER, W. & CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1974, vol. 18, p. 201-212.
- MORAIS, J., ALEGRÍA, J. & CONTENT, A. The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*. 1987, vol. 7, p. 415-438.
- MORAIS, J., CARY, L., BERTELSON, P. & ALEGRÍA, J. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*. 1979, vol. 7, p. 323-331.
- OTAKE, T. & CUTLER, A. *Phonological structure and Language processing: Cross-linguistic studies*. Berlin: Mouton/De Gruyter, 1996.
- PASSENGER, T., STUART, M. & TERREL, C. Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*. 2003, vol. 23 (1), p. 55-66.
- POPODAS, C. The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years. En CARRETERO, M; POPE, M; SIMONS, R. & POZO, J. (Eds.). *Learning and instruction*, Vol.3. Oxford: Pergamom Press, 1993.

- ROTH, F.P. SPEECE, D.L. & COOPER, D.H. A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *Journal of Educational Research*. 2002, vol. 95 (5), p. 259-272.
- SCANLON, D.M. & VELLUTINO, F.R. Instructional influences on early reading success. *Perspectives. The International Dyslexia Association*. 1997, vol. 23, p. 35-37.
- SEYMOUR, P.H.K., ARO, M. & ERSKINE, J.M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* (en prensa), 2002.
- SIEGEL, L.S. An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 1992, vol. 25 (10), p. 618-629.
- SPRUGEVICA, I. & HØIEN, T. Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003, vol. 44, p. 119-124.
- STANOVICH, K.E. & SIEGEL, L. Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of phonological-core difference model. *Journal of Educational Psychology*. 1994, vol. 86, p. 24-53.
- STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J. Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model". *Developmental Psychology*. 2002, vol. 38, p. 934-947.
- SWANSON, H.L., MINK, J. & BOCINA, K.M. Cognitive Processing Deficit in Poor Reader with Symptoms of Reading Disabilities and Adhd-. More Alike Than Different. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91 (2), p. 321-333.
- TILMATINE, M., EL MOLGHY, A., CASTELLANOS, C. & BANHAKEIA, H. *La lengua rifeña Tutlayt Tarifit*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma de Melilla, 1998.
- TORGESEN, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A. Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*. 1994, vol. 27 (5), p. 276-286.
- TREIMAN, R. & ZUKOWSKI, A. Levels of Phonological Awareness. En BRADY, S.A. & SHANKWEILER, D.P. (Eds.). *Phonological processes in literacy. An attribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991.
- VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M. & LYON, G.R. Differentiating between difficult to remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*. 2000, vol. 33p. 223-238.

- WIMMER, H., LANDERL, K. & SCHNEIDER, W. The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography. *British Journal of Developmental Psychology*. 1994, vol.12, p. 469-484.
- WOLF, M. A Provisional, Integrative Account of Phonological and Naming-Speed Deficits in Dyslexia: Implications for Diagnosis and Intervention. En BLACHMAN, B.A. (Ed.). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention..* Mahwah, NJ: LEA, 1997. p. 67-92.

¹INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA CASTELLANA. EL CASO DE LOS ESCOLARES INMIGRADOS EN ARAGÓN

José Luis Navarro Sierra. Universidad de Lleida

Ángel Huguet Canalis. Universidad de Lleida

INTRODUCCIÓN

Actualmente, todos los países de Europa y, de manera especial, aquellos que conforman la Unión Europea, reciben un número creciente de personas inmigradas..

Por lo que respecta al Estado español, en pocos años nuestro país ha pasado de ser emisor a receptor de emigración y podemos decir que, en la actualidad, el fenómeno inmigratorio está adquiriendo cotas hasta hace poco impensables. Consecuencia directa de ello es la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos.

En este marco, y por lo que a Aragón se refiere, la presencia de alumnos inmigrantes, con lenguas y culturas diversas, hace “chirriar” los mecanismos de una cuestión no asumida: la realidad de la existencia de dos lenguas autóctonas (el aragonés y el catalán) en clara posición de inferioridad con respecto al castellano mayoritario de la población. La tradicional inercia del monolingüismo en esta Comunidad Autónoma ha tenido como consecuencia que el tema del plurilingüismo no haya sido abordado con la profundidad que merece.

Esta situación histórica, junto con la que supone la presencia de nuevas realidades lingüísticas y culturales relacionada con el hecho migratorio, debería provocar replanteamientos acerca del nuevo escenario en que nos encontramos. Afrontamos así nuevos problemas y viejos retos que la existencia de nuevas minorías culturales y lingüísticas coloca en primer plano de actualidad en nuestro Sistema Educativo.

Estos escolares, al incorporarse a las escuelas e institutos, suelen desconocer la lengua o tienen un uso muy limitado de la misma. Ante ello, nos encontramos con determinadas creencias o ideas previas, tanto en la Administración educativa como en el profesorado, que sin análisis ni estudios previos determinan las respuestas educativas (Maruny y Molina, 2000).

En base a ello, el propósito de esta investigación es analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos de los factores que determinan dicha

¹ Esta comunicación forma parte de un trabajo más amplio que ha obtenido el Segundo Premio (compartido) en la convocatoria de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003, concedido por el CIDE.

competencia con la finalidad de aportar ideas, contrastar "creencias" o "ideas previas" y orientar actuaciones educativas; todo ello en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico, en lo que sigue, plantaremos algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro estudio: empezaremos refiriéndonos genéricamente al fenómeno de la inmigración, seguiremos analizando su relación con la institución escolar y, finalmente, trataremos sobre cómo se aborda el aprendizaje lingüístico en la escuela.

En esta línea, y primer lugar, hay que señalar que el fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia pero, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. No obstante, esta "inquietud" se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados "países subdesarrollados" o "en vías de desarrollo" (africanos, latinoamericanos, europeos del Este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción. En este caso, no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y por lo que respecta a la inmigración, procede hacer referencia a algunas creencias que están operando sobre este tema y que atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países. En este sentido, se considera a estos colectivos como homogéneos, tradicionales y opuestos a la modernidad, relacionados con la delincuencia y la violencia, de bajo nivel cultural y de estudios, que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, así como que algunos grupos están más próximos a nuestra cultura y son mejor aceptados. A pesar de ello, en estos momentos, se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (Vila, 2003).

En segundo lugar, y por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, hay que indicar que, sin duda, la diversidad cultural del alumnado no ha aparecido con la llegada de niños de origen extranjero. Por citar sólo algunos ejemplos, parece claro que existen "necesidades específicas" que diferencian a niños payos y gitanos, autóctonos e inmigrados de otras regiones españolas, rurales y urbanos, etc., por no mencionar las diferencias de género. El Sistema Educativo español arbitó algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos "minoritarios", especialmente a través de la llamada educación compensatoria, pero ha habido también otros desarrollos legislativos y adecuaciones administrativas y pedagógicas ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, y todo ello ha registrado un notable crecimiento a partir del aumento de la inmigración extranjera.

En este contexto la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas, aunque no siempre es fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un Sistema Educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación al alumnado inmigrante, tanto en el ámbito europeo como en el español, pero se observa una cierta paradoja: al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas educativos, se apunta a que esta situación es un motivo potencial de resquebrajamiento y de conflicto.

Un tema polémico, en este ámbito, ha sido el de la adscripción de este alumnado a centros educativos concretos, y la realidad es que la concentración de estos alumnos en determinados centros tiende a aumentar y su distribución entre los centros es progresivamente menos equilibrada, como se puede observar en la Tabla siguiente.

En este marco procede citar también las propuestas que se lanzan desde la denominada educación intercultural. Con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

No obstante, creemos que persiste una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: podemos hacer referencia al enfoque de la educación compensatoria y al de la educación intercultural. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la “normalidad” del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos “diferentes”, a los que se percibe como débiles, carentes, necesitados de una acción suplementaria (compensadora) que los “eleve” al plano de normalidad deseado. El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiriera una sólida competencia cultural, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo dicho anteriormente, parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos; sin embargo, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas, aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora.

Para completar el marco sobre la interculturalidad, conviene indicar otros aspectos que se han de tener presentes: la necesidad de corresponsabilización colectiva, el desarrollo de acciones formativas con el objetivo de que el profesorado pueda adaptarse a los nuevos retos de esta diversidad, las maneras de acoger y relacionarse con estas familias, el análisis de la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros educativos, y las consideraciones sobre el posible fracaso escolar.

Siguiendo con las consideraciones previas al estudio empírico, en tercer lugar, y por lo que hace referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, debemos resaltar que el enseñar a estos alumnos y alumnas inmigrantes a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad, ya que, como es bien sabido, el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos. Conscientes de ello, el propio profesorado suele resaltar, además, lo determinante que resulta el dominio de la lengua que emplea la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, a este fin se suelen dedicar múltiples esfuerzos; pero a pesar de todo, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo que plantea como fin el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe. Por lo que respecta a las segundas lenguas: *input* y *output* en la adquisición de L2; conceptos como interlengua, fosilización, transferencia; estrategias en la adquisición; el denominado período crítico, etc. (Serrat, 2002; Arnau, en prensa).

En cuanto a las aportaciones de la educación bilingüe dadas las confusiones que sobre el término se han generado, conviene precisar qué se entiende por ello. En este sentido, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), *“Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos”* (Siguan y Mackey, 1986: 62).

Entre las contribuciones hechas desde este ámbito hay que citar las referidas a los programas y modelos de educación bilingüe (Huguet, 2001), bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert, 1974), hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis del

umbral (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), etc., así como el desarrollo llevado a cabo por Cummins (2002), en torno a los niveles de competencia lingüística: uno llamado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Otra de las cuestiones relevantes en nuestro trabajo tiene que ver con la lengua y el alumnado inmigrante. En estos momentos, la escuela ha de enfrentarse a nuevos retos lingüísticos que tienen como base el aumento de la diversidad lingüística de su alumnado. Y aunque se van adoptando estrategias que, normalmente, provienen de la educación bilingüe, se requieren nuevas formas de enfrentar las relaciones entre lengua y escuela (Vila, 2000). En este sentido, el proceso de “inmersión lingüística” del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones con respecto al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias es algo irrepetible en el caso de la inmigración extracomunitaria; el bilingüismo del profesorado no se puede garantizar con los niños inmigrantes. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas consideraciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, de submersión. Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. En este sentido, hay algunas cuestiones relevantes que deberían estar presentes: la consideración de estos estudiantes como personas en proceso de ser bilingües o multilingües y no como desconocedores de la lengua vehicular (el castellano, en la mayoría de las Comunidades Autónomas), la disponibilidad de profesorado formado en cuanto a lenguas y culturas diversas, la concepción de que la diferencia no es un déficit, la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, o la presencia en la práctica educativa de los conceptos anteriormente citados y aportados por la educación bilingüe.

Por lo que se refiere a la investigación sobre el tema que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración, y concretamente en el caso del castellano, los datos disponibles apuntan a que tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, en general, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores al del alumnado autóctono.

Los antecedentes de estudios de este tipo hay que buscarlos en el ámbito anglosajón, y en este sentido debemos hacer referencia a las aportaciones de Cummins (2002), quien constatando destrezas conversacionales y académicas, concluye que pese a un rápido progreso en fluidez

conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua.

En cuanto al Estado español, hay que decir que generalmente los trabajos sobre este tema se han centrado en la adquisición del castellano por parte de extranjeros adultos de buen nivel cultural, en la actitud hacia las lenguas, o en el éxito o fracaso escolar de estos alumnos (Maruny y Molina, 2000).

Entre los escasos trabajos realizados con alumnado inmigrante, hay que hacer referencia al de Mesa y Sánchez (1996). En él se realizó un estudio en centros escolares de Melilla, con muestras de alumnado en los que había un alto porcentaje que tenía como L1 el *chelja*² (o *tamazight*). Entre sus resultados cabe destacar que la mera asistencia a clase, cuando ésta se imparte en una lengua que no es la materna, no basta para alcanzar un dominio razonable de esa segunda lengua, si no se establece paralelamente algún tipo de intervención educativa específica.

En un contexto diferente, una investigación realizada en siete centros de Primaria de Madrid se planteaba conocer cómo se producía el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). En este estudio se constataban dos niveles con respecto al ritmo de aprendizaje del castellano por parte del alumnado extranjero: las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquirían rápidamente (entre dos meses y medio y cuatro meses), pero las dificultades más frecuentes se observaban en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano (entre uno y tres años, respectivamente).

Cabe destacar asimismo el trabajo de Serra (1997) que, en el marco de una investigación más amplia cuyo principal objetivo era el de evaluar el rendimiento lingüístico y académico de alumnos no-catalanoparlantes en 4º de Primaria de nivel sociocultural bajo y seguían un proceso de inmersión, analiza una submuestra de 31 alumnos de procedencia extracomunitaria. La evaluación mostró que éstos conseguían niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres.

Otro estudio de este tipo es el realizado por Siguan (1998), en el que se analizaron cuatro centros escolares de la ciudad de Madrid y cuatro de la provincia de Barcelona (todos públicos) que acogían a un número considerable de alumnos inmigrados. Los datos indican que este alumnado obtiene calificaciones más bajas que sus compañeros autóctonos en todas las asignaturas relacionadas directamente con la lengua.

² El “chelja” es una variante dialectal del bereber que se localiza en diferentes puntos del Norte de África. Otras variantes son el “tarifiyt” o “rifeño” y el “tashlhit”.

Posteriormente, el Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) de la Universidad de Girona (1999) realizó un estudio sobre los resultados escolares de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros africanos escolarizados en las comarcas de Girona. En sus conclusiones afirman que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas.

También Cot (2002), en un estudio sobre las familias de origen marroquí y la educación de sus hijos en la comarca del Baix Empordà, señala que una de las razones del fracaso escolar de estas criaturas (cuando se da) hace referencia a la falta de habilidades lingüísticas en lengua catalana.

A modo de resumen, debemos decir que, en la revisión realizada hasta aquí, consideramos que se echan de menos estudios que analicen la competencia lingüística del alumnado inmigrante, que intenten caracterizar pasos o etapas en los que se observe un cierto orden en la adquisición de competencia comunicativa, o de los que se puedan extraer algunos factores que determinen dicha competencia, con la finalidad de aportar ideas, contrastar “creencias” o “ideas previas” y orientar en las actuaciones educativas.

En todo caso, teniendo presentes estas consideraciones, probablemente, el trabajo más próximo al que presentamos sea el de Maruny y Molina (2000). En el dan a conocer los resultados sobre conocimiento del catalán y competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí, en el Baix Empordà, desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Sus datos muestran que existen diferencias significativas en competencias lingüísticas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida. Más concretamente, los autores llegan a indicar una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte de los alumnos marroquíes de la muestra.

LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

Con las bases hasta aquí descritas, los objetivos generales perseguidos con la investigación se concretan como sigue:

- 1.- Evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.
- 2.- Determinar algunos factores que expliquen dicha competencia lingüística.
- 3.- Aportar conocimiento, contrastado empíricamente, sobre las creencias que se tienen acerca del conocimiento lingüístico de estos escolares.
- 4.- Formular indicaciones o sugerencias para abordar la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Aragón.

Hipótesis

A partir de los datos aportados por las escasas investigaciones sobre el tema y con objeto de corroborar o refutar determinadas creencias e ideas, nuestras hipótesis de trabajo se resumen como sigue:

1ª Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.

2ª Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.

3ª Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.

4ª Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.

5ª Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

METODOLOGÍA

Variables

Por lo que respecta las variables que hemos empleado en la investigación, se han tenido presentes algunas de las que aparecen en estudios clásicos sobre educación bilingüe, así como otras que se han mostrado relevantes en el caso de estudios con alumnado inmigrante. De este modo, las variables controladas han sido: Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación SocioProfesional (SSP) y Nivel Sociocultural (NSC) de las familias, Actitudes hacia la L1 (ACT-L1) y hacia el castellano (ACT-CAS), Tiempo de estancia en España (T), Edad que tenían al llegar a España (E), Valoración que hace el profesorado de la Capacidad general del alumno (CAPACID), así como del nivel de Conocimiento del castellano (CONOC).

Nuestra variable dependiente será el conocimiento lingüístico (PG1 y PG2) que toma valores numéricos continuos en función de los resultados obtenidos en la prueba utilizada que será explicada más adelante.

Sujetos

Se trata de una muestra de alumnos y alumnas de origen inmigrante que cursan 1º de ESO en la provincia de Huesca (N=49). Además, dada la carencia de datos sobre

estudios similares con respecto a la lengua castellana, hemos tomado como grupo control a dos grupos de iguales autóctonos (N=44).

Por lo que respecta a la elección de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de cambio de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Por otra parte, la elección de este curso (1º ESO) nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España.

Hay que indicar que la investigación se ha centrado en la totalidad de los Institutos de Educación Secundaria que hay en la provincia, además de secciones de IES o centros de Educación Primaria donde se imparte el primer ciclo de la ESO y que tenían alumnado inmigrante.

Instrumentos de evaluación

Para la determinación de las variables antes citadas se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario que nos permite controlar las variables: condición lingüística familiar, situación socioprofesional de las familias y nivel socioprofesional, actitudes hacia L1 y hacia el castellano, tiempo de estancia y, edad de llegada a España.
- Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico: se ha utilizado una prueba elaborada por Bel, Serra y Vila (1991). En ella se analizan los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C), Lectura Entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones PG1 y PG2, el primer índice aparece a partir de las cinco primeras subpruebas que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto que son orales).
- Encuesta para el profesorado-tutor. Valoración que hacía el profesorado de la capacidad general de alumnos y alumnas, así como la valoración del nivel de conocimientos de lengua castellana.

Procedimientos

El conjunto de estos instrumentos, tanto con el alumnado inmigrante como con el alumnado autóctono, se aplicaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002.

Previamente a su aplicación, se contactó con la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Huesca. Una vez obtenidos los correspondientes permisos se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos del alumnado escolarizado en los centros y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación.

Las pruebas fueron desarrolladas por los escolares, salvo la encuesta del profesorado, en unos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En todos los casos, este doctorando realizó la aplicación y corrección de protocolos.

Tratamiento de resultados

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, Anova y la prueba de comparación de medias de Fisher. Mientras en Anova nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Fisher nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado ha sido del 0.05.

RESULTADOS

En lo que sigue, exponemos los resultados obtenidos, estructurados en varios apartados, que hacen referencia a cada una de las hipótesis formuladas.

1ª Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.

Para contrastar esta hipótesis se realizó un análisis de varianza entre el alumnado inmigrante y el autóctono (grupo control), considerando la puntuación de las diferentes subpruebas de lenguaje (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como de los índices PG1 y PG2. De este modo se pudo comparar los resultados de unos y otros. La prueba de Fisher nos permitió analizar el nivel de significación.

El alto valor de significatividad obtenido en la mayoría de las diferentes pruebas confirma nuestra hipótesis en el sentido de que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado autóctono. Se obtuvieron diferencias significativas en todas las subpruebas, excepto en OI y LECT-E.

Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanoparlantes y no hispanoparlantes.

Las diferencias en PG1 resultan significativas entre todos los subgrupos.

2ª Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.

Para comprobar esta hipótesis, referida al alumnado inmigrante, tuvimos en cuenta dos aspectos: el tiempo de estancia en nuestro país (-3 años, 4-6 años, + 6 años) y la edad de llegada (+10 años, -10 años). Los resultados obtenidos, teniendo en cuenta estos dos criterios, aparecen como algunas de las variables más significativas, mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia y tenían menos de 10 años al llegar.

En este caso, también procedimos a analizar los resultados desglosando el alumnado inmigrante y éste, a su vez, en hispanoparlante y el que no lo es. Un primer dato es que las puntuaciones entre estos dos subgrupos se aproximan a partir de estar en el país más de 6 años. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanoparlantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia.

En relación a los años de edad que tenían al llegar a España, seguimos el mismo procedimiento.

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad, y esto se mantiene en los dos subgrupos. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente debido al escaso número de sujetos de nuestra muestra.

Un análisis más detallado de estos datos nos lleva a plasmar de forma más fácilmente visualizable determinados aspectos que se derivan de las puntuaciones globales y las subpruebas que las componen, teniendo en cuenta las variables de tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada, tal y como se observa en las Tablas I y II.

Tabla I. Nivel de significación en PG1, PG2 y subpruebas, en función de los años de estancia: autóctonos vs inmigrantes

| | |
|----------|--|
| + 6 años | CO, MS, PG1 |
| 4-6 años | CO, MS, CE, PG1 |
| - 3 años | CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2 |

Tabla II. Nivel de significación en PG1, PG2 y subpruebas, en función de la edad de llegada: autóctonos vs inmigrantes

| | |
|-----------|--|
| + 10 años | CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2 |
| - 10 años | CO, MS, CE, PG1, PG2 |

Dado que aquí se contempla la totalidad del alumnado inmigrante, procedemos a desglosar estos mismos aspectos referidos al alumnado hispanoparlante, en las Tablas III y IV.

Tabla III. Nivel de significación en PG1, PG2 y subpruebas, en función de los años de estancia: autóctonos vs inmigrantes hispanoparlantes

| | |
|----------|-------------------------------|
| + 6 años | CO |
| 4-6 años | EE |
| - 3 años | CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2 |

Tabla IV. Nivel de significación en PG1, PG2 y subpruebas, en función de la edad de llegada: autóctonos vs inmigrantes hispanoparlantes

| | |
|-----------|-------------------------------|
| + 10 años | CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2 |
| - 10 años | |

3ª Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.

En este caso se realizó una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional, así como del nivel de estudios de los padres.

Aunque hay diferencias en las puntuaciones, no llegan a mostrarse significativas entre ninguno de estos subgrupos. A pesar de ello, se observa una puntuación creciente en relación a una mejor SSP, y, probablemente, el reducido tamaño de nuestra muestra incida en la ausencia de diferencias significativas. Por lo que respecta a la variable NSC, y como en el caso anterior, se observan diferencias en las puntuaciones, pero únicamente son significativas entre el grupo de estudios universitarios y el que no tiene ningún tipo de estudios, tanto en lo referente a PG1 como en PG2.

En base a nuestros resultados, y a pesar del escaso número de sujetos, parece evidente que se cumple la hipótesis de que las variables SSP y NSC influyen en el conocimiento lingüístico del castellano.

4ª Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.

Realizamos una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de las actitudes hacia el castellano y hacia L1, cuando ésta no es el castellano. Nuestros datos indican que los que muestran actitudes favorable, tanto en un caso como en el otro, obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, aunque el contraste estadístico no mostró diferencias significativas.

5ª Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

Para verificar esta hipótesis procedimos a analizar las puntuaciones obtenidas por los hispanoparlantes y no hispanoparlantes, desglosando los de origen africano y europeo, en PG1, PG2 y subpruebas.

El alumnado hispanoparlante obtiene mejores puntuaciones, pero siguen siendo inferiores a la del alumnado autóctono, como ya se vio anteriormente. Por otra parte, las puntuaciones están muy próximas entre los de origen africano y europeo: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no se observaron diferencias significativas. En nuestros resultados se pone en cuestión la creencia de que el alumnado de origen europeo obtenga mejores puntuaciones que el que proviene del continente africano.

CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios citados anteriormente. Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares.

En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y dado que la práctica habitual, el trabajo centrado en la enseñanza de la lengua vehicular, no parece que esté proporcionando mejores resultados, cabría plantear buscar otras razones que expliquen esta situación.

Hay investigaciones que ponen el acento en las causas sociales, en las desigualdades estructurales y situaciones de marginación, en las creencias que asocian inmigración con delincuencia, en la errónea percepción de que son un problema, etc., para explicar el elevado

índice de fracaso escolar entre este alumnado. Otra de las hipótesis atribuye el fracaso al propio sistema educativo: selección cultural sesgada, metodología y organización en función de un modelo de “buen alumno” que no contempla las realidades actuales, etc. Aquí se podrían considerar también todos los elementos aportados desde la educación bilingüe y que no se suelen tener presentes en los procesos educativos con el alumnado inmigrante.

Volviendo a la primera formulación sobre el inferior conocimiento lingüístico del castellano con respecto al alumnado autóctono, procede recordar los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que plantea Cummins (2002), ya que cuando el profesorado considera que el alumnado inmigrante tiene un nivel suficiente, probablemente, no se valora suficientemente la distinción entre la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas y en situaciones descontextualizadas. Así, se exige al alumnado que asiste a un programa de cambio de lengua hogar-escuela que, cuando ya han conseguido un cierto nivel en la L2, sean capaces de usarla también en situaciones descontextualizadas y que requieren una alta implicación cognitiva, lo cual puede abocarles al fracaso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, habría que investigar hasta qué punto ha podido influir en estos datos la manera en que la sociedad, en general, y la institución escolar, en particular, recibe al alumnado inmigrante: desde la perspectiva de atención a la diversidad, desde la tan proclamada interculturalidad, desde el tratamiento educativo de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de las aportaciones de la enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe, como se ha citado anteriormente.

Por otra parte, y retomando los resultados indicados en el aspecto de conocimiento lingüístico, consideramos que procedería realizar más estudios con una muestra mayor y que pudiese abarcar más tramos de edad.

En segundo lugar, y en lo referente a que la escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana, nuestros datos indican que el criterio temporal que determina principalmente es el del tiempo de estancia: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque su trabajo se hizo en relación a la lengua catalana.

Esto pondría en cuestión las creencias de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares.

Asimismo, en nuestro estudio, también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los 10 años de edad. Y señalamos que estos datos no son coincidentes con el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), que hacían referencia precisamente a que los

niños que llegaron al nuevo país, con 10 años de edad, con un buen dominio de su L1, obtenían mejores resultados en L2 que los que habían emigrado de más pequeños.

Evidentemente, nuestra muestra es pequeña y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, pero esta cuestión requiere la realización de más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

Por otra parte, y creemos que es una aportación relevante por nuestra parte, los datos que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto “perfil” acerca de determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas, en cuanto a lo que supone más dificultad y cuesta más tiempo y esfuerzo en conseguir. De todas maneras, e insistiendo de nuevo en esta cuestión, habría que ser prudentes con estas afirmaciones, dado el número de sujetos de este estudio.

Específicamente, nuestros datos muestran que algunos contenidos suponen mayores dificultades (por ejemplo en Comprensión Oral y Morfosintaxis), ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Hay que matizar que algunas subpruebas de PG2, con un mayor componente verbal expresivo, suponen menores dificultades especialmente en el subgrupo de alumnado inmigrante hispanoparlante.

Pero nos encontramos con que, por debajo de los tres años de estancia, casi todos los contenidos están por debajo de las medias del alumnado autóctono y esto tanto referido al alumnado inmigrante hispanoparlante como al que no lo es.

Cabe plantearnos qué debe hacer la escuela cuando esta situación se da de forma generalizada en la muestra que hemos estudiado. En este sentido, hay que hacer referencia obligatoriamente al marco social y al educativo, en lo que afecta al tratamiento de las lenguas en la escuela: el enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe en cuanto a los modelos a plantear, la cuestión de la motivación y actitudes, y todo ello dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro que tenga presentes las realidades del mundo de la inmigración.

En tercer lugar, reiterando las limitaciones derivadas del escaso número de sujetos de nuestro estudio, parece evidente que las variables SSP y NSC influyen y deberían tenerse en cuenta a la hora, tanto de la práctica educativa como de las posibles creencias sobre el “pobre nivel cultural” de los inmigrantes.

No obstante, lo que constatamos es que, en el ámbito de la inmigración, y en cuanto a la variable nivel socioprofesional, hay que separar el aspecto laboral (tipo de trabajo) con el del tipo de estudios, ya que hemos verificado que se ocupan puestos de trabajos considerados de bajo nivel aunque el nivel de estudios de estas personas sea alto.

En cuarto lugar, las actitudes más favorables hacia L1, cuando ésta no es el castellano, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lenguaje aunque por el tamaño de la muestra las diferencias no llegan a ser significativas.

Por lo que respecta a las actitudes favorables hacia el castellano, correlacionan de manera significativa en el conjunto del alumnado inmigrante, pero desglosando los subgrupos nos encontramos con que es también significativo en el caso de no hispanoparlantes.

En las actitudes hacia el castellano, en función del tiempo de estancia y de la edad de llegada, hay diferencias aunque no son significativas. No obstante, el hecho que observamos es que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero con más de 6 años de estancia son neutras. Podríamos preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorable o neutra) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo de estancia y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad.

Finalmente, aunque observamos diferencias de puntuación en la prueba de lenguaje entre hispanoparlantes y no hispanoparlantes, en los subgrupos en función de la edad de llegada (más vs menos 10 años al llegar), en casi todas las puntuaciones los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos, pero estas diferencias no siempre son significativas (lo son más en los de más de 10 años de edad de llegada).

Por lo que respecta a los años de estancia, se observa que las diferencias llegan a ser notablemente significativas en los de menos de 3 años de estancia, especialmente entre no hispanoparlantes y autóctonos. Hay muy pocas diferencias significativas en el subgrupo de más de 6 años de estancia y entre 4 y 6, en relación a hispanoparlantes y no hispanoparlantes.

Esto puede hacernos revisar la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque obtengan, en algunos subgrupos, puntuaciones superiores a los no hispanoparlantes, los hispanos siguen teniendo diferencias con el alumnado autóctono. En todo caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Por lo que respecta a las diferencias, dentro de los no hispanoparlantes, entre los de origen africano y europeo, las puntuaciones están muy próximas: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no hay ninguna diferencia significativa. Esto debería hacernos cuestionar las creencias que hacen

referencia al “mejor nivel lingüístico y educativo” de los hispanoparlantes y de los europeos, mientras se infravalora a los de origen africano.

En resumen, en nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, hemos pretendido analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos ha permitido, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico de ese alumnado, incluso cuando su lengua de origen es el castellano, es inferior al del alumnado autóctono, pudiéndose establecer un cierto “perfil” en la adquisición de diversas habilidades lingüísticas en el que el tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada aparecen como algunas de las variables más significativas. Otras variables que se han mostrado claves para entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del castellano por parte de este alumnado son: el nivel socioprofesional y el nivel de estudios de los padres, considerados independientemente, o las actitudes tanto hacia el castellano como hacia la L1.

Evidentemente, tal y como hemos indicado con anterioridad, procede seguir con investigaciones que profundicen en esta dinámica, con muestras mayores y diferentes tramos de edad, junto con otro tipo de variables como el tipo de acogida, formas de atención a la diversidad, tratamiento educativo de la lengua, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, J. El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas. En: HUGUET, A; NAVARRO, J.L. (Coord.). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: DGA, en prensa.
- BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I.: *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC, 1991.
- COT, C. *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de La Bisbal d'Empordà, 2002.
- CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 1979, 49, p. 222-251.
- CUMMINS, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata, 2002.

- DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A.; ROYO, P. Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En DÍAZ-AGUADO, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide, 1996. p. 101-154.
- GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ ESPECIAL. *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. Girona: Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Documento no publicado, 1999.
- HUGUET, A. *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Zaragoza: DGA-IEA, 2001.
- LAMBERT, W.E. Culture and language as factors in learning and education. En Aboud, A.F.; Meade, R.D. (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College, 1974.
- MARUNY, LL.; MOLINA, M. *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2000.
- MESA, M^a.C.; SÁNCHEZ, S. *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE, 1996.
- SERRA, J.M. *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori, 1997.
- SERRA, J.M. Lenguas e inmigración. En: HUGUET, A; NAVARRO, J.L. (Coord.). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: DGA, en prensa.
- SERRAT, E. L'adquisició de segones llengües. En Moreno, J.C.; Serrat, E.; Serra, J.M.; Farrés, J. *Llengua i immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2002. p. 55-77.
- SIGUAN, M. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SIGUAN, M.; MACKAY, W.F. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco, 1986.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- TOUKOMAA, P.; SKUTNABB-KANGAS, T. *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere, 1977.
- VILA, I. Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2000, 23, p. 23-30.
- VILA, I. *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània, 2003.

INNOVACIÓN CURRICULAR Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN UN PROGRAMA PARA ESCOLARES INMIGRANTES DE SECUNDARIA¹

Joaquim Arnau y Gerard Martínez

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

Introducción

En el sistema educativo obligatorio de Catalunya había en el curso 2003-2004 un total de 74,491 escolares de origen extranjero. que representan el 7'65% del total de la población escolar. La mayoría son extracomunitarios, están presentes en todos los niveles educativos y bastantes de ellos son recién llegados y de incorporación tardía (SIDEN, 2004).

Para atender a los escolares recién llegados y con edad en el nivel de la Secundaria obligatoria, la Generalitat de Catalunya (1999a) ha establecido los "Tallers d'Adaptació Escolar". Son aulas de acogida ubicadas en un IES a las que asisten escolares en edades comprendidas entre los 12 y 16 años.

Durante un curso escolar, y en jornada matinal completa, estos alumnos (entre 15 y 20 por aula) son atendidos por dos profesores. Simultáneamente, y durante tres tardes a la semana, reciben enseñanza en el mismo o en otro IES.

En el programa pueden permanecer el tiempo máximo correspondiente a un curso escolar, de manera que al finalizar dicho período se incorporan definitivamente a las aulas del IES.

Los objetivos del programa de las aulas de acogida son el proporcionarles las competencias comunicativas en catalán y académicas necesarias para poder seguir después el programa regular.

En estas aulas la enseñanza es impartida en catalán. La enseñanza del castellano debe programarla el propio IES en el que está matriculado el alumno (Generalitat de Catalunya, 2003).

En el curso 2002-2003 había en todo el territorio un total de 52 "Tallers" con 1201 alumnos y 104 profesores.

¹ El trabajo que aquí se presenta forma parte del proyecto BSO2002-02811 subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Además de los autores, forman parte del mismo las profesoras Elisabeth Doria, Dolors Ferré y Dolors Sabaté.

Esta comunicación describe un proyecto que tiene como objetivos el diseño, aplicación y evaluación de un currículum inicial para los escolares inmigrantes de Secundaria.

El proyecto: objetivos, contexto y metodología

El objetivo del proyecto es, como hemos dicho, el diseño, aplicación y evaluación de un currículum inicial para los escolares inmigrantes de Secundaria en los “Tallers d'Adaptació Escolar”.

Se desarrolla durante un período de tres años (2003-2005) en un aula de un IES, ubicado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona.

El equipo de trabajo está formado por cuatro profesoras y dos consultores-investigadores externos. Las profesoras tienen varios años de experiencia docente en este tipo de aulas y dos de ellas son las que imparten enseñanza en el aula en la que se aplicará la innovación. Los dos consultores-investigadores externos somos dos profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, uno de los cuales es el investigador principal y coordinador del proyecto.

La motivación fundamental e inicial del proyecto respondió al hecho de que las profesoras sentían la necesidad de hacer cambios en el diseño de su currículum y, evidentemente, en su aplicación. Por este motivo contactaron con el coordinador del programa que también estaba interesado en la mejora de la docencia en estos programas.

La necesidad del cambio la formularon en los siguientes términos: “sustitución de un currículum inicial basado en la concepción tradicional de asignaturas por un currículum basado en el diseño de unidades o temas que integraran todas las necesidades formativas de los alumnos (comunicativo-lingüísticas, académicas y culturales)”.

Las orientaciones generales de la administración educativa, aunque dejaban un margen de flexibilidad a los profesores para precisar su currículum, respondían a la concepción tradicional de asignaturas, lo que implica una asignación temporal específica para cada una de ellas (clase de lengua, de matemáticas, de ciencias sociales, naturales, etc.). Cada hora los alumnos trabajaban una materia diferente.

Esta concepción del currículum, en la que basaban su aplicación, lo consideraban como una limitación formativa. El currículum presentaba, a su juicio, los conocimientos excesivamente compartimentalizados y, aunque ellas intentaban crear una interrelación entre los mismos, en la práctica no lo conseguían ya que la concepción del mismo no respondía al principio o idea general de la integración.

Esta idea de las profesoras sintonizaba además con la idea que los investigadores teníamos de una metodología eficaz de enseñanza de la segunda lengua basada en la integración de la misma con contenidos no lingüísticos mediante una unidad o tema central. Este tipo de metodología tiene unas ciertas ventajas cognitivas (Met, 1999): permite que los aprendices puedan elaborar relaciones entre las diferentes actividades y el conjunto, facilita la posibilidad de establecer conexiones entre los diferentes elementos del corpus lingüístico que han de aprender y les posibilita un marco común de referencia y acción que puede hacer el aprendizaje más significativo.

Todos intuíamos, además, que el hecho de eliminar la división horaria que creaban las asignaturas, posibilitaría que profesoras y alumnos exploraran de manera más tranquila el territorio de los elementos lingüísticos y conceptuales propios de cada unidad. Eso permitiría también planificar de manera más efectiva la atención individual, necesaria en alumnos tan diversos como éstos y facilitaría la creación de espacios para la evaluación del trabajo personal.

Estábamos pues ante una idea central que había por supuesto que precisar, desarrollar y aplicar.

Todos los presupuestos hasta aquí analizados sintonizaban con la metodología de la "investigación-acción" metodología que hemos adoptado. "El objetivo fundamental de la misma es mejorar la práctica", (Elliot, 1993, p.65).

En este tipo de investigación se pone en discusión la validez y eficacia de la práctica actual, se elaboran nuevos contenidos y nuevas acciones, se pone en práctica y se evalúa lo que se ha elaborado y se toman decisiones sobre las nuevas acciones.

"La "investigación-acción" es una investigación conducida por enseñantes y se convierte en un instrumento para su formación profesional y para la mejora de su propia práctica" (Bertocchi y otros, 1998).

En este proyecto, no obstante y tal como hemos dicho, el trabajo es realizado por un equipo mixto compuesto por las enseñantes y los dos investigadores externos.

A las profesoras les corresponden acciones importantes (aportar la reflexión sobre su práctica, proponer innovaciones, aplicarlas, evaluarlas).

Los investigadores externos ejercemos un rol variado que implica un conjunto de acciones: coordinar el plan y procedimientos de trabajo, facilitar la comunicación, ayudar a explicitar y concretar las ideas y las acciones, proporcionar recursos (conocimiento académico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua), proponer las metodologías específicas de la investigación, realizar tareas de observación externa en la

fase de aplicación del curriculum y coordinar la recogida, elaboración e interpretación de la información.

Fases del proyecto

De acuerdo con los presupuestos anteriores y tomando como referencia también investigaciones similares realizadas en la innovación curricular para la enseñanza en la segunda lengua (Hennings y Doyle, 1996), estas son las fases que estamos siguiendo en el desarrollo del proyecto:

| FASES DEL PROYECTO |
|---|
| <p>Fase 1. Obtención de la información</p> <ul style="list-style-type: none">*valoración de la idea esencial del cambio*realización de observaciones sistemáticas en el aula*visita a un centro extranjero*análisis de currículums ya existentes*revisión bibliográfica |
| <p>Fase 2. Diseño y elaboración del currículum</p> <p>*unidades integradas basadas en:</p> <ul style="list-style-type: none">-ámbitos de uso, objetivos comunicativos, lingüísticos y no lingüísticos-principios de enseñanza (aproximación natural, verbalización y demandas de respuesta física, enfoque centrado en tareas, diversidad de interacciones. integración de habilidades, actividades interculturales, reflexión sobre la lengua, elaboración de un producto final, evaluación <p>*producto: seis unidades (saludos y presentaciones, el centro escolar, el entorno urbano, las compras, la salud y la familia)</p> <p>*evaluación por dos consultores externos</p> |
| <p>Fase 3. Entrenamiento, desarrollo de materiales, investigación</p> <ul style="list-style-type: none">*entrenamiento de dos profesoras*desarrollo de materiales*investigación: definición de los aspectos sobre los que se quiere investigar, de la metodología de observación y de los procedimientos de reflexión |
| <p>Fase 4. Aplicación, observación y reflexión</p> <ul style="list-style-type: none">*aplicación del currículum*puesta en práctica de los procedimientos de observación y reflexión*propuesta de nuevas acciones*procedimientos para organizar y presentar la información |

Fase 1: Obtención de información

En esta fase se ha recogido información de diversa naturaleza.

En primer lugar, sobre las ideas de innovación de las profesoras. Se ha valorado la idea esencial de cambio que proponían las mismas así como las limitaciones que veían en el currículum que aplicaban. Tal como ya hemos anunciado anteriormente las propuestas innovadoras giraban en torno a una idea básica: "sustitución de un currículum basado en la concepción tradicional de asignaturas por un currículum basado en el diseño de unidades o temas que integraran todas las necesidades formativas de los alumnos (comunicativo-lingüísticas, académicas y culturales)."

Con objeto de conocer, a la vez, las posibilidades y limitaciones del anterior currículum, uno de los investigadores externos y una profesora del grupo, con licencia de estudios, realizaron observaciones sistemáticas en el aula durante el último semestre del año 2002. Estas observaciones fueron comentadas con las profesoras del aula (miembros del grupo de trabajo). La observación fue muy importante para el investigador externo ya que le permitió conocer el currículum, sus prácticas, los modelos organizativos, la respuesta diversa de los alumnos (con su diferente experiencia académica previa y sus diversas culturas y lenguas). Le permitió compartir experiencia, lenguaje y significado con las profesoras, aspectos estos absolutamente necesarios.

Una tercera fuente de recogida de información fue la visita realizada a Holanda por un investigador y esa misma profesora para conocer de cerca la organización, currículum y materiales desarrollados para atender a los estudiantes inmigrantes de secundaria del área de Rotterdam. El currículum en este país también sintonizaba con la idea de las unidades integradas. Allá hay, con esta base, dos propuestas: una para escolares analfabetos (Hippo, 2003) y otra para los alfabetizados (Kuiken, 2002). Fue interesante notar los materiales que tienen para el aprendizaje autónomo basados en estas unidades (CD-rom) así como otro tipo de recursos.

Finalmente la otra fuente de información que se puso al servicio de todos fue la presentación y análisis de currículums ya existentes así como bibliografía con referencia a aspectos de enseñanza de la segunda lengua.

Fase 2. Diseño y elaboración del currículum

Una vez obtenida una información que nos parecía necesaria pero que nunca es suficiente, el grupo de trabajo se centró en el diseño y elaboración del currículum. que delimitamos para los tres primeros meses del curso. Es el periodo más difícil puesto que atiende a alumnos recién incorporados y con un total desconocimiento de la L2.

A partir de la idea de la idea central de unidades integradas, había que decidir previamente cuáles eran los "Objetivos" (comunicativos, lingüísticos i no lingüísticos) que estas unidades debían incorporar.

Partiendo de los criterios establecidos por el Consejo de Europa (2002) se definieron un conjunto de "ámbitos de uso ", contextos prioritarios de relaciones en los que han de moverse estos alumnos, "ámbitos en los que los aprendices necesitarán actuar o han de estar capacitados lingüísticamente para actuar " (p. 58).

De acuerdo con este criterio se definieron diferentes tipos de "ámbitos de uso" con las transacciones o relaciones que en cada uno de ellos se consideraban prioritarias.

Estos fueron los siguientes: ámbito personal (salutación y presentación de uno mismo y presentación de la propia familia), ámbito educativo (transacciones en el centro escolar), ámbito público (transacciones en el entorno urbano, compras y servicios de salud).

Cada una de estas transacciones estableció el tema de la unidad, de forma que las unidades integradas previstas y desarrolladas para este período inicial son, por este orden: saludos y presentaciones, el centro escolar, el entorno urbano, las compras , la salud y la familia.

En cada una de estas unidades-transacciones se definieron las necesidades comunicativas de los alumnos lo que llevó a los "objetivos comunicativos". (p. ex. en el ámbito del entorno urbano se definió como necesidad, y por tanto, como un objetivo comunicativo, el comprar una tarjeta y un billete de autobús y metro). Con la definición de los "objetivos comunicativos" se estaba ya en el camino de decidir "los objetivos lingüísticos".

Por lo que respecta a los "saberes no lingüísticos" a atender en cada unidad se optó por considerar que en esta fase inicial lo verdaderamente importante no es tanto el enseñar contenidos académicos que, muchos alumnos ya dominan, sino enseñar en la L2 el léxico y estructuras de los contenidos propios de la unidad.

La definición de las unidades con sus objetivos comunicativos y lingüísticos, aunque necesaria, no es una novedad especial en diseños para la enseñanza de adultos y coincide con propuestas que han aparecido, dirigidas a este tipo de escolares para

enseñarles tanto en catalán (Generalitat de Catalunya, 1999b, 2001, 2002; Monegal, 2003) como en castellano (Comunidad de Madrid, 2003).

Pero la mayoría de los escasos diseños que existen, proponen unas unidades con sus objetivos y todo lo más una lista de posibles actividades a realizar. No consideran ni su adecuación al nivel de competencia de los aprendices ni los procedimientos de enseñanza.

La novedad de nuestra propuesta radica precisamente en la consideración de los procedimientos de enseñanza.

En este sentido hemos contemplado los siguientes: aproximación natural a la enseñanza de la segunda lengua, verbalización y respuesta física, enfoque centrado en tareas, diversidad de interacciones, reflexión sobre la lengua y evaluación.

La naturaleza de las interacciones profesora-alumnos siguen el método de "aproximación natural", definido por Terrell y basada en la teoría del "input comprensible" de Krashen (Krashen y Terrell, 1983). Este método, dirigido a principiantes, considera una secuencia de dos fases en la comunicación: "comprensión" (preproducción) y "producción temprana" del habla.

"Verbalización" y "demanda de respuesta física" son también dos estrategias comunicativas a emplear por la profesora. La primera implica el enunciado verbal de las acciones más importantes que la profesora está realizando y la segunda, la ejecución de acciones por parte de los alumnos (órdenes que regulan las actividades de clase). Ambas son respuesta física que acompaña a la verbalización. Fueron propuestas por Asher (1986) considerándose que facilita a los aprendices el poder ir incorporando un stock básico de verbos que es un apoyo importante para la comunicación.

El enfoque "centrado en tareas" pretende que los alumnos sean activos y que el profesor verbalice solo lo necesario. "Las tareas son prácticas que exigen comprender y producir un mensaje para ser completadas con éxito" (Willis, 2000) (comprar un billete de autobús, elaborar un directorio pidiendo los teléfonos de los compañeros de clase, jugar al bingo con objeto de aprender los nombres de los números, etc.).

Las tareas anteriores proponen una "diversidad de interacciones" (profesora-alumno más competente, profesora -alumno, alumno tutor o más competente-alumno menos competente, trabajo en pequeños grupos. También se consideran las interacciones fuera del aula con objeto de que los alumnos puedan poner en práctica las habilidades aprendidas dentro de ella (presentarse al director del centro, comprar, pedir información en la calle, etc.).

Las unidades diseñadas proponen el “ejercicio integrado de las cuatro habilidades lingüísticas” (comprender, hablar, leer y escribir). El proceso de enseñar a leer y escribir en esta fase inicial es sumamente complejo dada la diversidad de competencias con las que llegan los alumnos: alumnos analfabetos, alumnos que dominan un sistema alfabético que no es el de las lenguas románicas y alumnos que saben leer y escribir pero que no conocen el principio alfabético. Ante esta diversidad, y considerando además que el desarrollo de la lectura y escritura en una segunda lengua corre paralelo al desarrollo de esta a nivel oral, hemos diseñado actividades, basadas en los siguientes principios: cualquier elemento léxico o estructura que aparece en el escrito ha estado trabajado antes a nivel oral, ejercicios escritos de copia, de selección de un ítem entre un conjunto de ítems dados, de completar con una o dos palabras pequeños textos.

Cada unidad propone al menos una “actividad intercultural” en la que los alumnos han de contrastar las prácticas o instrumentos de nuestra cultura con las suyas propias (las diferentes formas de saludo según las culturas, los diferentes tipos de calendarios, los hábitos alimenticios y tipos de comida, etc.).

Por ser alumnos principiantes proponemos pocas actividades de análisis (reflexión) sobre la lengua. Es un análisis basado en el corpus de lengua oral que trabajan e incluye actividades destinadas a que los alumnos contrasten algunos elementos lingüísticos (presencia y diversidad de artículos, el plural de los nombres, etc.). Se trata de elevar sólo su nivel de conciencia (conscious raising activities) ya sea poniendo énfasis a nivel oral o escrito en esos elementos.

Cada unidad propone un “producto final” que sintetiza los aspectos trabajados en la misma (elaboración de un mural sobre la clase, sobre el centro, elaboración de un audiovisual en el que los alumnos se presentan, etc.).

Finalmente, cada unidad termina con unos sencillos procedimientos de “evaluación”.

En función de los principios anteriores se han diseñado las seis unidades temáticas. El producto final no responde a un proceso de arriba-abajo (top-down) según el cual una vez explicitados los principios se ha pasado al diseño de las unidades. Más bien ha sido un proceso constructivo en el que los principios han ido emergiendo o explicitándose a medida que se pretendía programar.

Las unidades se han elaborado finalmente después de continuos borradores que han obligado al grupo de trabajo a reflexionar sobre las numerosas variables que deben tenerse en cuenta en un currículum de estas características (el lenguaje controlado del

profesor, la naturaleza de las actividades de lectura y escritura que pueden proponerse a este nivel inicial, el rol de los alumnos tutores, la necesidad de desarrollo de materiales gráficos y audiovisuales, la necesidad de materiales para el aprendizaje autónomo de los alumnos etc.).

Nuestra propuesta define de forma detallada las acciones que ha de realizar el profesor y, en este sentido, ha de ser considerado como un método de enseñanza.

Esta fase en la que se sitúa actualmente nuestro trabajo se completará con la presentación del currículum a otros dos consultores externos con objeto que hagan una valoración del mismo y propongan, si es necesario, sus propias aportaciones pero siempre dentro del marco de los principios que hemos elaborado.

Fase 3. Entrenamiento, desarrollo de materiales, definición de los objetivos y de la metodología de investigación

-entrenamiento y desarrollo de materiales:

una vez diseñado el currículum definitivo (aunque siempre provisional en los términos de la investigación-acción) proporcionaremos en esta fase un cierto entrenamiento a las dos profesoras que han de aplicarlo en una de las aulas de acogida, una de las cuales ya forma parte desde sus inicios del grupo de trabajo.

Así mismo prepararemos los materiales necesarios mínimos que aparecen contemplados en el diseño. No podremos contar en este momento con suficientes recursos audiovisuales tan necesarios en un diseño de estas características (Willis, 2000, ob. cit.) Esto exige una importante colaboración de las instituciones en recursos técnicos, financieros y humanos. Sí estamos, no obstante, en disposición de definir las condiciones y naturaleza de los que se necesitan.

-definición de los objetivos y de la metodología de investigación:

habrá que responder, en primer lugar, a la pregunta de "sobre qué aspectos se quiere investigar". Este es un proyecto que nace de una idea muy general (unidades temáticas integradas) que implican, como hemos dicho, múltiples dimensiones y perspectivas. No todas las preguntas que puede generar pueden ser investigadas. Deben seleccionarse unas pocas preguntas específicas y que puedan ser abordadas de acuerdo con los procedimientos y recursos adecuados.

En este momento, y aún sin concretar, formulamos una de las posibles preguntas:

¿El método de aproximación natural a la enseñanza de la lengua es adecuado para estos alumnos? (hasta qué punto los alumnos responden con estrategias comunicativas coherentes a las demandas de la profesora? ¿cómo se comporta la profesora?, ¿de qué modo sus interacciones traducen el método, lo modifican, lo adaptan a la diversidad de alumnos?, ¿cómo lo valora?, ¿el método interacciona con las diferencias individuales, de manera que hay alumnos que responden con más estrategias de "consecución" (achievement) que otros?

Tal como propone Ulichny (1996), "para entender y enseñar metodología necesitamos examinar mucho más que decisiones como currículum, elecciones, tareas y organización e espacios. Necesitamos establecer qué ocurre entre los estudiantes y el profesor en (situaciones) particulares de la clase", "poner atención a la naturaleza de la tarea requerida a los estudiantes, a las respuestas de los estudiantes a la tarea, a la evaluación de las respuestas de éstos (deducida por lo que hacen y lo que dicen, cómo la interacción se desenvuelve, si es resuelta satisfactoriamente y qué ha pasado para hacer el cambio satisfactorio" (p.192)..... "trabajar para hacer la lección comprensible es el arte y el método de enseñanza de la L2" (p.193).

Para abordar los objetivos de investigación utilizaremos como metodología general el "análisis del discurso" y la "reflexión" de los investigadores con las profesoras. Para ello se hará una selección de episodios variados de interacción en la clase (comunicación en gran grupo, comunicación de pequeño grupo con el profesor y entre alumnos etc.) y en diferentes períodos del desarrollo del currículum.

Algunos de estos episodios serán grabados en video y otros en audio. Este material se visualizará por todo el equipo del proyecto y servirá de material de reflexión para proponer los nuevos cambios y las nuevas acciones.

Fase 4. Implementación , observación y reflexión

En esta fase se implementará el currículum y se pondrán en práctica los procedimientos de observación y reflexión.

Se propondrán nuevas acciones y se decidirá la forma de organizar y presentar públicamente los resultados de la investigación.

Referència bibliogràfica

- Asher, J.J. (1986). *Learning another Language Through Actions*. Los Gatos, CA.: Sky Oaks Publications.
- Bertocchi, D. y otros (1998). *Pensare e parlare in piú lingue*. Aosta: IRSSAE
- Comunidad de Madrid (2003). *Recursos para la enseñanza oral del Español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y Segundo Ciclo de ESO*.
- Consell d'Europa (2002). *Llengües modernes. Aprentatge, Ensenyament, Avaluació. Un Marc Europeu comú de referència per a les Llengües*. Barcelona: Departament de Cultura, Departament d'Ensenyament.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) (1999a). *Incorporació tardana d'alumnes. Any 1999-2000*.
- Generalitat de Catalunya (Departament de Cultura, 1999b). *Català Bàsic. Iniciació a la Llengua oral*.
- Generalitat de Catalunya (Departament de Cultura) (2001). *Català inicial*.
- Generalitat de Catalunya (Departament de Benestar Social) (2002). *Curs de Llengua oral*.
- Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) (2003). *Resolució de 20 de maig de 2003, que dóna instruccions per a l'organització dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2003-2004*.
- Hippo (2003). Rotterdam: Partners Training
- Jennings, K. y Doyle, T. (1996). "Curriculum innovation, team work and the management of change". En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp.169-177). Oxford: Heinemann.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA.: Alemany Press.
- Kuiken, F. (coordinador) (2002). *Zebra, I i II*. Utrecht: Meulenhoff Educatief.
- Met, M. (1999). "Impulsando el desarrollo de la segunda mediante la enseñanza de contenidos", *Infancia y Aprendizaje*, 86, 13-26.
- Monegal, C. (2003). *156 activitats per a parlar en català*. Barcelona: Edicions l'Àlber
- SIDEN (Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament) (2004). *Alumnes estrangers per estat d'origen*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).
- Ulichny, P. (1996). "What's in a methodology". En D. Freeman y J.C. Richards, *Teacher Learning in Language Teaching* (p.178-196). New York: Cambridge University Press.
- Willis, J. (2000). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex: Addison Wesley.

**ACTIVIDADES MUSICALES PARA FAVORECER EL DESARROLLO
DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE ORIGEN BEREBER:
UNA PROPUESTA CREATIVA**

Lucía Herrera Torres & Oswaldo Lorenzo Quiles

Universidad de Granada

luciaht@ugr.es oswaldo@ugr.es

RESUMEN

En el presente estudio se presentan los resultados de un trabajo que, dentro del Proyecto Sócrates-Comenius LANGAGES ARTISQUES POUR UNE EUROPE PLURIELLE (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2), se llevó a cabo en la ciudad de Melilla. El objetivo principal era favorecer el desarrollo del lenguaje en niños de origen bereber, cuya lengua materna es el tamazight, así como en niños cuya lengua materna es el español, a través de diferentes actividades musicales. Participaron 50 niños de primer curso de educación primaria (16 de lengua española y 34 tamazight), con una edad media de 6.6 años, procedentes de dos centros públicos de Melilla. Se evaluó en el primer trimestre (fase pretest) y en el tercer trimestre (fase postest) la lectura de palabras y diferentes habilidades de conciencia fonológica. En el segundo trimestre, los niños fueron distribuidos en dos grupos: un primer grupo (grupo experimental), que recibió entrenamiento en diferentes niveles de conciencia fonológica a través de canciones infantiles y, un segundo grupo (grupo control), que dedicó las sesiones de trabajo a realizar dibujos y actividades que no tenían ninguna relación con lo que estaban haciendo los niños del grupo experimental. Se realizaron 16 sesiones de intervención en el segundo trimestre, distribuidas en dos sesiones por semana, de una hora de duración cada una. Los resultados señalan que la intervención llevada a cabo en el grupo experimental ha mejorado las habilidades de conciencia fonológica de los niños de ambas lenguas, así como su lectura de palabras, respecto al grupo control.

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad plural como la nuestra es necesario que desde la escuela los distintos profesionales implicados en esa compleja y fascinante labor que es la educación (psicólogos, maestros, pedagogos...) dirijan sus esfuerzos hacia la diversidad étnica,

lingüística y cultural (Gopaul, 2001). En este sentido, quizá sean los maestros quienes deban tomar mayor conciencia de la creciente diversidad multiforme entre la población estudiantil pues, como señala McMinn (2001), los maestros pueden ayudar a facilitar el desarrollo cognitivo de los alumnos en un entorno netamente diverso.

La diversidad en las aulas es hoy día, por tanto, una realidad innegable, es decir, la heterogeneidad respecto a la edad de los alumnos, sexo, cultura, aptitudes cognitivas, estilos de aprendizaje, estrategias metacognitivas, actitudes, etc. La escuela debe formar a las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad plural, compleja y en continua evolución y conflicto¹ (López, 2002). Sin embargo, aunque el interés por los diferentes grupos culturales en la escuela es internacional, no todas las soluciones propuestas a dicha pluralidad son adecuadas en el ámbito de la educación (Aguado, 1991). El reto educativo de la pluralidad cultural exige tanto una respuesta global, por ejemplo, la construcción de un currículum intercultural en el centro, como una respuesta específica, como puede ser la organización del aprendizaje en el aula (Arnáiz, Guirao & Linares, 2003).

No obstante, es verdad que esta labor no es sólo de los maestros pues, por ejemplo, problemas de tipo multilingüe, evidentes en cualquier conformación multicultural, sólo podrán resolverse si las escuelas logran implicar a la familia y miembros de la comunidad para la enseñanza y aprendizaje del principio alfabético (Blackledge, 2000).

Centrándonos en la vertiente lingüística de la realidad multicultural, núcleo de nuestra aportación a este congreso, coincidimos con Shaw (2000) cuando afirma que existe un nexo de unión entre la conciencia cultural y el desarrollo de las destrezas lingüísticas – como habilidades de enseñanza y estrategias de aprendizaje-, siendo éstas destrezas parte integral de la adquisición de otra lengua distinta a la materna. Por ello, numerosos autores inciden en la necesidad de que desde edades tempranas se desarrollen programas de educación multicultural que centren su atención, entre otros aspectos, en el lenguaje (Mora, 2000; Phillips, 2000), buscando la relación de éste con la cultura y la influencia de la lengua materna en la segunda lengua a adquirir (Cassara & Bernard, 2000). A tal fin, señala Lenox (2000) que podemos emplear, entre otras herramientas didácticas que reduzcan prejuicios y desarrollen el lenguaje, los cuentos como vehículo para promover y alcanzar la comprensión de la diversidad racial y étnica.

¹ La palabra conflicto es interpretada con demasiada frecuencia de forma peyorativa. Pero conflicto no sólo cuenta con una acepción negativa, sino que también implica una situación y oportunidad para dialogar e intentar llegar a acuerdos comunes de forma eficaz y positiva.

Respecto a la educación basada en dos lenguas que surge con el reto multicultural, Lindholm (2000) apunta tres premisas básicas:

- 1) Una segunda lengua se adquiere mejor por aquellos alumnos pertenecientes a una lengua minoritaria cuando su lengua materna está firmemente establecida y una segunda lengua se desarrolla mejor en los niños de la lengua mayoritaria a través de la inmersión en esa lengua.
- 2) El conocer bien una lengua prepara el terreno para la adquisición del conocimiento de una segunda lengua.
- 3) Los estudiantes necesitan alcanzar cierto nivel en el desempeño de su lengua materna para facilitar niveles más altos en el desarrollo de una segunda lengua y capacidad bilingüe.

El estudio que hemos realizado se lleva a cabo en la ciudad de Melilla. Melilla está situada en el norte de África y limita con Marruecos. Si por algo se caracteriza es por su pluralidad cultural y lingüística, ya que en ella conviven cuatro culturas: amazight o bereber, sefardí, hindú y europea. Dada su situación limítrofe con Marruecos, la población de origen bereber tiene una gran presencia, lo que se refleja en el gran número de niños de este origen en los centros educativos de la ciudad. La lengua materna de los niños de origen bereber o amazight es el tamazight, un dialecto de transmisión oral que se habla en la zona del Rif de Marruecos.

Tras múltiples entrevistas, la mayor parte del profesorado de educación infantil y educación primaria considera que un aspecto al que deben dar prioridad en los niños de origen bereber es el trabajo del vocabulario y del lenguaje oral en la segunda lengua, el español, para, posteriormente, poder introducirlos en la adquisición del principio alfabético.

Las diversas aproximaciones existentes hoy respecto al desarrollo de tareas encaminadas a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de la Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria muestran, generalmente, coincidencia en la relación de las habilidades de conciencia fonológica con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en los niveles educativos citados (Adams, 1990; Adams & Bruck, 1995; Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sprugevica & Høien, 2003; Storch & Whitehurst, 2002; Swanson, Mink & Bocina, 1999).

Dentro del marco que incluye estas actividades fonológicas, la literatura propone el trabajo con rimas, canciones infantiles, nanas, trabalenguas, retahílas, y otras herramientas lúdico-lingüísticas (Bryant, Bradley, Maclean y Crossland, 1989; Dorr, 1999; Duncan & Lynne, 1999; Stuart, 1999) que, en esencia, poseen un neto carácter educativo-musical,

entendido éste en virtud de la utilidad instrumental, entre otras, que desde su promulgación en 1990 la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) confiere a las enseñanzas artísticas del currículum de infantil y primaria, lo que está avalado por las afirmaciones de varios autores relacionados con la educación musical general (Alsina, 1997; del Río, 1995; Hargreaves, 1998; Swanwick, 1991; Tur, 1992). En concreto, la educación musical se concibe, además de como vehículo de aprendizaje estético y cultural, como instrumento de potenciación de otras habilidades y capacidades no musicales, por lo que en el caso de la educación infantil, por ejemplo, se engloba dentro del área de *comunicación y representación*, buscando así un mayor horizonte de actuación educativa que el que sólo persigue la enseñanza específica de la música, aunque sea a través de unos cauces pedagógicos.

De esta forma, tareas habitualmente utilizadas en el trabajo con distintos niveles de conciencia fonológica -como la *Sensibilidad a las rimas*, la *Conciencia silábica* y la *Conciencia segmental o fonémica*-, se muestran particularmente receptivas al empleo de recursos educativo-musicales (Lorenzo & Herrera, 2000) que se vienen utilizando desde hace ya algún tiempo en determinadas asignaturas de perfil musical, contextualizadas sobre todo en los planes de estudio universitarios conducentes a la formación del profesorado en sus diferentes titulaciones: educación infantil, primaria, musical, especial, etc.

Concretando esta relación de tareas fonológicas con actividades musicales, nos es posible señalar el vínculo existente entre:

- *La práctica de canciones infantiles*² (*de cuna, de corro, juegos cantados...*) y el despertar y el desarrollo de la sensibilidad a las rimas. Con el canto de estas canciones se incide en la función poética y lúdica del lenguaje (González, 1992), buscando no el uso comunicativo de éste, sino su manejo creativo y expresivo (Olalla, 1992).
- *Los juegos de secuencias rítmico-prosódicas*, característicos de los métodos didáctico-musicales de Dalcroze y Orff, y *el trabajo de la conciencia silábica*. Estos juegos consisten en pronunciar palabras o frases sencillas y breves haciendo coincidir cada una de las sílabas que componen la palabra o la frase con el golpe de una mano en una parte del cuerpo -muslos, pechos, hombros e incluso chasquidos, palmas, zapateo, etc.-, recurriendo a lo que llamamos percusión corporal y alternando las dos manos.
- *El canto de canciones-juego sencillas* en las que el texto va asociado a determinados gestos o movimientos corporales que permanecen al tiempo que se

² Se emplea aquí la denominación más común de las canciones destinadas a ser cantadas entre los 3-4 años y los 9-10 (*canciones infantiles*), reconociendo sólo como orientativo este segmento de edad, sin que el adjetivo *infantiles* implique una adscripción exclusiva de estas canciones a la etapa de educación infantil.

suprimen intencionadamente uno o más fonemas o segmentos silábicos de las palabras que componen el texto, así como, en ocasiones, palabras completas, *y la conciencia segmental o fonémica.*

Por otra parte, algunos trabajos encuentran una relación entre determinadas habilidades musicales, como la memoria tonal o la percepción del ritmo, y la lectura (Barwick, Valentine, West & Wilding, 1989; Douglas & Willats, 1994). Otros, ponen de manifiesto una relación entre dichas habilidades musicales y la conciencia fonémica (Lamb & Gregory, 1993; Peynirciođlu, Durgunođlu & Öney-Küsefođlu, 2002).

Uno de los estudios más recientes es el de Anvari, Trainor, Woodside & Levy (2002). De forma general, encuentran que las habilidades musicales correlacionan significativamente con la conciencia fonológica y el desarrollo lector. Además, las habilidades de percepción musical predicen la lectura, incluso cuando la varianza compartida con la conciencia fonológica se controla.

No obstante, a pesar de lo evidente de la vinculación que acabamos de exponer entre determinadas parcelas del campo de la conciencia fonológica y del de la educación musical general, los estudios empíricos y teóricos en este sentido son muy escasos, aunque de forma dispersa y casi sin conexión entre ellos se puedan encontrar, en algunos trabajos, esbozos que hacen atisbar posibilidades de relacionar uno y otro campo. Creemos que esto se debe a que lo relativo a las destrezas fonológicas y la educación musical general discurren por cauces divergentes. Desde la psicología, la teoría del procesamiento de la información y la psicolingüística no han tenido en cuenta que las tareas de conciencia fonológica que proponen obtendrían, con el complemento de un adecuado ropaje educativo-musical, un valor añadido que las optimizaría; desde el ámbito de la filología y la lingüística enmarcadas en las facultades universitarias de letras tampoco esta visión multidisciplinar ha tenido mejor suerte, aunque en algunas asignaturas de filología se contemple en ocasiones la conveniencia de trabajar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con rimas, canciones infantiles y otras herramientas similares procedentes del folklore español; por último, la educación musical general aún no termina de asimilar la necesidad de construir esa instrumentalidad de la que antes hablábamos, centrada en nuestro caso en la mejora del lenguaje oral y escrito, a partir de presupuestos extramusicales fundamentados principalmente en la psicología cognitiva.

En función de la literatura revisada, el objetivo principal de este trabajo es evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica que incluye actividades

musicales para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños con diferente lengua materna (monolingües en español y lengua materna tamazight).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 50 niños de primer curso de educación primaria procedentes de dos centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla (24 de un centro y 26 del otro) y con una edad media de 79.08 meses (6.59 años).

A continuación mostramos la distribución de la muestra en función de aquellas variables que resultan de mayor interés.

Llamaremos Colegio 1 y Colegio 2 a los dos centros educativos de educación primaria que han participado en el estudio. En la tabla 1 se pone de manifiesto que prácticamente la mitad de los alumnos pertenece a un centro y la otra mitad al otro.

| COLEGIOS | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| Colegio 1 | 24 | 48 |
| Colegio 2 | 26 | 52 |
| Total | 50 | 100 |

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de alumnos en los centros educativos.

En tabla 2 se muestra la distribución de la muestra en función de su procedencia cultural. Después de una pequeña reflexión sobre el nombre que le íbamos a dar a cada categoría, decidimos diferenciar entre niños de procedencia europea y niños de procedencia bereber, dado que hacer distinciones entre españoles y musulmanes (categorías muchas veces empleadas) no sería correcto, pues todos son de nacionalidad española y, además, no todos los de origen bereber son mahometanos.

| PROCEDENCIA | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Europea | 16 | 32 |
| Bereber | 34 | 68 |
| Total | 50 | 100 |

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje según la procedencia cultural de los alumnos.

En total, la población de origen bereber es mayor en el presente estudio que la de origen europeo, de modo que supone un 68% frente a un 32%. Sin embargo, en el Colegio 1 la mayor parte de los niños son de origen europeo. En el Colegio 2 todos los alumnos son de origen bereber (ver tabla 3).

| | | PROCEDENCIA | | |
|----------------|-----------|--------------------|-------------|-------------|
| | | Europea | Bereber | Total |
| COLEGIO | Colegio 1 | 16 100.0% | 8 23.5% | 24 48.0% |
| | Colegio 2 | 0 0 % | 26 76.5% | 26 52.0% |
| | Total | 16 32 % | 34 68 % | 50 100 % |

Tabla 3. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de la procedencia cultural de los alumnos en función del centro educativo.

2.2. Instrumentos

En el presente apartado se describen las pruebas que se utilizaron en la fase de evaluación inicial o pretest y en la fase postest. Además, se especifica el programa de entrenamiento que siguieron los niños del grupo experimental y las actividades que realizaron los niños del grupo control.

A) TAREAS DE EVALUACIÓN

- Se midió la lectura de palabras a través del PEREL. Esta prueba consistía en 100 palabras que el niño tenía que leer en voz alta. Se contabilizó el número de aciertos.
- Tarea de añadir una sílaba al principio de palabra. Esta prueba evalúa el nivel silábico de la conciencia fonológica a través de 30 ítems más 2 de prueba. La tarea del niño consistía en añadir una sílaba al comienzo de una palabra, de modo que resultara otra palabra nueva. Por ejemplo, se le decía al niño que nos dijese la palabra que nos queda si a “bello” le ponemos delante “ca” (cabello). Se contabilizó el número de aciertos.
- Tarea de detección de rimas. Evalúa el nivel de rima de la conciencia fonológica. Al niño se le presentaban 32 ítems, además de 2 de prueba, en los que cada ítem estaba formado por dos palabras. La tarea del alumno consistía en decir si las dos palabras rimaban o no, por ejemplo, “clavo” y “pavo”. De nuevo, se tuvo en cuenta el número de aciertos.
- Tarea de sustitución del fonema inicial. Mide el nivel fonémico de la conciencia fonológica. La prueba estaba formada por 30 ítems, además de dos ítems de prueba. El niño debía decir qué palabra resultaba si, por ejemplo, a “goma” le quitamos la *g* y ponemos en su lugar una *t* (toma). Se puntuó el número de aciertos.

B) PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FONOLÓGICO-MUSICAL

Se diseñaron dieciséis sesiones de intervención, distribuidas en dos sesiones por semana de una hora de duración cada una, con la finalidad de trabajar las habilidades fonológicas a través de canciones y láminas en las que se representaba el estímulo objetivo a través de un dibujo y por escrito. Las canciones tenían las siguientes características: Ámbito melódico de Do₃ a La₃, empleo de compases binarios (2/4) y cuaternarios (4/4), escritas a una sola voz, con diferentes textos para una misma melodía, diseñadas atendiendo a sus posibles efectos fonológicos y no de calidad estética, con figuraciones melódicas sencillas y adaptadas a la etapa de educación infantil.

Las actividades diseñadas se describen a continuación.

Primera y segunda sesión: Segmentar sílabas. Se diseñó una canción para cada sesión que incluía 10 palabras monosilábicas, 10 bisilábicas y 10 trisilábicas de frecuencia alta. La tarea del niño consistía en cantar la canción a la vez que daba tantas palmadas como sílabas tenía la palabra target (así, por ejemplo, ante la palabra “pelo” debía dar dos palmadas).

Tercera y cuarta sesión: Tarea de añadir una sílaba al comienzo de palabra. Se elaboró una canción en cada sesión con 30 palabras target. La tarea del niño consistía en averiguar qué palabra resultaba si a la palabra target se le añadía una sílaba (por ejemplo, si a “pato” le ponemos al principio “za”).

Quinta y sexta sesión: Tarea de omitir una sílaba. En este caso se hacía lo contrario que en la tarea anterior, es decir, el niño cantaba una canción y debía decir qué palabra resultaba si, por ejemplo, a “gusano” le quitamos “gu”.

Séptima y octava sesión: Tarea de detección de rimas. El niño cantaba y debía señalar si dos palabras rimaban o no, por ejemplo, “Rafa” y “jirafa”.

Novena y décima sesión: Tarea de producción de rimas. El niño cantaba una canción y al presentarle una palabra target, por ejemplo “globo” debía decir otra palabra que rimara (por ejemplo, “lobo”).

Undécima y duodécima sesión: Tarea de identificación del fonema inicial. La tarea del niño consistía en cantar con nosotros la canción y al llegar a la palabra target decir si ésta comenzaba o no por /p/, en la mitad de los casos (15 palabras, como por ejemplo “pico”) y por /f/, en la otra mitad (15 palabras, como “farola”).

Décimo tercera y décimo cuarta sesión: Tarea de identificación del fonema final. El niño debía cantar la canción con los docentes encargados de llevar a cabo el entrenamiento y al llegar a la palabra target tenía que decir si terminaba en /n/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “balón”), o en /s/ en las 15 palabras restantes (por ejemplo, “gafas”).

Décimo quinta y décimo sexta sesión: Tarea de identificación del fonema medio. Se cantaba la canción y al llegar a la palabra target el niño debía decir si la palabra contenía o no la /m/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “cama”), o la /l/ en la otra mitad (“helado”, por ejemplo).

2.3. Procedimiento

Durante el primer trimestre del curso académico 2001/2002 se pasaron las distintas pruebas de evaluación a los 50 niños que formaron parte de la muestra. Dado que se

trataba de niños pequeños, se distribuyeron las pruebas en sesiones, con una duración de 20 minutos cada una.

Después de la fase pretest se dividieron aleatoriamente los niños en dos grupos. El primer grupo, grupo experimental, fue el que recibió el programa de entrenamiento fonológico-musical. El segundo grupo, grupo control, sirvió de comparación para determinar los efectos de dichos programas en los niños del grupo experimental. Por lo tanto, dentro de cada colegio había un grupo control y un grupo experimental.

En las tablas 4 y 5 se presenta la distribución del grupo experimental y control en función del colegio y procedencia cultural.

Durante el segundo trimestre los niños del grupo experimental realizaron las dieciséis sesiones que formaban el programa de entrenamiento fonológico-musical, a razón de dos sesiones por semana. Los niños del grupo control dedicaron las sesiones de trabajo a realizar dibujos y actividades que no tenían ninguna relación con lo que estaban haciendo los niños del grupo experimental.

Por último, se evaluaron las habilidades fonológicas después de la intervención en el tercer trimestre.

| | | | COLEGIO | | |
|--------------|--------------|------------|-----------|-----------|--------|
| | | | Colegio 1 | Colegio 2 | Total |
| GRUPO | Control | Frecuencia | 11 | 13 | 24 |
| | | % de GRUPO | 45.8% | 54.2% | 100.0% |
| | Experimental | Frecuencia | 13 | 13 | 26 |
| | | % de GRUPO | 50.0% | 50.0% | 100.0% |
| | Total | Frecuencia | 24 | 26 | 50 |
| | | % de GRUPO | 48.0% | 52.0% | 100.0% |

Tabla 4. Distribución de los grupos en función del colegio.

| | | | PROCEDENCIA | | |
|--------------|--------------|------------|-------------|---------|--------|
| | | | Europea | Bereber | Total |
| GRUPO | Control | Frecuencia | 7 | 17 | 24 |
| | | % de GRUPO | 29.2% | 70.8% | 100.0% |
| | Experimental | Frecuencia | 9 | 17 | 26 |
| | | % de GRUPO | 34.6% | 65.4% | 100.0% |
| | Total | Frecuencia | 16 | 34 | 50 |
| | | % de GRUPO | 32.0% | 68.0% | 100.0% |

Tabla 5. Distribución de los grupos en función de la procedencia cultural.

3. RESULTADOS

En la siguiente tabla se pueden ver los resultados obtenidos por los niños del colegio 1 en la tarea de lectura de palabras y en las distintas tareas fonológicas en las fases pretest y postest, es decir, antes y después del programa de intervención fonológico-musical.

| TAREAS | GRUPOS | FASE PRETEST | FASE POSTEST |
|---------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Lectura de palabras | Grupo Control | 70.81 (30.83) | 83.81 (27.23) |
| | Grupo Experimental | 72.15 (29.89) | 96.30 (26.55) |
| Añadir una sílaba | Grupo Control | 41.20 (33.80) | 63.33 (36.11) |

| | | | |
|-----------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| | Grupo Experimental | 43.61 (23.80) | 82.30 (31.81) |
| Detectar rimas | Grupo Control | 68.04 (18.29) | 77.27 (27.98) |
| | Grupo Experimental | 68.50 (25.90) | 86.77 (10.83) |
| Sustituir el fonema inicial | Grupo Control | 42.42 (38.12) | 49.33 (42.16) |
| | Grupo Experimental | 45.63 (30.32) | 73.07 (26.61) |

Tabla 6. Media (y desviación típica) de cada prueba en función de los grupos en el colegio 1.

Como se puede observar, las condiciones de partida en la fase pretest eran similares en las distintas pruebas y para los dos grupos. Sin embargo, después del programa de entrenamiento, el grupo experimental realiza mejor que el grupo control las tareas de lectura de palabras, añadir una sílaba al comienzo de una palabra, detectar rimas y sustituir el fonema inicial de una palabra por otro. Esto muestra la efectividad del programa de intervención fonológico-musical, dado que la ejecución del grupo experimental en la fase postest es superior a la alcanzada por el grupo control. Teniendo en cuenta la ejecución de este último grupo, hemos controlado la posible influencia de la maduración y del aprendizaje en los niños, por lo que la superioridad del grupo experimental es debida a las tareas de entrenamiento y no al simple efecto madurativo o al aprendizaje escolar.

Además, se realizaron distintos análisis de varianza para determinar si los efectos del entrenamiento eran estadísticamente significativos. Así, para la tarea de añadir sílabas se realizó una Anova para un diseño mixto con medidas repetidas en el segundo factor. En dicho análisis la variable entregupos era el grupo (control, experimental) y la variable intrasujetos la tarea de añadir sílabas, con dos niveles (fase pretest y fase postest). Los resultados mostraron como significativos el efecto principal de la variable tarea ($F_{(1,22)} = 11.50$; $p = 0.003$) así como el efecto principal de la variable grupo ($F_{(1,44)} = 4.55$; $p = 0.04$). Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de Tukey, mostraron como significativas las comparaciones entre el grupo control y el experimental así como en la ejecución en la tarea de añadir sílabas en la fase pretest y en la fase postest.

De igual modo, en la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos antes y después del entrenamiento en el Colegio 2.

| TAREAS | GRUPOS | FASE PRETEST | FASE POSTEST |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Lectura de palabras | Grupo Control | 24.07 (22.57) | 51.93 (38.45) |
| | Grupo Experimental | 24.15 (27.69) | 69.17 (33.08) |
| Añadir una sílaba | Grupo Control | 17.69 (7.38) | 36.92 (18.71) |
| | Grupo Experimental | 18.76 (8.55) | 54.35 (10.83) |
| Detectar rimas | Grupo Control | 57.45 (10.71) | 59.56 (13.62) |
| | Grupo Experimental | 57.05 (9.16) | 70.66 (11.43) |
| Sustituir el fonema inicial | Grupo Control | 7.94 (6.91) | 23.84 (13.45) |
| | Grupo Experimental | 7.81 (6.72) | 37.71 (17.40) |

Tabla 7. Media (y desviación típica) de cada prueba en función de los grupos en el colegio 2.

Es de destacar que, en general, la ejecución de los niños del Colegio 2 es inferior a la ejecución de los niños del Colegio 1. Este hecho puede deberse a que el total de los niños del Colegio 2 es de origen bereber, por lo que su lengua materna (tamazight) es distinta al

español, lengua esta última en la que se hicieron todas las pruebas. A pesar de esta diferencia, encontramos de nuevo que después del programa de intervención el grupo experimental supera al grupo control, por lo que se encuentra una mejora significativa en la ejecución en las distintas pruebas.

Comparando los resultados del Colegio 1 y del Colegio 2 podemos señalar, en primer lugar, que el programa de entrenamiento fonológico-musical ha sido efectivo para incrementar las habilidades fonológicas de los niños, lo cual ha tenido su consiguiente repercusión en la lectura.

En segundo lugar, es de destacar que, aunque el Colegio 1 y el Colegio 2 presentaban características distintas -dado que en este último el 100 % de la población escolar es de origen bereber y su lengua materna es el tamazight-, el programa de intervención desarrollado ha sido efectivo para incrementar las habilidades fonológicas de los niños del grupo experimental.

4. DISCUSIÓN

Comenzaremos indicando que los datos obtenidos en este estudio señalan que los niños de primer curso de educación primaria, cuya lengua coincide con la de la escolarización, en nuestro caso el español, presentan a esta edad una buena lectura de palabras (entre un 70.81% y un 72.15%), tal como se muestra en la tabla 6 para el colegio 1 (donde la mayor parte de la población tiene como lengua principal el español). Por el contrario, en el colegio 2, con amplia población de origen bereber y cuya lengua principal es el tamazight, aparece, dado su menor conocimiento de la lengua oral española, una ejecución en la lectura de palabras significativamente menor que en el colegio 1, oscilando entre el 24.07 y el 24.15%.

Podemos explicar lo anterior recordando que el conocimiento de las unidades lingüísticas que integran el lenguaje oral en una lengua determinada, es decir, la conciencia fonológica, favorece la adquisición del principio alfabético (Bertelson, 1986; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993). Además, la influencia de la conciencia fonológica en la adquisición lectora inicial es independiente de la lengua en la que se vaya a aprender a leer, lo que, entre otras lenguas, para el idioma español confirman los estudios de Carrillo & Marín (1996); para el portugués Alegría, Pignot & Morais (1982); y para el griego Popodas (1993).

Por otro lado, el presente trabajo muestra cómo el entrenamiento en conciencia fonológica diseñado, en el cual se han trabajado las sílabas, las rimas y los fonemas, ha sido

efectivo tanto para los niños cuya lengua principal es el español como para aquellos cuya lengua es el tamazight, distinta a la lengua de escolarización. Así, en los niños de procedencia amazight se ha incrementado el conocimiento de las unidades lingüísticas presentes en la lengua española, lo que ha beneficiado su rendimiento lector, evaluado éste a través de la lectura de palabras.

Sin duda, gran parte de la efectividad del programa fonológico utilizado proviene del uso en éste de canciones infantiles, pues los juegos lingüísticos asociados a actividades expresivo-musicales favorecen la motivación del niño y potencian el surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Finalmente, consideramos que los resultados obtenidos ponen de manifiesto que este tipo de programas es útil en contextos educativos multiculturales para favorecer la integración lingüística de los niños con distintas lenguas. Por una parte, favorece la adquisición del principio alfabético en niños cuya lengua coincide con la de la escuela, pero también facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística en niños de distinta lengua, lo cual repercutirá en su expresión verbal y escrita, y, lo más importante, en su integración en la cultura escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- ADAMS, M.J. & BRUCK, M. Resolving the great debate. *American Educator*. 1995, vol. 19, p. 7-20.
- AGUADO, M.T. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En JIMÉNEZ, M.C. (Coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 1991.
- ALEGRÍA, J., PIGNOT, E. & MORAIS, J. Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*. 1982, vol. 10, p. 451-456.
- ALSINA, P. *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: GRAO, 1997.
- ANVARI, S.H., TRAINOR, L.J., WOODSIDE, J. & LEVY, B.A. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2002, vol. 83, p. 111-130.
- ARNÁIZ, P., GUIRAO, J.M. & LINARES, J.E. *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad, 2003.

- BARWICK, J., VALENTINE, E., WEST, R. & WILDING, J. Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology*. 1989, vol. 59, p. 253-257.
- BERTELSON, P. The Onset of Literacy: Liminal remarks. *Cognition*. 1986, vol., 24, p. 1-30.
- BLACKLEDGE, A. *Literacy, Power and Social Justice*. Trentham Books Limited, 2000.
- BRYANT, P. E., BRADLEY, L., MACLEAN, M. & CROSSLAND, D. Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*. 1989, vol. 16, p. 407-428.
- CARRILLO, M. S. & MARÍN, J. *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Centro de Publicaciones del MEC, 1996.
- CASSARA, S. & BERNARD, J.M. *Teaching for Our Times: Focus on Learning*, Vol. 2. Boston: Bunker Hill Community College, 2000.
- DEL RÍO, D. *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED, 1995.
- DORR, R. *The effects of task and vernacular on rhyming in the kindergarten, first, and second graders*. Montreal: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1999.
- DOUGLAS, S. & WILLATS, P. The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*. 1994, vol. 17(2), p. 99-107.
- DUNCAN, I & LYNNE G. R. How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1999, vol. 11 (5-6), p. 405-439.
- GONZÁLEZ, E. *Desarrollo del lenguaje en la infancia preescolar*. MORALEDA, M. (coord.). *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: EUDEMA, 1992.
- GOPAUL, S. Training Urban School Counselors and Psychologist To Work with Culturally, Linguistically, Urban and Ethnically Diverse Populations. *Multicultural Review*. 2001, vol. 10 (3), p. 38-41.
- HARGREAVES, D. J. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó, 1998.
- JIMÉNEZ, J.E., RODRIGO, M., ORTIZ, M.R. & GUZMÁN, R. Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*. 1999, vol. 88, p. 107-122.
- LAMB, S.J. & GREGORY, A.H. The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*. 1993, vol. 13, p. 19-27.
- LINDHOLM, K. *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington: Center for the Study of Languages and Education, 2000.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4-10-1990.

- LÓPEZ, M.C. *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero, 2002.
- LORENZO, O. & HERRERA, L. La educación musical en la educación infantil como instrumento potenciador de las habilidades lectoescritoras. En *Actas del III Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores, 2000.
- McMINN, M.P. Preparing the Way for Student Cognitive Development. *Multicultural Education*. 2001, vol. 9 (1), p. 13-15.
- MORA, J. Staying in the Course in Times of Change: Preparing Teachers for Language Minority Education. *Journal of Teacher Education*. 2000, vol. 51 (5), p. 345-357.
- OLALLA, E. Estimulación de la creatividad. En MORALEDA, M. (coord.). *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: EUDEMA, 1992.
- PERFETTI, C. A., BECK, I., BELL, L.C. & HUGHES, C. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1987, vol. 33, p. 283-319.
- PEYNIRCIÖDLÜ, Z.F., DURGUNÖDLÜ, A.Y. & ÖNEY-KÜSEFOÖDLÜ, B. Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*. 2002, vol. 25 (1), p. 68-80.
- PHILLIPS, D. Language as Constitutive: Critical Thinking for Multicultural Education and Practice in the 21st Century. *Journal of Nursing Education*. 2000, vol. 39(8), p. 365-372.
- POPODAS, C. The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years. En CARRETERO, M.; POPE, M.; SIMONS, R. & POZO, J. (Eds.). *Learning and instruction*, Vol.3. Oxford: Pergamon Press, 1993.
- ROTH, F.P. SPEECE, D.L. & COOPER, D.H. A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *Journal of Educational Research*. 2002, vol. 95 (5), p. 259-272.
- SHAW, G. *Aiming High 2: Straight A's*. Londres: Grantham Book Services, 2000.
- SPRUGEVICA, I. & HØIEN, T. Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003, vol. 44, p. 119-124.
- STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J. Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*. 2002, vol. 38, p. 934-947.

- STUART, M. Getting ready for reading. Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city 2nd language learners. *British Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 69, p. 587-605.
- SWANSON, H.L., MINK, J. & BOCINA, K.M. Cognitive Processing Deficit in Poor Reader with Symptoms of Reading Disabilities and Adhd-. More Alike Than Different. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91 (2), p. 321-333.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata-MEC, 1991.
- TUR, P. *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992.
- WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K., LAUGHON, P., SIMMONS, K. & RASHOTTE, C. A. Development of Young Readers' Phonological Processing Abilities. *Journal of Educational Psychology*. 1993, vol., 85 (1), p. 83-103.

**LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN
DEL LENGUAJE ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO**

Mayor, M.A., Zubiauz, B., Arana, J. M. y López-Palenzuela, D.¹

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

La adopción del sistema de créditos europeo -ECTS-, implica un cambio metodológico decisivo en la labor del docente universitario, así como en la metodología de trabajo del estudiante (Valcárcel, 2003). En la base de este cambio existe una concepción dinámica del aprendizaje, que asume como prioritario el desarrollo de destrezas frente a la adquisición de conocimientos. Algunos autores vienen estudiando desde hace tiempo la red de variables tanto personales como del contexto educativo que integran este complejo entramado que sustenta el avance hacia la consecución de un aprendizaje autónomo (Biggs, 1993; Bembenuy y Karabenick, 2004; Hayamizu y Weiner, 1991; Miller y Brickman, 2004; Pérez Cabaní, Reyes, Palma y Rapel, 2000; Peverly, 1994; Pintrich, 1994; Tayler, 1975). Por eso, si queremos que se produzca un cambio en el aprendizaje es importante conocer, ya no sólo las aptitudes de los estudiantes, sino también otras variables que inciden directamente en su rendimiento como son sus: metas y sus expectativas de futuro a corto y largo plazo, motivaciones, estrategias de estudio y sus competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

El presente trabajo se enmarca en un estudio realizado por varios profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca para proceder a la adaptación de tres asignaturas de primer curso para ser impartidas con el sistema europeo de transferencia de créditos ECTS. Si pretendemos avanzar hacia un aprendizaje más autónomo, experiencial y funcional por parte del alumno universitario, el paso previo a cualquier propuesta de

¹ M^a Ángeles Mayor Cinca. Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. de la Merced, 131-139. 37005. Salamanca. Tel:+34 923-294400 Ext. 3314; e-mail: mayor@usal.es.

Begoña Zubiauz de Pedro. Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Salamanca. E.U. de Magisterio de Zamora. Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus Viriato. Avda. Príncipe de Asturias s/n. Zamora. Tel: +34 980-545000 Ext. 3671. e-mail: bzubiauz@usal.es

José María Arana Martínez. Doctor en Psicología. Profesor de la Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Dpto de Psicología Básica y de la Personalidad Avda. de la Merced, 131-139. 37005. Salamanca. e-mail: arana@usal.es

David López Palenzuela. Doctor en Psicología. Profesor de la Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Dpto de Psicología Básica y de la Personalidad Avda. de la Merced, 131-139. 37005. Salamanca.

cambio para ajustar nuestro sistema de enseñanza universitario al perfil de destrezas profesionales que demanda el entorno social, debe tener en cuenta los aspectos que todavía definen el contexto de aprendizaje desde la perspectiva del propio alumno a través de su autoevaluación.

En este sentido, las variables que hemos considerado para esta investigación han sido las siguientes. En primer lugar, consideramos que las *creencias* de los estudiantes constituyen los determinantes directos de la conducta de estudio del alumno, es decir, de su desempeño o trabajo. Las creencias valoradas han sido tres (a) la competencia de dominio de los temas alcanzada (grado de conocimiento alcanzado); (b) los contenidos dispuestos en la asignatura (dificultad percibida de los temas) y (c) la utilidad a corto (aprobar el examen), medio (relación con otras asignaturas de la carrera) o a largo plazo (utilidad para la práctica profesional) de los temas.

En segundo lugar, aparece el *desempeño del estudiante* que engloba las conductas del alumno que incidirían directamente en el rendimiento, aunque también podrían influir en las creencias. Dichas conductas son: (a) asistencia a clase; (b) estudio diario y preparación de las clases; (c) preparación del examen. Estas variables vienen definidas por el tiempo que invierte el alumno en la asignatura y configuran la “carga de trabajo del alumno”.

Finalmente, como variable producto del aprendizaje hemos considerado el *rendimiento del alumno* manifestado en la calificación de los alumnos obtenida en el examen final.

Este modelo general de partida se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar la carga de trabajo del alumno de 1º de Psicología, que invierte en la preparación de la asignatura de “Desarrollo cognitivo y lingüístico”
2. Estudiar la relación entre **carga de trabajo, sistema de creencias** del alumno y **calificación final** obtenida

MÉTODOLOGÍA

Sujetos

La muestra final estuvo constituida por 96 alumnos de primer curso de Psicología de la Universidad de Salamanca que estaban matriculados en la asignatura de ‘Desarrollo Cognitivo y Lingüístico’, que se imparte durante el segundo cuatrimestre del año.

Instrumento de evaluación

Hemos comenzado evaluando el trabajo actual del alumno, mediante un cuestionario² en el que se le pedía que respondiera a los siguientes parámetros: (1) tiempo de asistencia a clase, (2) tiempo de estudio diario, (3) tiempo de preparación del examen; el tiempo debía ser estimado en minutos. (4) Grado de dificultad de cada uno de los temas que integraban el programa de la asignatura, (5) grado de conocimiento que creían haber alcanzado y (6) grado de utilidad que concedían a cada uno de los temas; el grado máximo era puntuado como 5 y el mínimo como 1.

Estas variables se aplican tanto para los contenidos teóricos, como para las actividades prácticas. Así mismo, se estiman en relación a otras actividades específicas que se llevan a cabo en el desarrollo de las diferentes materias.

Procedimiento

El cuestionario fue presentado a los estudiantes a principio de curso, ofreciéndoles la posibilidad de responderlo individualmente y con carácter voluntario, explicándoles el objeto de la investigación y destacando su valor como un instrumento informativo, que les facilitaría acceder a su propio conocimiento y, por tanto autorregular mejor su trabajo.

RESULTADOS

Los datos fueron analizados estadísticamente mediante el Sistema SPSS. Para cada sujeto se computaron el tiempo de asistencia total a las clases, de preparación de las mismas, y el de estudio para el examen, para la asignatura. A partir de aquí se procedió a realizar un “modelo de vías” basado en un análisis de regresión múltiple con el fin de analizar las relaciones entre el conjunto de las diferentes variables contempladas y el rendimiento obtenido.

Relación entre las creencias de los alumnos y el tiempo de dedicación a la asignatura

Como planteábamos al comienzo, uno de los objetivos principales de esta investigación ha sido estudiar las relaciones entre la “Carga de trabajo”, el “Sistema de creencias” del alumno y la “Calificación final” obtenida por el estudiante. De ese modo,

² Este cuestionario responde a una adaptación del que nos fue facilitado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona

hemos agrupado las variables en dos categorías: (1) “Creencias” que incluyen los grados de ‘Dificultad’, de ‘Conocimiento’ y de ‘Utilidad’, y (2) “Desempeño” incluyendo ‘Asistencia’, ‘Preparación’ y ‘Estudio’.

En la Figura 1 están representados los modelos de vías que reflejan la relación entre las variables y la asignatura de “Desarrollo cognitivo y lingüístico”. En cada uno de ellos quedan recogidos los coeficientes de determinación para las variables dependientes ‘Nota’, ‘Asistencia’, ‘Preparación’ y ‘Estudio’ así como los coeficientes beta que obtienen un valor significativo y que reflejan la relación entre variables dependientes e independientes del modelo. También aparecen los coeficientes de correlación significativos entre las variables independientes ‘Dificultad’, ‘Conocimiento’ y ‘Utilidad’.

En la asignatura “Desarrollo cognitivo y lingüístico”, globalmente, se observa que el conjunto de variables predictoras (Creencias y Desempeño) explican un 24% de la varianza de la ‘Nota final’.

En cuanto a las variables del “Desempeño”, la única que guarda una relación significativa directa con la nota es ‘Estudio’ del examen ($\beta = .40^{***}$). Las variables ‘Asistencia’ y ‘Preparación’ no ofrecen esa relación significativa con el rendimiento. También se aprecia que ‘Preparación’ y ‘Estudio’ presentan un coeficiente de determinación similar ($R^2 = .11$), explicado por el conjunto de “Creencias”; sin embargo este efecto se observa con respecto a la ‘Asistencia’ ($R^2 = .01$)

Con respecto a las *creencias*, de las tres evaluadas, ‘Dificultad’, ‘Conocimiento’ y ‘Utilidad’, es esta última la que presenta un coeficiente de regresión significativo con respecto a ‘Preparación’ ($\beta = .32^{**}$) y ‘Estudio’. ($\beta = .27^*$). Por otro lado, las creencias muestran una clara correlación entre sí (‘Dificultad’ y ‘Conocimiento’: $r = .33^{**}$), (‘Conocimiento’ y ‘Utilidad’: $r = .30^{**}$), (‘Dificultad’ y ‘Utilidad’: $r = .32^{**}$).

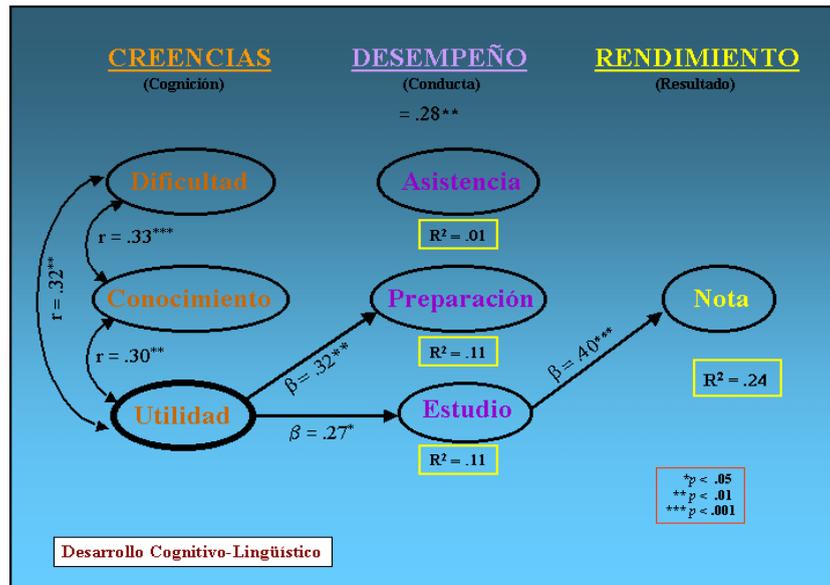


Figura 1: Modelo correspondiente a la asignatura de “Desarrollo cognitivo y lingüístico”

A modo de conclusión, resulta evidente que la ‘Utilidad’ que el alumno percibe en los contenidos que aprende, es la “Creencia” que más influye sobre el tiempo de ‘Preparación’ diaria que dedica a esta asignatura y al ‘Estudio’ del examen final, dentro de lo que se considera que es su “Desempeño”. No obstante, cabría establecer una direccionalidad inversa para esta explicación. Es decir, probablemente, cuanto más tiempo emplea el estudiante en ‘Preparación’ y ‘Estudio’ de la materia, mayor ‘Utilidad’ acaba apreciando en los contenidos teórico-prácticos de la misma.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera reflexión global sobre los resultados de este estudio nos lleva a reconocer que la predicción de la nota a partir de las variables empleadas resulta limitada, llegándose a explicar el 24 % de la varianza total de la nota obtenida, según la asignatura. Aunque este valor pueda parecer bajo, no hay que olvidar que en este trabajo sólo hemos contemplado seis variables que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo que parecen ser variables explicativas del rendimiento bastante potentes.

En cuanto al análisis de las creencias y al desempeño de los alumnos, podemos concluir que, de modo general, se confirma el modelo explicativo de la secuencia: Creencias → Desempeño → Rendimiento. Sin embargo hay que señalar la dificultad a la hora de establecer categóricamente la direccionalidad de la relación de causalidad entre “Creencias” y “Desempeño”.

En este sentido podrían distinguirse tres posturas, dos unidireccionales y una bidireccional: (a) Las creencias son las que dirigen el desempeño del estudiante. Así pues, un estudiante en la medida que perciba los temas de la asignatura como más o menos difíciles, útiles y dominados empleará más o menos tiempo para su preparación y estudio. (b) El desempeño influye en las creencias respecto del contenido de la asignatura. En este caso, el estudiante mientras prepara y estudia los temas puede ir percibiendo la dificultad y la utilidad de los mismos y el grado de conocimiento alcanzado en ellos. (c) Las creencias y el desempeño van modificándose de manera recíproca. El estudiante puede tener unas percepciones iniciales sobre la dificultad, la utilidad y el grado de conocimiento que posee sobre los temas pero a medida que incremente o reduzca su trabajo, dichas creencias pueden variar, lo que a su vez, podría modificar su dedicación a la preparación y estudio.

Así pues, en cuanto a las creencias de los alumnos del conjunto de variables estudiadas (grado de conocimiento alcanzado, grado de dificultad de los temas percibida y utilidad de los temas percibida) solamente la “utilidad” incide directamente en el desempeño del estudiante e indirectamente en su rendimiento.

En cuanto a las variables de desempeño, que, en definitiva, son las que conforman la carga de trabajo del estudiante, hay que destacar varias conclusiones.

(a) La Preparación y Asistencia diarias no muestran relación directa con la nota final

La asistencia a clases, no parece ser una variable determinante del rendimiento académico, lo que coincide con los resultados obtenidos por otros estudios (Hide y Flournoy, 1986; Berenson, Carter y Norwood, 1992). Si bien, para afinar en esta afirmación, sería de gran interés comprobar si existe algún tipo de relación entre la asistencia y un rendimiento alto o bajo.

La asistencia a clase puede que no se refleje en rendimiento cuando éste es considerado como el producto del aprendizaje; lo que no significa que no incida en el proceso de aprendizaje, es decir, en la calidad del aprendizaje, la motivación y en el desempeño del alumno.

La segunda de las variables de desempeño valorada, *la preparación diaria* refleja mejor, desde nuestro punto de vista, la constancia en las tareas de aprendizaje y el aprendizaje significativo. Aunque los resultados obtenidos muestran que no existe una relación directa con el rendimiento, la razón puede ser sencilla. Si al estudiante se le va a valorar lo que sabe

o no sabe mediante un método de evaluación final netamente cuantitativo, es lógico pensar que el estudiante dirija su esfuerzo a prepararse más el examen que en otras tareas de aprendizaje que no reciben una puntuación explícita para la calificación final.

Extrapolando este resultado parece ser que el estudiante guía su conducta en función de unas metas de rendimiento, y más concretamente unas metas de logro (aprobar), y no tanto por unas metas de aprendizaje (aprender), ya que de esta manera se asegura una mayor efectividad. Efectividad a corto plazo (superar la asignatura), pero también a largo plazo, ya que su objetivo final (licenciarse) precisa de aprobar todas las asignaturas de la carrera. Esto explicaría la relación que aparece entre la preparación diaria y la utilidad percibida de los temas en las tres asignaturas. Estos resultados irían en la línea apuntada por trabajos recientes sobre la autorregulación y la motivación académica (Miller y Brickman, 2004). En ellos se señala la importancia que tienen en la autorregulación del trabajo desempeñado por el alumno y su persistencia en el mismo, no sólo las metas futuras sino también las metas más próximas en las que las percepciones del alumno sobre la tarea a ejecutar y su instrumentalidad, el contexto educativo, el valor que le concede a la tarea, sus expectativas de eficacia en la misma y las reacciones observadas en el profesor sobre la ejecución o no de la tarea, son factores que dirigen la conducta del estudiante a corto plazo, pero que también afectan a la regulación de su conducta a largo plazo, en función del rendimiento obtenido y del valor que el estudiante concede a dicho rendimiento.

La limitación metodológica en este estudio de no separar explícitamente los tres grados de utilidad (a corto plazo = examen; a medio plazo = carrera; y a largo plazo = profesión) nos impide establecer conclusiones inequívocas al respecto, por lo que sería un factor a considerar en posteriores trabajos.

(b) El estudiante centra prioritariamente su trabajo en el Estudio del examen final (

En definitiva, de las actividades de estudio es *la preparación del examen* (lo que se conoce como estudiar para el examen) la que mayor relación guarda con el rendimiento final obtenido por el alumno.

En definitiva, lo que hemos comprobado es que, al menos en primer curso de Licenciatura, los alumnos continúan manteniendo como objetivo prioritario aprobar la asignatura, puesto que dedican gran cantidad de tiempo a preparar los contenidos teórico-prácticos del examen, en los días previos al mismo. Siguen aplicando, parece ser, el criterio seguido “con éxito” en Bachillerato, tal y como ellos mismos reconocen.

Probablemente esto explicaría el hecho de que el valor predictivo de variables más cualitativas, o bien el tiempo dedicado al trabajo personal y continuado, no ofrezca la significación esperada. Ahora bien, otra posible explicación conduciría a revisar nuestro sistema de evaluación todavía basado, más en el rendimiento, que en la adquisición de competencias profesionales esenciales para su ejercicio como futuro de psicólogo. En otras palabras, estudian para aprobar porque eso es lo que les transmitimos y exigimos, tal y como demuestra su propia autoevaluación.

Esto nos conduce a pensar que si queremos que nuestros universitarios desarrollen una concepción del aprendizaje más dinámica y continua en la que ellos sean un componente activo, donde su trabajo esté dirigido por el objetivo de alcanzar una formación global, no sólo en conocimientos conceptuales sino también en otras habilidades instrumentales, interpersonales y sistémicas igualmente valiosas para su futuro desarrollo profesional como psicólogos, es necesario que los profesores universitarios:

(a) modifiquemos algunas de nuestras actividades de enseñanza para que el estudiante vaya tomando el control de su conducta de estudio (autoaprendizaje) y vaya desarrollando competencias que den sentido y utilidad a su trabajo como persona en formación.

(b) adoptemos nuevos métodos de evaluación, procurando una evaluación más continua y cualitativa en la que se consideren no sólo los conocimientos propios de cada asignatura sino también la adquisición y desarrollo de otros conocimientos que, a la postre, constituyen un requisito para incorporarse al mundo laboral.

Pero quizás lo más relevante de este trabajo es que es la propia autoevaluación del estudiante la que nos ofrece un apoyo de estas conclusiones. Son ellos mismos los que, incluso desde primer curso, nos están comunicando que su trabajo está más guiado por la "Utilidad" que perciben a los contenidos que por los propios contenidos en sí (dificultad y dominio de los mismos). Percepción que está en la misma línea de las conclusiones extraídas por estudios realizados en el ámbito empresarial (qué es lo que exige o valora una empresa o institución de sus trabajadores).

Por eso es importante que a partir de ahora profesores y alumnos nos impliquemos, en este proceso de transformación si queremos garantizar las mismas oportunidades laborales a los futuros psicólogos del lenguaje en un marco común como es Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEMBENUTTY, H. y KARABENICK, S. A. (2004) Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 1, 35 - 57
- BERENSON, S.B., CARTER, G. y NORWOOD, K.S. (1992) The at-risk student in college developmental algebra. *School Science and Mathematics*, 92, 55-58
- BIGGS, J. (1993) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3 - 19
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test Deweck's modelo f achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226 - 234
- HIDE, R. M. y FLOURNOY, D.J. (1986) A case against mandatory lecture attendance. *Journal of Medical Education*, 61, 175-176
- MILLER, R. B. y BRICKMAN, S. J. (2004) A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 1, 9 - 33
- PÉREZ CABANÍ, M. L., REYES, M., PALMA, M. y RAPEL, E. (2000) La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y aprendizaje*, 91, 5 - 30.
- PEVERLY, S.T. (1994) An overview of the potential impact of cognitive psychology on school psychology. *School Psychology Review*, 23, 2, 292-309.
- PINTRICH, P.R. (1994) Student motivation in the college classroom. En Pritchard, K.W. y McLaran Sawyer, R. (Eds.) *Handbook of College Teaching Theory and application*. Westport, CN, Greenwood Press
- VALCARCEL, M (2003) La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Proyecto EA: programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario

INDICE DE AUTORES

| | |
|---|---------------|
| Acuña, Santiago | 436 |
| Aguado, Jose Javier..... | 105 |
| Aguilar, Eva | 676, 878, 892 |
| Aguirre, Carmen | 120 |
| Albalá, M ^a José..... | 120 |
| Almgren, Margareta..... | 955 |
| Alonqueo, Paula..... | 281 |
| Alonso, M ^a Ángeles..... | 300 |
| Álvarez, Esther | 612 |
| Arana, Jose M ^a | 1063 |
| Arnau, Joaquim | 1034 |
| Arratibel, Nekane | 983 |
| Auza, Alejandra..... | 189 |
| Azurmendi, M ^a José..... | 590 |
| Barajas, Carmen..... | 525, 554 |
| Barreña, Andoni..... | 983 |
| Bel, Aurora..... | 172 |
| Blánquez, José Ramón..... | 649 |
| Bosch, Laura..... | 676 |
| Brenlla, Juan Carlos..... | 847 |
| Casla, Marta..... | 331, 507, 967 |
| Clark, Eve V..... | 58 |
| Clemente, Rosa Ana | 323 |
| Cortès, Montserrat | 225 |
| Defior, Sylvia..... | 832, 999 |
| Desinano, Norma B..... | 164 |
| Diez-Itza, Eliseo | 76,364 |
| Diez-Villoria, Emiliano | 300 |
| Errarte, Itsaso | 955 |
| Espino, Sandra..... | 770 |
| Ezeizabarrena, Maria-José..... | 955 |
| Fernández, Angel..... | 300 |
| Fernández, María Luz | 787 |
| Fernández, Pilar | 983 |
| Fernández, Raquel..... | 612 |
| Galeote, Miguel..... | 507, 967 |
| Gallego, Carlos..... | 909 |
| Gallo, Pilar..... | 929 |
| Galván-Bovaira, María José..... | 383 |
| Garcia, Iñaki..... | 955 |
| Goicoechea, M ^a Ángeles..... | 323 |

| | |
|---|---------------------|
| Gómez, Aurora..... | 507 |
| González, Antonia Mercedes..... | 525, 554 |
| González-Trujillo, M ^a Carmen..... | 832 |
| Granato, Luisa..... | 463 |
| Guijarro-Fuentes, Pedro..... | 145 |
| Hernández, Arturo..... | 189 |
| Hernández, Natividad..... | 942 |
| Herrera, Lucía..... | 90, 999, 1045 |
| Huguet, Ángel..... | 605, 1016 |
| Ibáñez, Dolores..... | 819 |
| Iglesias, Silvia..... | 536 |
| Johnson, Catalina M..... | 204 |
| Johnson, Teresa H..... | 204 |
| Karousou, Alexandra..... | 401 |
| Kuchenbrandt, Imme..... | 667 |
| Lamela, Elena..... | 243, 259 |
| Lapresta, Cecilio..... | 605 |
| Lara, Brígida G..... | 566 |
| Lara, Maria Fernanda..... | 892 |
| Liceras, Juana M..... | 612 |
| Linero, M ^a José..... | 525, 554 |
| López-Palenzuela, David..... | 1063 |
| López-Ornat, Susana..... | 401, 909 |
| Lorenzo, Oswaldo..... | 1045 |
| Luque, M ^a Llanos..... | 590 |
| Madrigal, Lucia..... | 967 |
| Manterola, Julen..... | 632 |
| Marder, Sandra..... | 803 |
| Mariscal, Sonia..... | 929 |
| Marrero, Victoria..... | 120 |
| Martínez, Cristina..... | 694 |
| Martínez, Gerard..... | 1034 |
| Martínez, Verónica..... | 76 |
| Mateos, Mar..... | 770 |
| Mayor, M ^a Angeles..... | 422, 787, 867, 1063 |
| Miranda, Manuela..... | 364 |
| Moreno, Amparo..... | 243 |
| Moreno, María del Mar..... | 770 |
| Mueller Gathercole, Virginia C..... | 27 |
| Naranjo, Carolina..... | 967 |
| Navarro, Jose Luis..... | 605, 1016 |
| Olmo, Raquel..... | 211 |
| Pequeño, Unai..... | 577 |
| Peralbo, Manuel..... | 787, 847 |
| Pérez Pereira, Miguel..... | 983 |

| | |
|---|----------------|
| Pérez, Maria Isabel..... | 577 |
| Piacente, Telma..... | 463, 803 |
| Pine, Julian M..... | 105 |
| Pons, Ferran..... | 676 |
| Portilla, Cláudia R..... | 858 |
| Querejeta, Maira | 803 |
| Quintana, Inmaculada..... | 525, 554 |
| Rabassa, Montserrat..... | 732 |
| Ramon, Marta..... | 676 |
| Resches, Mariela..... | 463, 803 |
| Rey, Rocío | 507 |
| Ribeiro, Silvanne | 858 |
| Ribera, Núria | 713 |
| Rio del, María José..... | 383 |
| Ríos, Isabel..... | 819 |
| Rivero, Magda..... | 307 |
| Rojo, Nubia..... | 713 |
| Rosado, Elisa | 172 |
| San Martín, Conchi | 347 |
| Sánchez Miguel, Emilio | 436 |
| Sánchez Pernas, Jose M ^a | 847 |
| Santaolalla, Gemma..... | 422 |
| Sebastián, Eugenia..... | 243, 331 |
| Seijas, Sonia | 847 |
| Sepúlveda, Angélica..... | 713 |
| Serra, Miquel..... | 878 |
| Serrano Sánchez, Antonio..... | 507 |
| Serrat, Elisabet | 211 |
| Shiro, Martha | 484 |
| Siguan, Miquel..... | 12 |
| Solé, Isabel..... | 770 |
| Solé, Maria Rosa..... | 448 |
| Soler, Olga..... | 448 |
| Soto, Pilar | 243, 259, 281 |
| Spradlin, K. Todd..... | 612 |
| Teberosky, Ana..... | 694, 713 |
| Urrutia, María Inés..... | 803 |
| Vargas, Silvia L..... | 243 |
| Verdugo, Eduardo..... | 577 |
| Vieira, Rita | 748 |
| Villa, Juan Carlos..... | 577 |
| Villalón, Ruth..... | 770 |
| Zubiauz, Begoña..... | 422, 867, 1063 |