Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego



Edición a cargo de
MIGUEL PÉREZ PEREIRA

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego

Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas

Edición a cargo de
MIGUEL PÉREZ PEREIRA

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS DEL ESTADO (1º. 1996. Santiago de Compostela).

Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego : Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado / edición a cargo de Miguel Pérez Pereira.

-- Santiago de Compostela : Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1996. -- XIV, 820 p. ; 24 cm. -- (Cursos e Congresos da Universidade de Santiago de Compostela ; 94). -- D.L.C. -1996. -- ISBN 84-8121-468-X.

1. Linguaxe-Adquisición-Congresos. 2.Español (Lingua)-Adquisición-Congresos. 3. Catalán (Lingua) -Adquisición-Congresos. 4. Vasco (Lingua) -Adquisición-Congresos. 5. Galego (Lingua) -Adquisición-Congresos. I. Pérez Pereira, Miguel, ed. lit. II.Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, ed. III. Serie. IV. Título.

159.946 : 806.0 (063)
159.946 : 806.99 (063)
159.946 : 804.99 (063)
159.946 : 809.169 (063)

A publicación destas Actas contou coa colaboración das seguintes institucións e entidades: Fundación Gallaecia Fulget del V Centenario de la Universidad de Santiago de Compostela, la D.G.I.C.Y.T. del Ministerio de Educación, la Consellería de Educación y la Dirección Xeral de Turismo de la Xunta de Galicia (Gobierno Autónomo Gallego), y la Diputación Provincial de Lugo.

© Universidade de
Santiago de Compostela, 1996

Edita: Servicio de Publicacións
e Intercambio Científico
Campus Universitario Sur

Imprime: TÓRCULO Artes Gráficas, S.A.L.
c/ Rosalía de Castro, 45 Bajo - Santiago

ISBN: 84-8121-468-X

Dep. Leg.: C-650-96

PRESENTACIÓN

En este libro se ofrecen las comunicaciones y conferencias presentadas en el *I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*, celebrado en Santiago de Compostela entre el 5 y el 8 de Septiembre de 1995, coincidiento con el V centenario de la fundación de su Universidad, y organizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Dicho congreso tuvo una acogida excepcional por parte de los especialistas en el tema, no solo del Estado español sino también de los paises del continente americano en los que se habla español, bien sea como lengua oficial o como lengua de uso de importantes comunidades. Indudablemente, esta extraordinaria audiencia respondió a una necesidad sentida entre quienes estudiamos la adquisición del lenguaje, sea en castellano, catalán, euskera o gallego, sin olvidar la lengua de signos española, de tener un foro para el intercambio de ideas y hallazgos de nuestras investigaciones; foro que, al mismo tiempo, permita dar un mayor impulso a la investigación y lograr una mayor integración entre nosotros que pueda resultar en una más efectiva coordinación de las investigaciones.

Un marco como el que ha ofrecido este encuentro, que todos deseamos tenga continuidad en el futuro, debe ser un elemento importante para superar una situación, que ya viene de viejo, de desventaja de los investigadores de la adquisición de las lenguas que se hablan en el Estado español -- ya sea en su forma oral o escrita, en el marco familiar o escolar, o en su forma normal o en circunstancias especiales-- en relación a quienes investigan sobre la lengua inglesa.

A lo largo del encuentro se ha plasmado la enorme distancia que existe entre la situación actual de la investigación en nuestro ámbito y la existente en los años 70, que nos trazara el profesor Siguán en su reveladora conferencia inaugural, años en los que se pueden situar los primeros estudios realizados sobre la adquisición del castellano. Este libro es una manifestación del nuevo panorama que se abre a mediados de los 90.

En efecto, hoy en día existen numerosas investigaciones que abarcan prácticamente todas las dimensiones del lenguaje --fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática...-- y una gran variedad de situaciones: monolingües, bilingües, desarrollo en

poblaciones con trastornos y sin trastornos, etc. Además, las investigaciones se refieren a todas las lenguas (castellano, catalán, esukera y gallego, además de la LSE), cosa que no ocurría en los 70. Por otra parte, en el momento actual ya no existen solamente unos cuantos grupos, muy escasos, o investigadores aislados, sino que en toda España y fuera de aquí, tanto en latinoamérica (Paraguay, Argentina, México...) como en los EE.UU. de Norteamérica, se están realizando investigaciones sobre la adquisición del lenguaje. Finalmente, como el lector podrá comprobar, las investigaciones realizadas alcanzan, en general, un más que aceptable nivel de calidad, y están en sintonía con los temas, enfoques teóricos y métodos de investigación que aparecen en otros países en los que la investigación de la adquisición del lenguaje tiene una mayor tradición.

Como resultado de todo ello, en este libro se aporta una gran cantidad de datos descriptivos, lo cual nos permite alcanzar un mayor conocimiento de la adquisición de las lenguas mencionadas. Pero, al propio tiempo, hay un esfuerzo nada desdeñable por situar estos datos en marcos teóricos interpretativos que, como cabe suponer, son diversos.

No quisiera finalizar estas palabras de presentación sin la expresión de mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible la realización del encuentro. En primer lugar, a Rosana Clemente, Itziar Idiazabal, Susana López Ornat, Miquel Serra, Rosa Solé, Ana Teberoski, Carmen Triadó e Ignasi Vila, miembros del Comité Científico, y a Miquel Siguán, su presidente de honor, y maestro de muchos de nosotros. Después, pero no por ello menos importante, a Josefa Castro, Maite Forján, Sagrario García, Onésimo Juncos y Rosa Mª Rivas, del Comité Organizador, y a nuestro querido e imprescindible administrativo Salvador Vicente. Todos ellos con su entusiasmo lograron que la celebración del encuentro fuese algo más que un frío evento académico, y con su tesón y buen hacer han sido, en buena parte, los responsables de su éxito. Por supuesto, muchas gracias también a todos los participantes en él, especialmente a los que han venido de más lejos, porque ellos han sido su esencia.

Para finalizar, no sería justo dejar de agradecer la ayuda financiera aportada por la Fundación *Gallaecia Fulget* del V Centenario de la Universidad de Santiago de Compostela, la D. G. I. C. Y. T. del Ministerio de Educación, la Consellería de Educación y la Dirección Xeral de Turismo de la Xunta de Galicia (Gobierno Autónomo Gallego), y la Diputación Provincial de Lugo. Todas estas instituciones han aportado los fondos necesarios para que la organización del encuentro se realizase sin sobresaltos y con unas condiciones materiales satisfactorias.

Santiago de Compostela, 18 de Abril de 1996.

Miguel Pérez Pereira
Presidente del *Encuentro*

DIRECCIONES DE CONTACTO DE LOS AUTORES

MARGARETA ALMGREN SPARE. SAN ANTON, 14. 48230 ELORRIO, BIZKAIA, ESPAÑA.

Mª ROSA ALONSO ALONSO. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, FACULTAD DE FILOLOXIA, DPT. FILOLOXIA INGLESA Y ALEMANA. CAMPUS UNIVERSITARIO NORTE. 15706 SANTIAGO DE COMPOSTELA. A CORUÑA, ESPAÑA.

NURIA ALONSO GARCIA. UNED MADRID, FACULTAD DE FILOLOGIA (ATT. VICTORIA MARRERO AGUIAR) C/ SENDA DEL REY S/N. 28040 MADRID. ESPAÑA.

THEOPHILE AMBADIANG. UNIVERSIDAD DE AUTONOMA MADRID FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS, DPT. LINGUISTICA GENERAL, CAMPUS CANTOBLANCO. 28049 MADRID. ESPAÑA.

MELINA APARICI AZNAR. UNIVERSIDAD de BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPTO. PSICOLOGIA BASICA. PG. VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

JOAQUIN ARNAU I QUEROL. UNIVERSIDAD de BARCELONA. FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA I DE L'EDUCACIÓ. PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

FERNANDO BACAICOA GANUZA. UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACIÓN, APDO. 1397. LEIOA, VIZCAYA. ESPAÑA.

ANDONI BARREÑA AGIRREBEITIA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. LENGUA ESPAÑOLA, PLAZA ANAYA. 37001 SALAMANCA. ESPAÑA.

AURORA BEL GAYA. U. A. DE BARCELONA. C/ GOSOL, 39 2º 2. 8017 BARCELONA. ESPAÑA.

CARMEN CABEZA PEREIRO. UNIVERSIDAD DE VIGO, FACULTAD DE LETRAS, DPT. FILOLOXIA ESPAñOLA e Tª DA LITERATURA, LAGOAS - MARCOSENDE, APTDO. 874 VIGO, PONTEVEDRA. ESPAÑA.

ANNA CAMPS MUNDO. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCION, DPT. DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, EDIFICIO G. 8193. BELLATERRA, BARCELONA. ESPAÑA.

MONSERRAT CAPDEVILA I BATET. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, DPT. FILOLOGIA INGLESA I GERMANISTICA, EDIFICI B. 8193 BELLATERRA. BARCELONA, ESPAÑA.

JOSEFA CASTRO BALSA. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. FACULTAD DE PSICOLOXIA, DPT. PSICOLOXIA EVOLUTIVA E DA EDUCIÓN, CAMPUS UNIVERSITARIO SUR. 15706 SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESPAÑA.

JASONE CENOZ ITAGUI. UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO. FACULTAD DE FILOLOGIA Y GEOGRAFIA E Hª, DPT. FILOLOGIA INGLESA Y ALEMANA, MARQUES DE URQUIJO S/N, APTD. 2111. 1006VITORIA-GASTEIZ. ESPAÑA.

NORMA CHILLEMI DE LUCERO.UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, BOLIVAR, 533. 5700 SAN LUIS. ARGENTINA.

ROSA ANA CLEMENTE ESTEVAN. UNIVERSIDAD JAUME I, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA, CAMPUS DE BORRIOL. 12080 CASTELLON. ESPAÑA.

GINA CONTI-RAMSDEN. THE UNIVERSITY OF MANCHESTER, SCHOOL OF EDUCATION, CENTRE FOR EDUCATIONAL GUIDaNCE & ESPECIAL NEEDS, OXFORD ROAD. M13 9PL MANCHESTER. INGLATERRA.

ELISEO DIEZ ITZA. UNIVERSIDAD DE OVIEDO, FACULTAD DE PSICOLOGIA, C/ANICETO SELA S/N. 33005 OVIEDO. ESPAÑA.

MARI JOSE EZEIZABARRENA. AUZO-TXIKIA, 29. 20400 TOLOSA, GIPUZKOA. ESPAÑA.

Mª PILAR FERNANDEZ VIADER. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN, PASSEIG VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

Mª JOSE FEU GUIJARRO. UNIVERSIDAD DE LA MANCHA. PLAZA DE EURIPIDES, 6, 1º DERECHA. 28022 MADRID. ESPAÑA.

Mª TERESA FORJAN VILLAR. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, FACULTAD DE PSICOLOXIA, DPT. PSICOLOXIA EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN, CAMPUS UNIVERSITARIO SUR. 15706 SANTIAGO, A CORUÑA. ESPAÑA.

MIGUEL A. GALEOTE MORENO. C/ALBAHACA, Nº 7. 29130 ALHAURIN DE LA TORRE, MALAGA. ESPAÑA.

IDA B. GENES HERMOSILLA. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, DEPARTAMENTO DE

CURRICULUM, 15 DE AGOSTO 715 MEC. ASUNCION. PARAGUAY.

ELSA GONZALEZ ALVAREZ. AVD. HABANA, 67 (MOD)- 3ºESQUERDA. 32004 OURENSE. ESPAÑA.

JULIO GONZALEZ ALVAREZ. UNIVERSIDAD JAUME I, DPT. PSICOLOGIA BASICA, CLINICA Y PERSONALIDAD, CAMPUS DE BORRIOL. 12080 CASTELLON. ESPAÑA.

ANTONIA GONZALEZ CUENCA. UNIVERSIDAD DE MALAGA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN, CAMPUS TEATINOS. 29071 MALAGA. ESPAÑA.

MARTA GRACIA GARCIA. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION. PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

ORIOL GUASCH BOYE. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, FACULTAD DE CIENCIES EDUCACIO, DPT. DIDACTICA LENGUA Y LITERATURA, EDIFICIO G. 8993 BELLATERRA, BARCELONA. ESPAÑA.

ITZIAR IDIAZABAL. UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, FACULTAD DE FILOLOGIA, C/SARRIENA,54. 48940 LEIOA, BIZKAIA. ESPAÑA.

TERESA H. JOHNSON. ST. LOUIS UNIVERSITY, DPT. OF MODERN & CLASSICAL LANGUAGE. 63103 ST. LOUIS, MISSOURI. USA.

CATALINA JOHNSON-HERRERA. SAINT LOUIS UNIVERSITY, 3757 WESTMINSTER PLACE. 63108 ST. LOUIS, MO. USA.

ONESIMO JUNCOS RABADAN. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, FACULTAD DE PSICOLOXIA, DPT. PSICOLOXIA EVOLUTIVA E DA EDUCACION. 15706 SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESPAÑA.

CYNTHIA KLINGER. UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS, DPT. DE EDUCACION, C/ DE PUEBLA 223 -COL. ROMA. 6700 MEXICO, MEXICO D.F. MEXICO.

Mª JOSE LINERO ZAMORANO. UNIVERSIDAD DE MALAGA. FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION, CAMPUS TEATINOS. 29071 MALAGA. ESPAÑA.

SUSANA LOPEZ ORNAT. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PROCESOS COGNITIVOS, CAMPUS SOMOSAGUAS. 28223 MADRID. ESPAÑA.

ANTONIO MALDONADO RICO. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID, E.U. DE FORMACION PROFESORADO, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA, CAMPUS DE CANTONBLANCO. 28049MADRID. ESPAÑA.

SONIA MARISCAL ALTARES. PLAZA DEL PUERTO DE LA CRUZ 8, 8º/1. MADRID. ESPAÑA.

VICTORIA MARRERO. U.N.E.D., FACULTAD DE FILOLOGIA, C/ SENDA DEL REY S/N. 28040 MADRID. ESPAÑA.

Mª ANGELES MAYOR CINCA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA, AVDA. DE LA MERCED 109-131. 37005 SALAMANCA. ESPAÑA.

MONTSE MORENO ZAZO. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION. PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

MUSTAPHA MOUBARIK MOUBARIK. UNIVERSIDAD DE SEVILLA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, DPT. LENGUA, LITERATURA Y FILOLOGIA, AVDA. CIUDAD JARDIN, 22. 41005 SEVILLA. ESPAÑA.

MARIA A. NAHARRO GARCIA. C/LA PARRA, 30 3ºC. 2002 ALBACETE. ESPAÑA.

MYRIAM NEMIROVSKY. C/SALVADOR DALI, 6 4ºA. 28320 PINTO, MADRID. ESPAÑA.

Mª ANGELES ORTEGA REVERTE. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION. PASEO DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

HERMINIA PERAITA. U.N.E.D., FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA BASICA I, CIUDAD UNIVERSITARIA, S/N. 28040 MADRID. ESPAÑA.

MIGUEL PEREZ PEREIRA. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, FACULTAD DE PSICOLOXIA, DPT. PSICOLOXIA EVOLUTIVA E EDUCACION. 15706 SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESPAÑA.

ENCARNA PEREZ PEREZ. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA BASICA, GRAN VIA CORTS CATALANES, 1021-1023. 8020 BARCELONA. ESPAÑA.

MAGDA RIVERO GARCIA. UNIVERSIDAD DE BARCELONA. FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION, PASEO DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

SILVIA ROMERO CONTRERAS. UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS, A.C. DPT. DE EDUCACION, C/ DE PUEBLA 223, COL. ROMA. 6700 MEXICO CITY, MEXICO DF. MEXICO.

VICTOR SANTIUSTE BERMEJO. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, DTO. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION, CLARA DEL REY, 33. 28002 MADRID. ESPAÑA.

MIQUEL SERRA I RAVENTOS. UNIVERSIDAD DE BARCELONA. FACULTAD DE PSICOLOGIA. DPT. PSICOLOGIA BASICA. PASSEIG VALL HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

ELISABET SERRAT I SELLABONA. UNIVERSIDAD DE GIRONA, DPT. PSICOLOGIA, PL. SANT DOMENEC, 9. 17071 GIRONA. ESPAÑA.

MIGUEL SIGUAN SOLER. APARTADO DE CORREOS Nº 252. 7840 STA. EULALIA, IBIZA. ESPAÑA.

NURIA SILVESTRE BENACH. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EDUCACION, EDIFICIO B. 8193 BELLATERRA, BARCELONA. ESPAÑA.

DAN I. SLOBIN. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY. DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY, 3210 TOLMAN HALL. CA94720 BERKELEY, CALIFORNIA. U.S.A.

MARIA ROSA SOLE PLANAS. UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA DE L'EDUCACIO, CAMPUS BELLATERRA. 8193 BELLATERRA, BARCELONA. ESPAÑA.

JOSE PABLO SOTES RUIZ. UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA, DPT. PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA, C/ ARROBADIA, S/N. 31006 IRUÑA, PAMPLONA. ESPAÑA.

ANA TEBEROSKY. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA, PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

CAROLINA TINAJERO VACAS. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, FACULTAD DE PSICOLOXIA, DPT. PSICOLOXIA EVOLUTIVA E DA EDUCACION. CAMPUS UNIVERSITARIO SUR. 15706 SANTIAGO. A CORUÑA. ESPAÑA.

LILIANA TOLCHINSKY LANDSMAN. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, I.C.E., EDIFICI DE MIGDIA, PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

CARMEN TRIADO TUR. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, DPT. PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION, PASSEIG DE LA VALL D'HEBRON, 171. 8035 BARCELONA. ESPAÑA.

Mª ISABEL VILARIÑO VILARIÑO. C/ SENRA, 17 4ºA. 15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA, A CORUÑA. ESPAÑA.

Mª ELISA ZORRIQUETA MARTINEZ. UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, FACULTAD DE CIENCIAS SOclALES E INFORMACION, DPT. FILOLOGIA ESPAñOLA, TRAVESIA IPARRAGUIRRE, 5. 45940 LEIONA, VIZCAYA. ESPAÑA.

JUAN JOSE ZUBIRI LUJANBIO. UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA, DPT. DE LINGÜISTICA Y LITERATURA, CAMPUS ARROSADIA, S/N. 31006 PAMPLONA, NAVARRA. ESPAÑA.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índice

PRESENTACIÓN

ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

EL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL EN ESPAÑA. DE LOS COMIENZOS A LA ACTUALIDAD 3
Miguel Siguán

ASPECTOS ESPECIALES EN LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL: CONTRIBUCIONES A LA TEORIA 27
Dan I. Slobin

RESPUESTAS CONTINGENTES Y FALLOS CONVERSACIONALES: LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA ENTRE LOS NIÑOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE (SLI) Y SUS PADRES. 61
Gina Conti-Ramsden

DESARROLLO FONOLÓGICO

LA ADQUISICION DE CLUSTERS EN ESPAÑOL
LA PRODUCCION INFANTIL DE CLUSTERS CONSONANTICOS MONOSILÁBICOS 79
Norma Chillemi y Marta Martínez de Uzquiza

PROCESOS FONOLÓGICOS EN DOS NIÑOS DE 2 A 6 AÑOS 87
María José Albalá; Victoria Marrero; Giuseppe Cappelli

VARIABILIDAD FONOLÓGICA INTRAPALABRA: LA PRODUCCIÓN DE LAS CONSONANTES EN POSICIÓN MEDIAL EN NIÑOS ESPAÑOLES DURANTE EL PERÍODO 11-24 MESES. 103
Roberto Domínguez y Antonio Maldonado

PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DE LOS PRIMEROS FORMANTES DE LA LENGUA DE SIGNOS CATALANA (LSC) 113
Mª del Pilar Fernández Viader; Josep M. Segimon; Maria Josep Jarque

DESARROLLO MORFOLÓGICO

ADQUISICIÓN TEMPRANA DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES 129
Andoni Barreña

ASPECTO ANTES QUE TIEMPO: DESARROLLO EN EUSKARA 139
Margareta Almgren

DESARROLLO MORFOSEMÁNTICO DEL VERBO ESPAÑOL: MARCAJE DE TIEMPO Y ASPECTO EN MEXICO Y MADRID 147
Catalina M. Johnson

LA ADQUISICION DE LA SINTAXIS: FORMACION DE LA CATEGORIA VERBAL 157
Elisabet Serrat y Miquel Serra

EL ORDEN DE ADQUISICIÓN DE MORFEMAS EN CATALÁN Y CASTELLANO 165
Melina Aparici; Gloria Díaz; Montserrat Cortés

MECANISMOS DE ADQUISICIÓN MORFOSINTÁCTICA 175
Susana López Ornat

DESARROLLO SINTÁCTICO

DESARROLLO LÓGICO Y SINTÁCTICO. UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EXPLICATIVAS Y ESPECIFICATIVAS. 197
Fernando Bacáicoa

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA SINTAXIS: LA ORACIÓN COMPUESTA 207
Melina Aparici; Montse Capdevila; Miquel Serra y Elisabet Serrat

LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL EN LENGUA MATERNA 217
Mª Antonia Naharro

LA ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN EN CATALÁN Y CASTELLANO 231
Aurora Bel

LA ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES EN NIÑOS CATALANES 241
Montserrat Capdevila y Miquel Serra

ADQUISICIÓN DE LAS RELACIONES ANAFÓRICAS EN CASTELLANO: DIRECCIONALIDAD Y DEPENDENCIA DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA 249
Julio González; Teresa Cervera y José Luís Miralles

ADQUISICIONES MORFOFONOSINTÁCTICAS EN TORNO AL SINTAGMA NOMINAL: EL GÉNERO GRAMATICAL EN ESPAÑOL 263
Sonia Mariscal

DESARROLLO SEMÁNTICO

LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS ADJETIVOS DIMENSIONALES: REVISIÓN CRÍTICA Y NUEVAS CONSIDERACIONES 273
Miguel Angel Galeote

ADQUISICIÓN DE ATRIBUTOS DE CATEGORÍAS LÉXICO-CONCEPTUALES..... 281
Herminia Peraita; Catherine Snow; Luis Miguel Rodrigo y Cristina Jiménez

LA SEMÁNTICA DE SER/ESTAR EN CASTELLANO 289
Montse Moreno-Zazo

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO Y DE SU PROCESAMIENTO INICIAL..... 301
Miquel Serra y Elisabet Serrat

DESARROLLO PRAGMÁTICO

EL LENGUAJE INFANTIL EN EUSKARA 319
Juan José Zubiri

DESARROLLO DE LAS CONVENCIONES PRAGMÁTICAS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EN CASTELLANO..... 329
María Elisa Zorriqueta

LA CAPACIDAD DE HACER DEMANDAS EN UN CONTEXTO INTERACTIVO. ESTUDIO PRAGMATICO EVOLUTIVO 335
Maria Rosa Solé

LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS COMO BASE PARA LA ADQUISICIÓN DE FORMAS EN LA NEGOCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA MADRE-HIJO (0-2 AÑOS)..... 343
Magda Rivero

DESARROLLO DE GENEROS DEL DISCURSO ORAL Y ESCRITO

LAS TAREAS COMPARTIDAS Y EL INICIO DE LAS VARIACIONES DISCURSIVAS. 357
Rosa Ana Clemente; Mª José Linero e Inmaculada Quintana

EVOLUCIÓN DE ALGUNAS FORMAS DE COHESIÓN EN LAS NARRACIONES DE NIÑOS GALLEGOS. 367
Xosé Ramón García Soto y Miguel Pérez Pereira

EVOLUCION DE LAS FUNCIONES DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LOS RELATOS DE NIÑOS GALLEGOS. 379
Miquel Pérez Pereira y Ana Rodríguez-Trelles

APROXIMACIÓN A LA ESTRUCTURA MUSICAL DE LA NARRACIÓN Y A SU ADQUISICIÓN POR NIÑOS ENTRE 3 Y 6 AÑOS. 393
María José Feu y Eulalia Piñero

EL DESARROLLO TEMPRANO DE FUNCIONES DISCURSIVAS 401
Eliseo Diez Itza y Marta Pérez Toral

LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN UN SALON DE CLASE: LA CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGO ENTRE MAESTRO Y ALUMNO 409
Cynthia Klingler

ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN ESCRITOS DE ESCOLARES BILINGÜES DEL PAÍS VASCO 425
Itziar Idiazabal y Luis M. Larringan

LA FROG EN CATALAN: ESTUDIO DE LA REFERENCIA EN NARRACIONES ORALES Y ESCRITAS 443
Marta López-Orós y Ana Teberosky

BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

MORFEMAS DE OBJETO EN EL LENGUAJE INFANTIL: CLÍTICOS Y AFIJOS..... 457
Mª José Ezeizabarrena

EL USO DE LOS MORFEMAS DE ERGATIVIDAD EN EUSKARA 469
Margareta Almgren

DESARROLLO MONOLINGÜE Y BILINGÜE DE 4 A 7 AÑOS 477
Teresa H. Johnson

UN ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LAS FORMAS DE POSESIÓN EN MONOLINGÜES Y BILINGÜES GALLEGOS 485
Maite Forján; Sagrario García y Miquel Pérez Pereira

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN CIRCUNSTANCIAS EXCEPCIONALES

¿CUÁNDO UNA PALABRA ES UNA PALABRA?. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LSE (lengua de signos española)..... 505
Onésimo Juncos; Rosa M. Rivas; Elvira López; M. Teresa López; Andrés Caamaño; Feliciano Sola; Pilar Fernandez; M. José Justo y César Reigosa.

ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES VERBALES DEL PROFESORADO DE AULA ORDINARIA DIRIGIDAS AL ALUMNADO SORDO 515
Núria Silvestre

LA COMUNICACIÓN DEL NIÑO SORDO EN TRES CONTEXTOS DIFERENTES 523
Tatiana Lebedeff y Carme Triadó

INTERACCIÓN COMUNICATIVA NIÑO SORDO / NIÑO SORDO - NIÑO SORDO / NIÑO OYENTE: AJUSTE Y MODALIDAD DE LA INTERACCIÓN 531
Antonio Morales; Mª Ángeles Ortega y Meritxell Torres

ESTIMACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO DE NIÑOS SORDOS (4-7 AÑOS) MEDIANTE DOS FUENTES DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS OBSERVACIONAL Y ESCALA EVOLUTIVA. 547
María José Linero; Antonia Mercedes González; Inmaculada Quintana y Rosa Ana Clemente

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO INICIAL DEL NIÑO SORDO. 559
Rosa Ana Clemente; Antonia Mercedes González; Mª José Linero; Inmaculada Quintana y Pilar Sánchez

ORDEN DE CONSTITUYENTES EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA. ASPECTOS GENERALES Y DESCRIPTIVOS 567
Inmaculada C. Báez; Carmen Cabeza

ANÁLISIS DE SECUENCIAS COMUNICATIVAS ENTRE DOS MADRES Y SUS HIJOS CON SÍNDROME DE DOWN A LO LARGO DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO 579
Marta Gràcia

COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE CONSTANCIA SINTÁCTICA EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN 593
Víctor Santiuste; María Estela Toledo y Carlos L. Ayala

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL LÉXICO EN LOS NIÑOS CIEGOS 607
Josefa Castro

USO Y FUNCIONES REFERENCIALES DE LOS PRONOMBRES EN NIÑOS CIEGOS 617
Josefa Castro y Miguel Pérez Pereira

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

FACILITANDO EL ACCESO A LA LECTURA MEDIANTE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN EDUCACIÓN INFANTIL ... 627
María Angeles Mayor; Begoña Zubiauz; Teresa Viñuela; Alejandra Prieto; O. Rodriguez y P. De Santiago

¿DECIR LO QUE SE ESCRIBE O ESCRIBIR LO QUE SE DICE? 639
Myriam Nemirovsky y Liliana Tolchinsky

ESCRIBIR Y SEGMENTAR PALABRAS 647
Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky

EVOLUCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO DURANTE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN: INCIDENCIA DE LAS PAUTAS DE REVISIÓN 655
Anna Camps y Teresa Ribas

APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PARAGUAY. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN NACIONAL EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA. 673
Ida B. Genes; Ma. Elvira Martínez de Campos y María Eva Martínez de Agüero

MODIFICACIONES DISCURSIVAS EN EL HABLA A EXTRANJEROS (FOREIGNER TALK) Y EN EL HABLA A NIÑOS (BABY TALK). ANÁLISIS DE DATOS PARA EL ESPAÑOL 681
Nuria Alonso

EL SIGNIFICADO DE LAS PAUSAS EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN SEGUNDA LENGUA 689
Josu Perales y Jasone Cenoz

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL USO Y ADQUISICIÓN DEL EUSKARA EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN 695
Pablo Sotés y Joaquim Arnau

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN L2 DE GRUPOS SOCIALES DESFAVORECIDOS 711
Oriol Guasch

LO PARADIGMÁTICO EN EL SISTEMA VERBAL DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL L2: IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PEDAGÓGICAS 721
Isabel García Parejo y Théophile Ambadiang

ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA 735
Carolina Tinajero y Mª Fernanda Páramo

EL FACTOR MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: UN CASO PRÁCTICO 743
Mª Rosa Alonso Alonso

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 749
Elsa González Alvarez

DIAGNÓSTICO DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ADULTO ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: ESTUDIO LONGITUDINAL 757
Mustapha Moubarik

TRANSTORNOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

LA CONDUCTA NARRATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE 769
Encarna Pérez y Miquel Serra

EFECTOS DEL ENVEJECIMIENTO EN EL LENGUAJE NARRATIVO (CONCLUSIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE NARRACIONES EN CASTELLANO, CATALÁN Y GALLEGO) 775
Onésimo Juncos, Francisco J. Iglesias, Arturo X. Pereiro y Pilar Fernández

RECUPERACIÓN DE PACIENTES AFÁSICOS BILÍNGÜES GALLEGO-CASTELLANOS 787
Isabel Vilariño, José M. Prieto, Manuel Lema y Manuel Noya

MODELO DE TERAPIA INTEGRAL: PROPUESTA Y RESULTADOS CON UNA POBLACION DE NIÑOS MEXICANOS 795
Silvia Romero

ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA


USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL EN ESPAÑA. DE LOS COMIENZOS A LA ACTUALIDAD

Miguel Siguán

1.- EL LENGUAJE INFANTIL COMO TEMA DE ESTUDIO

El hecho de que un niño alrededor de los dos años de edad empiece sus primeras emisiones verbales y muy pronto se haga capaz no solo de atribuir significados precisos a emisiones sonoras sino incluso de construir frases que se rigen por leyes formales relativamente complejas es algo tan extraordinario que parece que en todos los tiempos debería haber producido admiración y, en algún momento, puesto en marcha esfuerzos para explicarlo. Y sin embargo no ha sido así. Los filósofos griegos dedicaron una gran atención al lenguaje, y no es exagerado decir que la reflexión socrática comienza como una reflexión en torno al lenguaje. Y sin embargo como decía, la aparición del lenguaje en la infancia no ha provocado ninguna reflexión. Probablemente el hecho de que estemos tan habituados a verlo, el que todos los niños del mundo aprenden enseguida y aparentemente sin esfuerzo a hablar, ha gastado nuestra capacidad de asombro ante algo tan sorprendente. Sea cual sea la razón, el hecho es que en nuestra tradición cultural el único testimonio antiguo sobre la adquisición del lenguaje en la infancia son una docena de lineas en el capitulo VIII de las Confesiones de San Agustín.

> "Ya no era un bebé sino un niño que habla. Me acuerdo de ello y más tarde me he dado cuenta de como aprendí a hablar. No me enseñaban los mayores proponiéndome las palabras con determinado orden y método como poco después hicieron con la lectura. Sino que, cuando yo con sonidos y gemidos variados y con diversos movimientos corporales quería mostrar los deseos de mi corazón para que cumpliesen mi voluntad y no podía expresar todo lo que quería ni podía expresar a todos lo que quería empece, con la inteligencia que Vos me habeis dado,

> Dios mío, a retener en la memoria como se llaman las cosas. Cuando veía que al decir una palabra mostraban siempre la misma cosa entendía que así nombraban aquella cosa. Y esto me era patente por los movimientos del cuerpo que son como palabras naturales en todos los pueblos del mundo, que se hacen con la cara y los ojos y los otros miembros del cuerpo y con la entonación de la voz y que revelan las afecciones del ánimo al pedir, conseguir o rehusar. Y oyendo a menudo las mismas palabras colocadas en su lugar correspondiente en distintas frases poco a poco entendía su significado. Y acostumbrándome a pronunciarlas con la boca expresaba con ellas mis deseos. Así comunicaba mi voluntad a los que me rodeaban con los mismos signos que ellos utilizaban y así me introducía en la sociedad humana aunque seguía supeditado a la autoridad de mis padres y de mis mayores".

Dejando aparte estas líneas, realmente sagaces, de San Agustín lo que si encontramos en los tiempos antiguos son anécdotas, mas o menos legendarias, sobre intentos de aclarar el lenguaje espontáneo de un niño al que se le cría en la soledad y al que no se le dirige la palabra. De un faraón egipcio se cuenta una historia de este tipo y lo mismo se repite de un par de monarcas medievales. Pero nótese que en estos casos se trata de aclarar cual seria la lengua natural o espontánea de la humanidad. Y este si que es un problema que desde siempre ha atraído la curiosidad. El mito de Babel con la confusión de lenguas implica que antes de intentar la construcción de la torre todos los hombres hablaban la misma lengua, que sería así la lengua originaria y que podía suponerse que esta lengua fue enseñada directamente por Dios a los primeros hombres. A medida que avanza el racionalismo se supone que el lenguaje ha surgido naturalmente y buscan explicaciones a este origen del lenguaje. Para unos el lenguaje surgirá de unos gritos onomatopéyicos o de gestos imitativos. De todas maneras la ecuación entre lenguaje y racionalidad echa una sombra sobre el proceso, ¿como podían aprender a hablar si todavía no eran inteligentes?. Estas discusiones tan apasionadas tenían pocas posibilidades de ser resueltas por argumentos empíricos. Esto explica que la primera Sociedad de Lingüística que se constituyó en París en 1866 decidiese prohibir que en sus reuniones se tratase el tema del origen del lenguaje. Un tema al que, de todos modos, la difusión de la teoría de la evolución iba a dar renovada actualidad.

Pero aquí estoy hablando de orígenes del lenguaje en el niño, de cómo aprende a hablar el niño que crece en una sociedad en la que se habla una lengua determinada. He citado un texto de San Agustin. Pasarán muchos siglos sin que podamos citar nada equivalente. Hay que llegar al siglo XVIII y a la obra de Itard.

Como es sabido Itard era un médico parisino que se encargó de la educación del niño de Aveyron, un niño abandonado desde poco después de nacimiento y que

cuando se le encontró no era capaz de hablar. Aunque su retraso se presta a distintas interpretaciones el caso es que la memoria que escribió Itard sobre sus esfuerzos por enseñar a hablar a su alumno constituyen una reflexión sobre el lenguaje y su adquisición que todavía hoy se lee con interés.

Aunque las reflexiones de Itard parece que podían haber abierto la puerta a estudios en esta linea vemos que ocurre lo contrario y hasta mitades del siglo XIX prácticamente solo encontramos referencias laterales a la adquisición del lenguaje en la infancia. Este es el caso de Rousseau en el Emilio. Hay sin embargo una excepción que aquí recojo con tanto más motivo cuando se trata de un autor español.

2.- UN PRECEDENTE EN ESPAÑA

Pedro Mata, nacido en Reus en 1811, emigró a París por razones políticas y allí, además de seguir las enseñanzas de medicina legal de Orfila, el médico menorquín creador de la toxicologia, se relacionó con circulos de ideas avanzadas que proponían explicaciones materialistas y ateas del universo y del ser humano. A su regreso a España ocupó la catedra de Medicina Legal en la Facultad de Medicina de la Universidad de Madrid y desde allí se convirtió en el paladin de la medicina cientifica y en general de las explicaciones materialistas en frente de la metafísica y de la religión. Su obra más conocida, el **Tratado de la razón humana**, publicada en 1860, reproduce el texto de sus lecciones en el Ateneo de Madrid a lo largo del año 1856 y pretende explicar la naturaleza y la actividad humanas desde sus propios supuestos materialistas. Su lucha es contra los partidarios del alma y más precisamente contra los que el considera la versión moderna de la vieja creencia: los partidarios del yo y de la conciencia, los que definen la psicología como la ciencia de los actos conscientes y entienden que su método es la introspección.

Pero lo que tiene de original la postura de Mata es que para defenderla renuncia a la tradición sensualista de Condillac y mecanicista de La Metrie, para citar a los autores materialistas más conocidos y a los que expresamente rechaza. A su juicio la manera apropiada de demostrar que el comportamiento humano se explica desde unos principios materiales no consiste en intentar demostrar la causalidad de los hechos biológicos sobre los llamados hechos psíquicos y menos en fingir, como Condillac, una estatua material que se va animando a partir de unas sensaciones elementales. Lo que hay que hacer es mostrar como en la realidad el comportamiento humano se va desarrollando a partir de una primera célula material que es el embrión. Si Mata escribiese cuando la teoría de la evolución se había ya popularizado, este situar en primer lugar una explicación de tipo genético no nos sorprenderia

demasiado, pero lo relamente notable es que Mata explicó su curso en el Ateneo de Madrid en 1856, tres años antes de que Darwin publicase **El origen de las especies.**

En su descripción del desarrollo del comportamiento humano Mata dedica un capítulo a analizar y a tratar de explicar la adquisición del lenguaje en la primera infancia, desde el nacimiento a los cuatro años. Y sin que pretenda conocer toda la bibliografía sobre el tema, sí puedo asegurar que no conozco ningún texto de fecha anterior que pueda compararse con la sagacidad y el detalle de las observaciones de Mata. Y por lo poco conocidas que son creo que merece la pena reproducir algunos párrafos:

> "Nadie le enseña al niño cómo ha de poner los labios, la lengua y los dientes para pronunciar esta o aquellas palabras, conforme lo hace un maestro de francés o inglés a un alumno extranjero. El niño modula la voz y la articula instintivamente porque tiene facultades para ello, además de órganos para hablar tiene la imitación, ese sentimiento eminentemente desarrollado como la memoria en esta tierna edad que tanto necesita de entrambas para que llene los fines de su existencia. La imitación auxiliada por el oído y la garganta o los órganos de la palabra le hace hablar.
>
> Pero hasta aquí no pasaría el hombre de ser una cotorra o una urraca. A esa palabra que se oye, se recuerda y se imita o se pronuncia como se ha oído a otros, hay que añadir la significación, la relación con el objeto, carácter, fenómeno, o realidad que representa; y así como aquellos animales no llegan a esto último el niño sí, porque el niño tienen facultades para ir más lejos de la sensación del sonido o voz articulada, de su memoria y repetición imitándola. El la aplicará luego cuantas veces lo necesite para expresar aquello a que se refiere.
>
> La madre, ama o niñera, en medio del empirismo, del desorden, de la falta de plan y método con que hablan al niño en fuerza de repetir siempre lo mismo y de llamarle la atención sobre unas mismas cosas consiguen que el rapaz perciba algunas relaciones entre objetos y palabras, muchísimas se le escapan pero algunas se le quedan. ¿Y cuales son esas? Las más sencillas, las más frecuentes, las más repetidas, aquellas que más relacionadas están con el desarrollo intelectual que el niño tiene.
>
> ¿Cual es la primera palabra que pronuncia? La que se refiere a su madre, a su ama, a su padre, a la niñera. *Mama, ama, papa, chacha,* he aquí lo primero que empieza a balbucear. Palabras fáciles, de vocales y consonantes repetidas, de sílabas iguales, palabras cortas, trozos de palabras. No dice madre, padre, nodriza, niñera. Hay demasiada variedad de pronunciación, demasiadas letras, y algunas que exigen más perfección en el juego de la lengua y de los labios. Tampoco hay

memoria bastante para retener sílabas diferentes y diferentes vocales y consonantes, eso reclama más tiempo. La imitación no alcanza tanto aun; los órganos de la palabra están todavía torpes, empiezan a ensayarse. Aunque aumente luego el caudal de voces de la mayoría de ellas no dirá más que parte, la sílaba más culminante, la que más hiera y le sea más fácil.

Esas palabras son las primeras porque se refieren a los objetos que más ve, sobre los cuales se le llama más la atención, con los que está más relacionado, repitiéndose por tanto más veces las mismas impresiones en medio de la tarabilla de la mujer que le habla.

¿Cuales son las que le siguen? Las que expresan sus primeras necesidades. Comer, beber, dormir, regir el cuerpo,... Y esas necesidades se expresan también al principio con nombres incompletos, con monosílabos, con vocales acaso, con voces que no están en el diccionario, que solo son propias de la lengua con la cual se entienden con el niño las mujeres que le cuidan."

Y termina sus observaciones con una serie de conclusiones de las que destaco algunas:

"Quede pues sentado, señores, que el habla del niño es instintiva, que es debida principalmente a facultades suyas...Que por eso es rápida su adquisición a pesar de tantos obstáculos opuestos a ella por el desorden y el empirismo de las mujeres que se relacionan con los niños y por el descuido en que han dejado esta parte de la enseñanza cuantos se han ocupado en planes de instrucción pública.

Quede por último sentado que la gramática no enseña a hablar...que se puede hablar bien y correctamente sin haber estudiado nunca ni saber que haya gramática ni gramáticos... todo lo cual demuestra que la gramática no es invento del hombre sino el resultado necesario de la naturaleza de las facultades instintivas del hombre y de sus leyes previamente establecidas."

O sea que para Mata, chomskiano *avant la lettre*, aunque las palabras concretas que constituyen una lengua el niño las adquiere por imitación, la adquisición del lenguaje por el niño es un hecho instintivo, resultado de una capacidad innata. El niño aprende a hablar con rapidez y regularidad a pesar de lo mal que hablan los que están en contacto con él. E incluso la gramática "no es un invento del hombre sino el resultado necesario de la naturaleza".

3.- LOS COMIENZOS DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL

En 1870 el francés Taine publicó un libro sobre la inteligencia en el que incluye una nota "sobre la adquisición del lenguaje humano en la raza humana y en el niño"

en el que pone en relación estas dos cuestiones. Al conocer esta nota Darwin se decide a publicar las observaciones que había hecho sobre el desarrollo del lenguaje en su propio hijo. Unos años después, en 1895, Baldwin sostuvo el paralelismo entre el desarrollo de la humanidad y el desarrollo del individuo, una teoría que iba a influir en muchos autores y muy especialmente en Piaget.

Pero la popularización del estudio del lenguaje infantil tuvo un motivo completamente distinto y es el interés que revestía su estudio para los educadores y hay que ponerlo en relación con la preocupación por renovar la educación, que es tan fuerte a finales del siglo pasado.

El acontecimiento más influyente fue la publicación en 1882, del libro de Preyer "Das seele des Kindes" ("El alma del niño") que constituye el origen de la psicología del niño como ciencia. El libro tuvo una extraordinaria difusión y fue reeditado muchas veces y buena prueba del prestigio que alcanzó es que en 1918, o sea 36 años después de su aparición, fue traducido al castellano, "El alma del niño", y reeditado también varias veces. Y el libro de Preyer contiene un capítulo sobre el desarrollo del lenguaje que durante mucho tiempo no fue superado.

A partir del libro de Preyer las observaciones sobre lenguaje infantil son cada vez más frecuentes, En 1907 se publicaron varios libros importantes y que consagran una nueva manera de estudiar el lenguaje infantil a base de la observación continuada de un mismo niño, de hecho el hijo de los propios autores, el matrimonio Skupin en un caso y el matrimonio Stern en otro.

A partir de este impulso inicial el estudio del lenguaje infantil prosiguió en muchas direcciones pero en gran parte por motivaciones pedagógicas. El desarrollo de la psicotecnia introdujo nuevas técnicas para estudiar el lenguaje con muestras importantes de población. Pronto los lingüistas se incorporaron a este nuevo campo. Y paralelamente tomó cuerpo la preocupación por los defectos y las deficiencias y los métodos terapéuticos.

En el periodo entre las dos grandes guerras el estudio del lenguaje infantil se popularizó. Y se pueden anotar algunas innovaciones teóricas. Los primeros estudios de Piaget y la respuesta de Vigotsky y de Ch.Buhler. Pero en conjunto el desarrollo teórico fue escaso porque las grandes corrientes de la psicología experimental no se interesaban por él. Lo que si progresó fue la acumulación de datos empíricos que permitió, por ejemplo, diseñar escalas de desarrollo de los diferentes componentes lingüísticos. Y también las aplicaciones prácticas y terapéuticas. Y esto que era cierto para Europa lo era más todavía para los Estados Unidos que estaban ya empezando a marcar la pauta de la investigación psicológica en el mundo.

4.- LOS COMIENZOS DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL EN ESPAÑA

El interés por el estudio del lenguaje infantil que acabo de describir a nivel internacional se manifestaba también, aunque fuese en forma mucho más modesta, en España. Desde muy pronto hubo pedagogos interesados en la renovación de la enseñanza que pensaron que un mejor conocimiento del desarrollo del lenguaje en el niño ayudaría a planificar mejor su enseñanza. Pronto también la introducción de pruebas psicotécnicas en los Institutos de Madrid y de Barcelona popularizó ciertas formas de inventariar el lenguaje infantil. Hubo incluso algunos intentos de estudio empírico. Finalmente surgieron en diferentes lugares de la geografía española personas dedicadas a los problemas de lenguaje, bien de sus alteraciones específicas bien de las que resultan de déficits auditivos. Y todo ello al margen de la Universidad. La guerra redujo alguna de estas actividades pero no modificó el cuadro general que acabo de trazar.

Cuando en 1970 hubo que redactar el plan de estudios para la licenciatura en Psicología que se acababa de crear al mismo tiempo que en Madrid decidí introducir una asignatura dedicada a la "Psicopatología del lenguaje" pensando en los alumnos que en el futuro podían dedicarse a esta actividad, una iniciativa que adoptó también la Facultad de Madrid y en los años sucesivos varias de las Universidades que también introdujeron la licenciatura de Psicología. Pero en Barcelona además de la Psicopatología introduje otras dos asignaturas relacionadas con el lenguaje: "Psicolingüística" y "Lenguaje infantil", la primera optativa para cualquier alumno que aspirase a licenciarse en psicología y la segunda obligatoria para todos los que pretendían especializarse en psicología educativa o escolar.

Los motivos que me llevaron a introducir estas dos asignaturas son fáciles de imaginar. Entendía que a medidos del siglo XX el lenguaje se había convertido en una preocupación central desde muchas perspectivas científicas y que incluso en la psicología estaba emergiendo el interés por su estudio. Y que una de las formas más prometedoras de este estudio era el estudio del lenguaje infantil. No me costaría añadir otros motivos complementarios de este interés, por ejemplo el hecho de que en Cataluña el bilingüismo era una situación corriente. Pero había sobre todo una razón que me impulsaba. Creía que si poníamos en marcha los estudios universitarios de psicología debíamos, al mismo tiempo, poner en marcha una investigación en psicología con un mínimo de seriedad, y me parecía que el lenguaje infantil era un campo de investigación en el que sin disponer de grandes medios podíamos conseguir resultados apreciables e incluso situarnos pronto a nivel internacional.

Durante bastantes años esta iniciativa del plan de estudios de la Universidad de Barcelona no tuvo imitadores en otras Universidades. La razón es probablemente

simple. La introducción de la psicología en la Universidad, y en primer lugar en las Facultades de Letras, se hizo reivindicando y poniendo en primer plano su carácter científico y en aquellos años lo que se consideraba psicología científica por antonomasia era la psicología experimental de inspiración conductista. Y en esta perspectiva el estudio del lenguaje despertaba escaso interés.

5.- LA DÉCADA DE LOS SESENTA

Aunque la verdad es que en el momento del que estoy hablando las cosas estaban empezando a cambiar. En la década de los sesenta el predominio del conductismo estaba empezando a cuestionarse y que la nueva orientación cognitivista había empezando a ganar terreno precisamente a partir del estudio del lenguaje y de la psicolingüística. Más todavía, en esta década de los sesenta se había producido una auténtica explosión de los estudios de lenguaje infantil.

En 1959 Chomsky había publicado su recensión a "Verbal Behavior" de Skinner y su ataque había hecho dudar a muchos psicólogos de la incapacidad del conductismo para ocuparse de los problemas que plantea el lenguaje. La psicolingüística que había empezado a desarrollarse pronto asumió la influencia chomskiana y se convirtió en la punta de lanza del desarrollo del cognitivismo.

Curiosamente este orientación chomskiana de la psicolingüística provocó un gran desarrollo de los estudios de lenguaje infantil. Y digo curiosamente porque dado que las tesis chomskianas fanvorecían los aspectos innatos del lenguaje parecía que su consecuencia lógica sería el desentenderse de sus primeras manifestaciones en el niño. Pero ocurrió precisamente lo contrario, que fue desde esta perspectiva que se consideró importante demostrar que desde sus primeros momentos el lenguaje del niño posee unas estructuras formales que no pueden ser el resultado de un aprendizaje clásico. Me limitaré a citar tres libros aparecidos en estos años y que se convirtieron en símbolos de la nueva orientación:

- Smith & Miller (1966) "The Genesis of Language".
- Chomsky Caroll. (1969) "The Acquisition of Syntax from 5 to 10".
- Bloom (1970) "Language Development. Form and Function in Emerging grammars".

No puede considerarse casual que Piaget, que después de su libro juvenil sobre el lenguaje egocéntrico de los niños se había concentrado en el estudio del desarrollo de la inteligencia y consideraba el lenguaje exclusivamente como un subproducto de este desarrollo, precisamente por estos mismos años impulsase a una de sus

colaboradoras a que formulase esta dependencia en un libro muy conocido: Sinclair (1967) "Adquisition du langage et developpement de la pensée".

Puestos a simplificar podemos colocar a Piaget en la misma dirección que el cognitivismo. Pero por aquellos mismos años emerge también en el estudio del lenguaje una postura teórica de sentido contrario. Un primer ejemplo en este sentido lo constituye el libro de Slama Cazacu (1961) "Language and Context".

Pero el hecho más importante en esta dirección fue la traducción al ingles del libro de Vigotsky "Thought and Language" que se había publicado en la URSS en 1934 y que por razones políticas había quedado olvidado en su país. La traducción fue impulsada por algunos profesores del MIT y entre ellos por J. Bruner.

Fuera del campo de la psicología y más bien en relación con la filosofía analítica por aquellos años se publicó también un libro que iba a constituir el fundamento de la interpretación pragmática del lenguaje y que iba a influir también en los estudios sobre el lenguaje infantil. Se trata de "How to do things with words" de Austin (1962). Y unos años después el no menos influyente: "Speech Acts" de Searle (1969).

A esta relación ya bastante impresionante podemos añadir que en aquella misma década Bernstein inició sus estudios sobre los condicionamientos sociales del lenguaje en la infancia, unos estudios que iban a ser continuados y renovados por Labov (1969); que en 1967 se publicó el libro de Lenneberg sobre los fundamentos biológicos y fisiológicos del lenguaje que hoy todavía es una referencia obligada sobre el tema; que en 1966 se publicó el libro de Furth sobre lenguaje y pensamiento en los sordos; y que Gardner dio a conocer, en 1969, los primeros resultados de sus intentos de enseñar un lenguaje humano a un chimpancé. O sea que es difícil sustraerse a la impresión de que en esta década de los sesenta se formularon todas las ideas que actualmente se manejan en los estudios sobre lenguaje infantil.

6.- LA DÉCADA DE LOS SETENTA EN ESPAÑA

A lo largo de la década de los 70, y al mismo tiempo que la enseñanza de la psicología se extendía por las Universidades españolas y que terminaban sus estudios las primeras promociones de licenciados en psicología, las ideas que acabo de recordar iban llegando a España por distintos caminos y se iniciaba una investigación original en torno al lenguaje infantil. Antes de señalar sus primeros hitos es de justicia recordar dos aportaciones hechas desde el campo de la filología.

Samuel Gili Gaya publicó, en 1972, un libro muy sugerente, "Estudios de lenguaje infantil" con consideraciones sobre la morfología y la sintaxis infantiles inspirado en buena parte en observaciones realizadas con sus nietos.

Emilio Alarcos redactó el capítulo sobre lenguaje infantil en la Enciclopedia sobre el lenguaje que dirigió Martinet y publicó "La Pleyade", apoyándose también en observaciones realizadas con sus hijos. La enciclopedia se publicó también en castellano con el titulo de "Tratado del lenguaje".

Con esto llegamos a aportaciones realizadas desde el campo de la psicología:

Comenzando por mi mismo haré notar que en el Congreso de la Sociedad Española de Psicología celebrado en Barcelona en 1973 presenté una ponencia titulada "La génesis del lenguaje desde un punto de vista psicológico" en la que proponía una nueva perspectiva para estudiar el lenguaje infantil, y que podía considerarse como la enunciación de lo que pretendía abordar en la Universidad. Mi idea principal era que debía ser posible proponer una explicación del desarrollo del lenguaje paralela a la que Piaget proponía para el desarrollo de la inteligencia, o sea una explicación genética, pero respetando la especificidad del lenguaje que empieza por ser un medio de comunicación.

Un tiempo después tuve ocasión de desarrollar estas ideas cuando se me encargó la redacción de una ponencia para la reunión de la Sociedad de Psicología Científica de Lengua Francesa programada para celebrarse en Barcelona en 1975. La ponencia, titulada "De la communication gestuelle au langage verbal", se publicó posteriormente en el volumen que recoge los trabajos presentados al simposio: "Genese de la parole" (Siguán, 1977). Mi planteamiento era que el niño desde los comienzos de su vida entra en comunicación con los que le rodean y que existe una estricta continuidad en el desarrollo de esta comunicación desde las primeras etapas en que se apoya exclusivamente en gestos hasta que progresivamente incorpora elementos verbales. La constatación de esta continuidad y de su papel en la adquisición del lenguaje no impide el reconocer que el lenguaje verbal introduce una novedad radical en la comunicación porque permite acceder a significados inalcanzables para la comunicación gestual o, dicho de otro modo, que la adquisición del lenguaje verbal implica un determinado nivel de desarrollo intelectual. Aunque a diferencia de Piaget que consideraba el lenguaje simplemente como un subproducto de la inteligencia a mi me parecía más bien al revés que el lenguaje era algo así como la punta de lanza del desarrollo intelectual.

Un primer resultado de esta preocupación por el lenguaje infantil fue la publicación en 1976 de un número monográfico del Anuario de Psicología (nº15) dedicado al lenguaje infantil y a la psicolingüística en el que se reunían una serie de trabajos originales elaborados en Barcelona sobre estos temas.

Más significativo es todavía que pronto empezaron a presentarse tesis doctorales con el lenguaje infantil como objeto.

- C. Triadó (1980), "Activitats sensorio motrius i adquisició del llenguatge".
- R.A.Clemente (1980), "Génesis y comprensión de las formas verbales en el lenguaje del niño".
- V. Secall (1981), "Aproximación al primer lenguaje de los esquemas motrices a las estructuras sintácticas".

Y progresivamente se fue constituyendo un grupo dedicado a recoger observaciones sobre una muestra de sujetos con el propósito de llegar a constituir un archivo sistemático de datos sobre el desarrollo lingüístico.

Paralelamente iba tomando forma la preocupación por el bilingüismo y por la educación en dos lenguas: Se elaboraron pruebas paralelas de competencia lingüística, se iniciaron investigaciones se celebró una reunión internacional dedicada al estudio experimental del bilingüismo y sobre todo tuvo lugar el primero de los Seminarios sobre "Lenguas y educación" organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, Seminario que ha venido repitiéndose anualmente desde entonces.

El tema dió origen también a varias tesis doctorales:

- K. Atucha (1976), "Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa de los niños bilingües"
- J. Arnau (1979), "Una experiencia d'educacio bilingüe a Catalunya", publicada con el título "Escola i contacte de llengues" (CEAC Barcelona 1980).

Por aquellos años me interesé también por el tema, muy debatido entonces, de los condicionamientos sociales del desarrollo del lenguaje, un tema que resumí en un librito muy divulgado: "Lenguaje y clase social en la infancia"; y también a partir de este tema se elaboró una tesis doctoral: M. Miras (1981), "Actividad y enunciación: aspectos sociolingüísticos y evolutivos de 3 a 6 años".

Añado todavía que por aquellos años había también en Barcelona quien trabajaba sobre el lenguaje en la linea de la escuela piagetiana: Era el caso de M. R. Solé en la Universidad Autónoma y el de A. Leal, que en el IMIPAE se ocupaba de la adquisición de la escritura. Y hay que recordar también a los que alrededor de M. Serra, en el Centro Audiofonológico se ocupaban de la sordera y de otros déficits.

Fuera de Barcelona y todavía en el curso de esta década el dato más destacable es la presentación en Madrid en 1974 de la tesis doctoral de Susana López Ornat. Susana interesada por el lenguaje infantil se había trasladado a Londres con una beca para estudiar psicolingüística y allí preparó con el profesor Cromer la tesis doctoral que luego presentó en Madrid: "Concepto y estructura lingüística de la adquisición verbal".

Todavía en esta misma década López Ornat publicó otros trabajos sobre adquisición del lenguaje, y pasó una temporada en el Yucatan estudiando una situación original de lenguas en contacto.

Una aportación independiente la constituye la tesis doctoral presentada en Valencia por Hernández Pina, quien también posteriormente realizó otras aportaciones reflejadas en varias publicaciones, entre las que hay que destacar su libro "Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna" (Hernández Pina, 1984).

De estos mismo años (1975) es un articulo de Víctor Santiuste, "Contribución a la ontogenia del lenguaje" en la Revista de Psicología General y Aplicada.

Finalmente y para finalizar estos datos sobre la década de los 70 añadiré que en 1979 Marc Monford publicó la primera edición de su manual "El niño que habla" que en sucesivas ediciones alcanzó una gran y merecida difusión.

7.- HACIA LA ACTUALIDAD

A partir de 1980 la semilla empieza a fructificar. El impulso iniciado en Barcelona se extiende a otros lugares. Aumenta el número de personas interesadas por el tema y surgen los primeros equipos. Se publican traducciones de obras extranjeras dedicadas al tema pero empiezan a abundar también las publicaciones originales.

En Barcelona el impulso inicial se concreta en la constitución de un primer equipo y en el esfuerzo por constituir un corpus de transcripciones y grabaciones de niños que empiezan a hablan en castellano y en catalán para poder alcanzar una descripción de la adquisición de una y otra lengua así como de su adquisición simultánea. Aunque se consiguieron resultados importantes el grupo no logró mantener su cohesión y se disgregó en varias direcciones. En la actualidad se ha reconstituido poniendo el acento en la explicación de las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje.

En cambio el interés por la influencia de la educación bilingüe sobre los desarrollos lingüísticos se ha mantenido muy vivo e incluso se ha institucionalizado. El Seminario sobre "Lenguas y Educación" se celebró por primera vez en 1974 y desde entonces se ha seguido reuniendo anualmente y se ha convertido en un lugar de encuentro de todos los interesados en el tema. Los volúmenes que recogen las aportaciones a la Seminarios de cada año constituyen la mejor fuente de información sobre el tema.

También ha mantenido su vigencia el interés por la génesis y el desarrollo de la escritura, un tema iniciado en relación con la escuela ginebrina pero que ha tenido un desarrollo independiente que puede verse reflejado, junto con otras cuestiones de psicolingüística, en la paginas de "Substratum".

Y se ha mantenido igualmente la tradición de interés por las anomalías y déficits lingüísticos, muy especialmente por el estudio del lenguaje y la comunicación en los sordos.

Pero el dato principal es que ya no es cierto que la investigación sobre lenguaje infantil se concentre en Barcelona. Antes he me he referido ya a un núcleo en Madrid y a manifestaciones esporádicas en otros lugares. A partir de 1980 la dispersión se amplia hasta llegar a la espléndida realidad que constituye esta reunión en participantes procedentes de 15 Universidades españolas distintas. Renunciando a detallar esta expansión me permito señalar algunos de los rasgos que a mi juicio la caracterizan.

En primer lugar en cuanto al cuadro teórico. Como ha quedado claro por lo que he dicho de los inicios barceloneses en los comienzos nuestro enfoque era más bien funcionalista. En cambio en la actualidad predominan interpretaciones que podemos calificar de cognitivistas, y buena prueba de lo que digo es que aunque el lugar natural de los estudios sobre lengua infantil sean los Departamentos de Psicología Evolutiva, de hecho vemos que muchas investigaciones surgen en Departamentos de Psicología general que se inclinan por posturas cognitivistas. No podemos extrañarnos de algo que no hace sino reflejar las tendencias predominantes más allá de nuestras fronteras. Y no debe olvidarse que desde hace un tiempo, y al revés de lo que ocurría hace un cuarto de siglo, no solo son fáciles y frecuentes los desplazamientos a centros de investigación extranjeros sino que son frecuentes también las visitas de personalidades señeras en este campo de estudio.

Un segundo dato a tener en cuenta es que, como repetidamente he recordado, el estudio del lenguaje infantil tiene una utilización pedagógica, utilización que es particularmente clara en el caso de los niños con distintos tipos de déficits. No es, por tanto, extraño que en muchos casos, y en muchos lugares, el impulso para abordar estos estudios haya venido de instituciones de diferentes tipos preocupados por estos temas: la ONCE constituye un ejemplo típico pero no único y se le pueden añadir asociaciones e instituciones interesadas por niños sordos, por niños autistas, y dispuestas a patrocinar estudios que puedan ayudares.

Finalmente hay que creer que el hecho de vivir e investigar en un territorio en el que coinciden dos lenguas provoca una mayor preocupación por los problemas del lenguaje en general y del lenguaje infantil en concreto. No creo que pueda

considerarse casual que en esta reunión algo más de dos terceras partes de los participantes procedan de Comunidades autónomas con lengua propia. Lo cual no significa que se ocupen exclusivamente de los problemas específicos de estas lenguas. La relación de las comunicaciones presentadas en esta reunión es un fiel reflejo de la amplitud y la diversidad de los temas que ocupan actualmente la atención de los investigadores. Y el solo hecho de que se haya convocado esta reunión y que haya conseguido una participación muy superior a la, en principio, esperada por los organizadores, y con un nivel de calidad indudablemente alto, es ya un síntoma bastante expresivo de la madurez alcanzada por el estudio del lenguaje infantil entre nosotros. No creo equivocarme anunciado que esta reunión será la primera de una larga serie y el punto de partida de una mayor conexión entre todos los que nos ocupamos por este tema. De manera que voy a terminar este comentario haciendo una alusión al futuro.

8.- DE CARA AL FUTURO

8.1.- Los objetivos

Llevamos, por lo que he dicho, más o menos veinte años de investigación universitaria sobre lenguaje infantil. Podemos discutir sobre los resultados conseguidos, alegrarnos por su cantidad y su nivel o, a la inversa, considerar que no responden todavía a las expectativas levantadas. Pero más importante que discutir sobre lo realizado es intentar mirar hacia el futuro. Y pensando en el futuro creo que los objetivos que con más o menos claridad nos proponíamos hace veinte años siguen siendo plenamente actuales. Yo los resumiría así:

1º) El primer objetivo ha de ser, por supuesto, alcanzar una descripción coherente y detallada de los procesos de adquisición del lenguaje en cada una de las lenguas que se hablan en el ámbito del Estado Español: castellano, catalàn, gallego y euskera. Para alcanzar esta descripciones es necesario acumular observaciones sistemáticas del comportamiento y las producciones de muestras de individuos a lo largo de su evolución y archivar los resultados en forma asequible para otros investigadores. Por fortuna hoy existen recursos técnicos que facilitan este archivo, lo que no ocurría hace 20 años. Pero el objetivo último es la descripción sistemática y su presentación en publicaciones dirigidas tanto a los investigadores como a un público general. Recordemos que todavía hoy no solo la mayor parte de las interpretaciones sobre la adquisición del lenguaje se basan en datos conseguidos con

sujetos que aprenden a hablar en inglés sino que incluso los manuales con los que estudian nuestros alumnos acostumbran a tener el mismo origen.

2º) Describir el desarrollo del lenguaje en el niño no solo quiere decir describir el desarrollo de su estructura y de sus contenidos significa también describir el desarrollo de las funciones que cumple el lenguaje en el comportamiento infantil. Y no solamente el desarrollo de las formas orales del lenguaje sino también del lenguaje escrito y de otras formas de representación. Una evolución en la que la difusión de la informática va a influir profundamente en los próximos años.

3º) El hecho de que en el territorio del Estado Español se hablen distintas lenguas no solo significa que hay niños que aprenden a hablar en cada una de ellas sino también niños que adquieren simultáneamente dos de ellas. El estudio de las adquisiciones lingüísticas de los niños en estas situaciones ofrece un tema de estudio del mayor interés, tanto teórico como práctico, y este estudio es muy fácil entre nosotros. Debemos proponernos por tanto alcanzar descripciones del desarrollo de estos niños que sean paralelas y comparables con las descripciones del desarrollo de los niños monolingües. Y deducir de estas descripciones consecuencias importantes para la explicación de los procesos de adquisición lingüística en general.

4º) Un tercer objetivo ha de ser el alcanzar descripciones del desarrollo lingüístico de los niños en circunstancias especiales, aislados, asilados..., o con limitaciones especificas: con déficits auditivos o visuales.

Estas descripciones tienen, además de su utilidad teórica, una versión en la práctica evidente, deben ayudar a formular la pedagogía más adecuada para estos niños. El tema es especialmente importante en el caso de la sordera dada las controversias existentes actualmente sobre el papel que han de jugar el lenguaje de signos y la oralidad en su educación verbal. Una controversia que la intervención de los psicólogos describiendo la evolución de la comunicación en estos niños debería ayudar a serenar.

5º) La coexistencia de lenguas, a la que antes he hecho referencia, no solo posibilita la existencia de bilingües desde la primera infancia sino también la existencia de niños que aprendiendo a hablar en una lengua determinada entran muy pronto en contacto con una segunda lengua, por ejemplo en las aulas de preescolar en los distintos sistemas de inmersión. El análisis de los procesos de adquisición precoz de una segunda lengua es también un campo de estudio del más alto interés, tanto por su utilidad para la pedagogía de la inmersión como, más en general, para aclarar los procesos de adquisición de segundas lenguas, unos procesos que en nuestros días cobran una extraordinaria actualidad dada la gran preocupación existente por aprender pronto lenguas extranjeras.

6º) Finalmente en esta relación de objetivos hay que citar todavía la descripción de los procesos de adquisición del lenguaje en individuos con distintas patologías, así como la puesta a punto de baterías de pruebas para diagnosticar estas manifestaciones patológicas en el terreno del lenguaje. Un campo en el que se ha trabajado desde antiguo pero que requiere ser continuamente actualizado.

7º) Hasta aquí he hablado de descripciones sistemáticas de procesos porque efectivamente el estudio del lenguaje infantil consiste, en gran parte, en alcanzar estas descripciones, pero la intención última del estudio es alcanzar una explicación de las causas del proceso y no podemos renunciar a esta dimensión explicativa. Este objetivo es, evidentemente, más difícil de programar pero no serán inútiles algunas observaciones al respecto.

8.2.- Rigor metodológico y trabajo en equipo.

Ya al comienzo de mi exposición hacía notar que el estudio del lenguaje infantil además del interés intrínseco del tema tiene la innegable ventaja de que puede abordarse con recursos limitados. En realidad solo es preciso disponer de niños, de tiempo y de ganas de trabajar.

Pero el que se pueda abordar con medios modestos no implica, sino todo lo contrario, renunciar al rigor que ha de presidir toda investigación científica. Reclamar rigor no significa preconizar técnicas más sofisticadas. El estudio del lenguaje infantil comienza necesariamente por la observación del niño en condiciones reales y prolongadas a lo largo del tiempo, y es para esta observación que fundamentalmente reclamo rigor. Un rigor que debe traducirse en primer lugar en una metodología estrictamente definida y bastante amplia como para abarcar todos los aspectos del fenómeno estudiado.

Es cierto que a partir de cierto momento es necesario acudir a la experimentación, y la experimentación es, al menos a primera vista, más rigurosa porque estandariza las situaciones; pero tiene el inconveniente de que sus resultados son, por principio, parciales y solo adquieren sentido cuando se integran en un contexto más amplio y en último término en el conjunto del proceso de adquisición del lenguaje. Lo que a menudo se olvida.

Combinar el rigor con la amplitud del campo que hay que cubrir, el proceso del desarrollo en su conjunto, puede parecer una tarea imposible, y lo es si se propone como tarea a un solo investigador. El estudio del desarrollo del lenguaje solo puede abordarse por varios estudiosos trabajando en paralelo con una metodología en común y, en último término, formando parte de un equipo. Los objetivos que antes

he enunciado solo pueden cubrirse si los actuales equipos de investigación se amplían y refuerzan y si aparecen otros nuevos.

8.3.- El marco teórico.

Es sabido que en la actualidad la adquisición del lenguaje se puede estudiar desde perspectivas teóricas distintas que conducen lógicamente a explicaciones distintas. Al hablar de la historia del estudio del lenguaje infantil ya aludía a estos distintos enfoques, unos centrados en los aspectos más formales del lenguaje, y por tanto en las categorías de la lingüística, y otros más atentos a contemplar los comportamientos verbales en el marco de la comunicación y de la sociabilidad humana. En realidad, el lenguaje y la comunicación verbal son tan complejos que cualquier enfoque parcial ha de ser por principio deformador de la realidad, y en la medida en que pretende ofrecer una explicación exclusiva es, por ello mismo, falso.

Pero si huyendo del dogmatismo de las distintas posturas teóricas uno se refugia en el eclecticismo el remedio puede ser peor que la enfermedad. Abundan los estudios en los que el autor acepta tranquilamente planteamientos teóricos opuestos e incluso contradictorios, y parece no darse cuenta de que así sus resultados son perfectamente insignificantes.

¿Como salir de este dilema? La respuesta me parece simple. Cada investigador ha de ser consciente de los fundamentos teóricos en los que se sitúa y desde los que interroga la realidad para darse cuenta así de sus propias limitaciones y para advertir que otras posturas tienen también su propia justificacion. Y una vez reconocida su limitación cultivar su parcela y contentarse con ello. Pero si se siente bastante fuerte para hacerlo -y si el equipo del que forma parte se lo permite- no debe sentir escrúpulo en abandonar los caminos trillados, lo que en cada momento es "científicamente correcto", para abordar nuevos enfoques o intentar una nueva sintesis. De hecho hay muchos aspectos del lenguaje infantil que están esperando que alguien se atreva a considerarlos.

Y termino repitiendo mi antigua convicción de que el estudio del lenguaje infantil es un campo lleno de posibilidades para nosotros y que basta continuar con constancia por el camino emprendido, que aquí he intentado recordar, para que un día no lejano se alcancen resultados brillantes.

BIBLIOGRAFÍA

UN PRECEDENTE EN ESPAÑA

Mata, P. (1860). *Tratado de la razón humana en estado de salud*. Madrid

LOS COMIENZOS

Taine, H. (1876). "Notes sur l'adquisition du langage chez les enfants et dans l'espece humaine" en: De l'inteligence. Paris

Darwin, Ch.(1877). "A biographical sketch of an infant" Mind,2

Preyer, W. (1882). Die seele des Kindes. Leipzig. Trad. esp. El alma del niño Jorro. Madrid

Skupins, E. y Skupins, G. (1907). Bubis erste Kindheit. Leipzig

Stern, C. y Stern, W. (1907) Die Kindersprache. Berlin.

Ronjat, J. (1913). Le developpement du langage chez un enfant bilingue. Champion, Paris.

LA DÉCADA DE LOS SESENTA

Chomsky, N.(1959). Recension de Verbal Behavior de Skinner Language, 35. trad. cast en Convivium 38 reproducido en Bayes: Chomsky o Skinner, la génesis del lenguaje. Fontanella, Barcelona 1977.

Bernstein, B.(1960). Language and social class. British Journal of Sociology.

Slama Cazacu, T.(1961). Language and Context. Mouton. La Haya. Trad. esp. Lenguaje y contexto. Grijalbo. Mexico, 1970.

Vigotsky, L. S. (1962). Thought and language. MIT. Trad.esp. Pensamiento y lenguaje. Pleyade. Buenos Aires. 1973.

Austin, J.L.(1962). How to do things with words. Oxford University Press

Weir R.(1962) Language in the Crib. Mouton La Haya.

Smith, F. y Miller, G. A.(1966). The Genesis of Language. Harvard: MIT.

Furth, H.(1966). Thinking without language. The Free Press. New York.

Lenneberg, E.H.(1967) Biological Foundations of Language Willey. New York. Trad. esp. Fundamentos biológicos del lenguaje. Alianza. Madrid 1981.

Sinclair, H.(1967). Adquisition du langage et developpement de la pensée. trad. esp. Adquisicion del lenguaje y desarrollo de la mente. Oikos Tau: Barcelona 1978.

Chomsky, C. (1969). The adquisition of syntax in children from 5 to 16. Harvard: MIT.

Searle, J. (1969). Speech Acts. Cambridge University Press. Trad. esp. Actos de habla Catedra. Madrid 1980.

Gardner, R.A.(1969). Teaching sign langage to a chimpance. Science, 165.

Menyuk, P.(1969). Sentences children use. MIT.

Labov, W. (1969). The logic of non standart english. Georgetown Monographies on Language and Linguistics.

Paulus, J. (1969). La fonction symbolique du langage. Dessart: Bruseles. Trad.esp. La funcion simbolica del lenguaje. Herder Barcelona 1975.

Bloom, L.(1970). Language development. Form and function in emerging grammars. MIT.

LA DÉCADA DE LOS SETENTA EN ESPAÑA

Gili y Gaya S.(1972). Estudios de lenguaje infantil, Vox, Barcelona.

López Ornat, S. (1975). *Dinámica de la adquisición verbal*, Revista de Psicología General y Aplicada, 30 (137), 1059-1068.

Santiuste, V. (1975). *Contribución a la ontogénesis del lenguaje*, Rev. de Psicología General y Aplicada, nº 30, 1081-1091.

Alarcos, E. (1976). *El lenguaje infantil*, en A. Martinet (dir.), Tratado del lenguaje, Nueva Visión, Buenos Aires.

Solé Planas M. R. (1976). *Estudio genético sobre la adquisición y utilizacion del artículo y sus relaciones con las operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años*, Anuario de Psicología, 2, 62-93.

Blanch, N. y Petitbó M.D. (1976). *Un método de estudio del lenguaje precoz, pauta de entrenamiento en el retraso del habla*, Anuario de Psicología, nº 15.

Serra Raventós M. (1976). *Métodos e índices para el estudio del lenguaje*, Anuario de Psicología, nº 15 (2), 172-195.

Siguán, M. (1977). *De la communication gestuelle au langage verbal*, en APSLF, Genèse de la parole. P.U.F., París (Trad. castellana: Génesis de la palabra, Pablo del Río, Madrid).

López Ornat, S. (1977). *Un ovejo tiene cinco patas: lenguaje: interpretaciones evolutivas de la señal*, Revista de Psicología General y Aplicada, 145 (1977), 211-224.

Triadó, C. (1979). *Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función comunicativa*, Revista de Psicología General y Aplicada, 34, 2.

Leal, A. (1979). *La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo*, Infancia y Aprendizaje, nº 6.

Hernández Pina, F. (1979) *Etapas en la adquisición del lenguaje: estudio de un caso concreto*, Infancia y Aprendizaje, nº 8 (1979), 23-32

Siguán, M. (1979). *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río, Madrid

LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

Arnau, J. (1980). *Escola y contacte de llengues.* CEAC, Barcelona

Monfort, J. y Juarez, A. (1981). *El niño que habla*. Nuestra Cultura. Madrid.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* Siglo XXI, Madrid.

Soto Rodríguez, P. (1981). *"No es tu hija, es mi mamá": La adquisición de los términos de parentesco*, Infancia y Aprendizaje, I (1981), 49-62.

Sebastián, Mª E. (1981). *Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión*, Infancia y Aprendizaje, I (1981), 63-70

Hernández Pina, F. (1981). *Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo*, Infancia y Aprendizaje, I (1981), 71-84.

Secall, M.V. (1981). *Aproximación al primer lenguaje*, Anuario de Psicología, 25 (1981), 91-112.

Siches Cusidó, E. (1981). *Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las expresiones comparativas (introducción y metodología)*, Anuario de Psicología, 25 (1981)

Valle Arroyo, F. (1981). *Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas*, Estudios de Psicología, 5-6 (1981), 146-153

Triadó, C. (1982). *Els inicis del llenguatge*. Laia, Barcelona

Triadó, C. (1982). *Actividades sensoriomotrices y simbólicas y adquisición del lenguaje*, Anuario de Psicología, 26 (1982), 88-108.

Sebastián, M.E. (1982). *La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lengua*, Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación, 7 (1982), 28-44

López Ornat, S. (1982). *Estrategias hacia la comprensión del lenguaje*, Estudios de Psicología, núm. 12, 14-32.

Vila, I., H. Boada y M. Siguán (1982). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación*, Infancia y Aprendizaje, 19-20 (1982), 89-100.

Bosch, L. (1983). *La evaluación del desarrollo fonológico infantil*, Anuario de Psicología (I), 28(1983), 83-114.

Muñoz, T. (1983). *Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático*, Infancia y Aprendizaje, 24 (1983), 19-34

Peraita Adrados, H. (1983). *Adquisición de adjetivos dimensionales*, Revista de Psicología General y Aplicada, 38 (1983), 411-426

Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid.

Hernández Pina, F. (1984). *Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil*, Infancia y Aprendizaje, 25 (1984), 35-60.

Hernández Pina, F. (1984). *Estudio semántico/estructural de las frases de dos palabras*, Anales de Pedagogía, 2 (1984), 240-261

López Ornat, S. (1984). *El contexto y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas*, Estudios de Psicología, 18 (1984), 27-42.

Siguán, M. (coord.) (1984). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil.* Pirámide, Madrid.

Vila, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida.* Barcelona (1984) (Tesis, Universidad de Barcelona).

Belinchón, M. (1984). *Adquisición y evolución de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo*, Estudios de Psicología, 19-20 (1984), 35-61.

Pérez-Pereira, M. y Singer D. (1984). *Adquisición de morfemas del español,* Infancia y Aprendizaje, 27-28 (1984), 205-221.

Siguán, M. (coord.) (1985). *Adquisición precoz de una segunda lengua.* E.U. Publs/Edicions de la Universitat de Barcelona.

Soto Rodríguez, P. (1985). *El desarrollo del lenguaje.* En: Palacios et al. *Psicología evolutiva. Desarrollo social y cognitivo del niño,* Alianza, Madrid.

Vila, I. (1985). *Del gesto a la palabra: una explicación funcional.* En: Palacios et al., *Psicología evolutiva. Desarrollo social y cognitivo del niño,* Alianza, Madrid.

Vila, I., M. Siguán y R. Colomina (1985). *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil.* Eumo Editorial, Vic.

Carranza, J. A.; Pérez López J. y A.C. Brito (1985). *Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos*, Anuario de Psicología, 32 (1985), 52-72.

Clemente, R.A. (1985). *Las capacidades gramaticales en el desarrollo: su medición mediante el desempeño en tareas clasificatorias*, Infancia y Aprendizaje, 31-32 (1985), 203-210.

Juncos, O. (1985). *Un estudio sobre la negación en el niño*, Infancia y Aprendizaje, 29 (1985), 105-119.

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona

Peraita Adrados, H. (1986). *Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a 36 meses de edad*, Infancia y Aprendizaje, 35-36 (1986), 11-24.

Siguán. M. (coord.) (1986). *Estudios de psicolingüística*. Pirámide, Madrid

Vila, I. (1986). *Interacciones sociales y adquisición del lenguaje: la "lectura de libros"*. En: F. Fernández (ed.) *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España,* Universidad de Valencia.

Vila, I. y Elgstrom, S. (1987). *Imitación y adquisición del lenguaje*, Infancia y Aprendizaje, 38 (1987), 1-8.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Alianza, Madrid.

Boada, H., C. Triadó e I. Vila (1988). *El acceso a las primeras palabras*, Linguistics and Language Behavior Abstracts, 22, 4 (1988), 433.

Pérez, M. y Castro, J. (1988). *Fenómenos transicionales en la adquisición del lenguaje.* Infancia y Aprendizaje, 43, 13-36.

Cortés, M. (1989). *Temps i aspecte: com els infants aprenen a parler del passat*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva,* Anthropos, Barcelona.

Pérez Pereira, M. (1989). *The acquisition of morphemes: Some evidence from Spanish*. Journal of Psycholinguistic Research, 18, 289-312.

HACIA LA ACTUALIDAD

Gallo, P. (1990). *Cómo el niño construye hipótesis sobre la gramática de su lengua*, Estudios de Psicología, 41 (1990), 73-92

López Ornat, S. (1990). *La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del español*, Estudios de Psicología, 41 (1990), 41-72

Pérez-Pereira, M. (1990) *¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la teoría del género natural*, Infancia y Aprendizaje, 50 (1990), 73-91

Siguán, M. (1991). *Origen y desarrollo de las funciones del lenguaje*. En: Mayor, J. y Pinillos, J.L.: *Tratado de Psicología General*, Vol. VI *Comunicación y Lenguaje,* Alhambra, Madrid.

Vila, I. (1991). *Adquisición del lenguaje*. En: Palacios et al., *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid.

Luque, A. y Vila, I. (1991). *Desarrollo del lenguaje*. En: Palacios et al., *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid.

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, nú. 4(I), 49-74.

López Ornat et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid.

Siguán, M. (coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela,* Horsori/ICE, Barcelona.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ASPECTOS ESPECIALES EN LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL: CONTRIBUCIONES A LA TEORIA

Dan I. Slobin[1]

Es un honor haber sido invitado a dirigirme a este **Primer Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado.** Nuestro encuentro proporciona una magnífica oportunidad para explorar factores tipológicos en la adquisición, comparando las tres lenguas Romances entre sí y contrastándolas con el euskera, y también con las diversas lenguas de signos que se usan en España. Nuestros debates aquí añadirán nuevas dimensiones para el estudio translingüistico del lenguage del niño.

En mi propio trabajo, he prestado atención sólamente a una de las cuatro lenguas habladas: el castellano. Intentaré ubicar la adquisición del castellano dentro de una perspectiva tipológica, comparandolo con otros tipos de lenguas. Podrían llevarse a cabo, por supuesto, análisis semejantes con respecto a la adquisición del gallego, del catalán, del euskera y de las lenguas de signos. La investigación del castellano acerca de la cual voy a comentar ha sido realizada con la colaboración de Eugenia Sebastián en este país, y con la de Aura Bocaz en America del Sur (Slobin & Bocaz, 1988; Sebastián & Slobin 1994a, 1994b). Todos los datos se basan en narraciones elicitadas, recogidas en Madrid por Sebastián y en Santiago de Chile y Buenos Aires por Bocaz. Esta es una parte de un estudio translingüístico más amplio llevado a cabo en coloboración con Ruth Berman, de la Universidad Tel Aviv en Israel y resumido en el libro de Berman y Slobin, citado en la bibliografía (Berman & Slobin, 1994). Un trabajo equiparable ha sido llevado a cabo aquí en Galicia por Xosé Ramon García Soto (1993) y por Ana Rodríguez-Trelles (1992).

(1) Traducción del inglés realizada por Miguel Pérez Pereira.

El marco que voy a presentar es TIPOLOGICO; es decir, no sólamente nos interesan lenguas individuales, por una parte, y universales, por otra. Además, nos preocupa descubrir patrones que sean comunes a diversas lenguas de un tipo determinado. Para realizar una investigación tipológica en el desarrollo del lenguage del niño, debemos seleccionar primero una dimensión en la cual las lenguas varíen lingüísticamente. Una vez hecho esto, seleccionaremos lenguas que contrasten en esa dimensión y compararemos el curso del desarollo de las estructuras relevantes en cada lengua. La investigación que hemos realizado en el castellano nos permite considerar un interesante número de dimensiones tipológicas. En esta presentación me ocuparé de cuatro de ellas: (1) las distinciones que señalan el tiempo y el aspecto del verbo, (2) los patrones de lexicalización de verbos de movimiento, (3) las funciones de las claúsulas de relativo en el discurso, y (4) el uso y elipsis de los pronombres sujeto. Voy a comparar el castellano con lenguas de otros tipos: germánico, eslávico, semítico y turco. He escogido estas cuatro dimensiones porque, en cada caso, el estudio del lenguage de niños españolparlantes no sólo ha contribuido a nuestro entendimiento de la psicolingüística del castellano, sino también a la teoría del desarrollo del lenguage del niño en general.

Sin embargo, antes de empezar con los datos, permítanme que les hable brevemente del método que hemos estado utlizando para elicitar las narraciones. Este método empezó con la investigación de la tesis doctoral de Michael Bamberg (1987) en Berkely. Hace diez años aproximadamente, utilizó un libro de cuentos ilustrado para elicitar las narraciones de niños alemanes. El libro --*Frog, where are you?*, escrito por Mercer Mayer (1969)-- ya ha sido utilizado por cerca de 150 investigadores para recabar información en más de 50 lenguas. El método es hermosamente simple. El libro cuenta una clara historia en una sequencia de 24 dibujos sin palabras. Se solicita al narrador que observe todos los dibujos y que preste atención a la historia que cuentan; y, a continuación, se le pide que cuente el cuento, dibujo por dibujo. Utilizando este libro hemos podido elicitar narraciones de niños en edad preescolar (3-5 años), niños en edad escolar (7-11 años), y adultos. Ruth Berman y yo (Berman & Slobin, 1994) hemos comparado el castellano, el inglés, el alemán, el hebreo y el turco -y éstas son las lenguas principales acerca de las cuales me ocuparé aquí, juntamente con el ruso. *Frog, where are you?* cuenta la historia de un niño que tiene una rana como mascota. La rana se escapa y el niño y su perro buscan a la rana, pasando por una serie de aventuras antes de encontrar finalmente a la rana. La historia es idónea para el estudio de tiempo, espacio, causalidad y agentividad porque los protagonistas se mueven de lugar en lugar y se ven inmersos en problemas con animales que le hacen huir, caer, subir a árboles y rocas, etc. Ya que hay dos

principales protagonistas -el niño y el perro- y muchos personajes secundarios, es necesario que el narrador mantenga y cambie la referencia a la vez en muchos puntos de la historia.

1.- TIEMPO Y ASPECTO

Permítannos, en primer lugar, fijarnos en el marcaje de las distinctiones temporales en las narraciones. El castellano tiene un sistema excepcionalmente rico de formas de tiempo/aspecto, --no sólo en comparación con nuestra muestra de lenguas, sino también en comparación con las lenguas del mundo. En el tiempo presente es posible distinguir entre un PRESENTE SIMPLE, ej. *El perro corre*, y un PROGRESIVO, *está corriendo*. En el pasado es necesario distinguir entre hechos que son considerados PERFECTIVOS, *corrió*, e IMPERFECTIVOS, *corría*. Además, el PROGRESIVO puede ser realizado bajo cada una de estas perspectivas en el pasado: *estuvo corriendo / estaba corriendo*. Existe también el PRETERITO PERFECTO, *ha corrido*, y el PLUSCUAMPERFECTO, *había corrido*, con muchas combinaciones posibles como *había estado corriendo*, etc. Y, por supuesto, muchas de estas posibilidades pueden ser acrecentadas por el subjuntivo y pueden ser proyectadas al futuro.

Ninguna de las otras lenguas de nuestra muestra tiene tantas opciones. El inglés tiene un PROGESIVO y un PERFECTO, pero no existe el contraste entre IMPERFECTIVO y PERFECTIVO. El ruso tiene un PERFECTIVO e IMPERFECTIVO, pero carece de PERFECTO y PROGRESIVO. El turco tiene un PROGRESIVO y un PERFECTO, pero sólo en el pasado. El alemán no tiene un contraste aspectual excepto para el PERFECTO. Y el hebreo no tiene en absoluto marca gramatical de aspecto. La Tabla 1 muestra un resumen esquematizado de estas diferencias translingüisticas en el marcaje aspectual, fijándose sólo en los tiempos pasados y presentes; los tiempos que se usan en nuestras narraciones.

TABLA 1

Marcaje del aspecto en los Tiempos Presente y Pasado en español, inglés, ruso, turco, alemán y hebreo

ESPAÑOL	INGLÉS	RUSO	TURCO	ALEMÁN	HEBREO
Presente					
PRES *corre*	PRES	PRES	PRES	PRES	PRES
PRES. PROG	PRES. PROG				
está corriendo			HABITUAL		
Pasado					
	PASADO		PASADO	PASADO	PASADO
PFV corrió		PFV			
IPV *corría*		IPV			
	PA. PROG		PA.PROG		
PFV. PROG					
estuvo corriendo					
IPV. PROG					
estaba corriendo					
PRES. PERF	PRES. PERF			PRES. PERF	
ha corrido					
PA. PERF	PA. PERF		PA. PERF	PA. PERF	
había corrido					

¿Qué consecuencias podrían tener estas diferencias para el desarrollo del lenguaje? Desde el punto de vista del español, se consideraría obvio que el dominio de la temporalidad está estructurado con riqueza y que los niños podrán fácilmente atender a rasgos semánticos como el límite, el progreso y el completamiento de los sucesos. Por el contrario, desde el punto de vista del hebreo o del alemán, esta "riqueza" podría ser vista como algo que concierne de una manera abiertamente compleja a las distinciones temporales. Los hablantes ingleses, rusos, o turcos, encontrarán familiares algunas partes del sistema español y otras partes oscuras. Pero ¿cómo podría aproximarse un niño al sistema español?

Una posición dominante en el campo de la psicolingüística evolutiva, derivada de Piaget, es la asunción de que el niño recurre a CONCEPTOS TEMPORALES PREEXISTENTES que son utilizados en la tarea de la adquisición de la morofología verbal en cada lengua. Bajo esta perspectiva, todos los niños buscarán los medios para expresar las nociones de LÍMITE TEMPORAL Y CONTINUIDAD. Los niños que hablan alemán y hebreo no encontrarán la expresión inflexional verbal de estas nociones en sus lenguas y por eso se podría predecir que buscarían medios FUERA DEL VERBO para expresar NOCIONES como límite y continuidad o duración. Los niños que hablan inglés deberían buscar medios extraverbales para expresar el límite, y los niños rusos deberían buscar medios extraverbales para expresar progresividad. Por el contrario, los niños hispano-parlantes encontrarán todo lo que necesitan en su lengua. (Una situación semejante podría darse acerca de los conceptos que subyacen al pretérito perfecto (present perfect) y al pretérito pluscuamperfecto (past perfect), pero no es mi intención elaborarlo detalladamente aquí. Véase, por ejemplo, Cromer 1968, 1971).

Trabajos más recientes en psicolingüistica evolutiva adoptan una posición diferente. Melissa Bowerman (1985) ha sido una de las primeras en argumentar que cada lengua particular conduce al niño a formar categorías semánticas que están expresadas en la gramatica de esa misma lengua. Es decir, no se considera que el niño comience con una serie de categorías prelingüísticas fijas y universales. Por el contrario, el niño comienza con una organización muy preliminar del dominio semántico, y utiliza las distinciones que están marcadas gramaticalmente en la lengua para estructurar ese dominio. Según este enfoque RELATIVISTA, los niños hispano-parlantes no reducirán este amplio sistema tiempo/ aspecto a una serie de categorias más restringidas, y los niños que aprenden el inglés, el alemán, el ruso, el turco y el hebreo no buscarán los medios para expresar categorías temporales que no son gramaticalizadas en el habla que ellos oyen.

De hecho, Bowerman, trabajando con Soonja Choi y otros (Bowerman, 1993; in press; Choi, in press; Choi & Bowerman, 1991), ha encontrado apoyo para su postura al comparar la adquisición del inglés, alemán, holandés y coreano. Este trabajo se sitúa en el dominio de los conceptos espaciales y del lenguaje espacial, y se concentra en los primeros estadios de la adquisición del lenguaje. Los niños en cada una de estas tres lenguas utilizan categorías de localización espacial y de movimiento ESPECÍFICAS DEL LENGUAJE desde el más temprano comienzo de la adquisición. Esto es, los niños holandeses, ingleses y coreano- parlantes no son iguales entre sí, translingüísticamente, sino que, por el contrario, son más parecidos a hablantes adultos de la lengua relevante. En vez de una fase universal de la semántica

infantil, parece que los niños en cada comunidad lingüística se aproximan al sistema adulto desde muy temprano en la adquisición. Nuestros datos proceden de un periodo mas tardío -que comienza a la edad de 3 años- y proceden del dominio de la temporalidad, pero también apoyan la propuesta de patrones de desarrollo relativistas y específicos del lenguaje.

Sin embargo, antes de volver a nuestros datos, debemos considerar otro factor. Además de la explicación piagetiana, la psicolingüística evolutiva se han interesado también por el rol de la COMPLEJIDAD MORFOSINTÁCTICA en la adquisición del los sistemas lingüísticos. Aquí uno puede atender tanto a la complejidad del procesamiento en linea (on line) como a la complejidad del almacenamiento fuera de linea (off line) y extracción del patrón. Desde de este punto de vista, el sistema tiempo/aspecto del español podría abrumar al niño en un primer momento puesto que hace tantos tipos de distinciones y combinaciones de distinciones. Como consecuencia, el niño hispano-parlante podría reducir el sistema cuando intenta aprenderlo.

Los estudios sobre el cuento de la rana nos permiten evaluar estas predicciones basadas en factores cognitivos y de procesamiento. Para empezar, podemos determinar si los niños españoles parecen tener dificultades con el uso de la serie completa de distinciones de tiempo/aspecto que son aplicables a esta narración. Eugenia Sebastián sometió a prueba a grupos de 12 niños a las edades de 3, 4, 5 y 9 años en Madrid. La Tabla 2a muestra el número de niños en cada grupo de edades que utilizaron formas particulares de tiempo/aspecto como mínimo una vez en sus narraciones.

Se deduce de estas cifras que el sistema no es abrumadoramente complejo para los niños hispano-parlantes y que no es necesario reducir éste a una serie menos extensa de distinciones. Los niños de 3 años usan todas las formas excepto dos, que son relativamente infrecuentes. El pluscuamperfecto (pasado perfecto) (como *había corrido*) es una forma narrativa que requiere prestar atención a dos puntos en el tiempo pasado. Ya está presente a la edad de 4 años en la muestra de Madrid. El PROGRESIVO con una auxiliar PERFECTIVO (como *estuvo corriendo*) es extraño y especializado en su uso, y no aparece en la muestra de preescolar; sólamente es utilizado por dos hablantes de 9 años de edad. De este modo, con estas dos excepciones, las formas de tiempo y aspecto que son básicas y frecuentes parecen tener lugar en el periodo preescolar.

TABLA 2a

Español: Número de niños que usan las formas de tiempo/aspecto al menos una vez (N=12; datos de Eugenia Sebastián)

Tiempo/aspecto	Edad			
	3 años	4 años	5 años	9 años
PRES	11	8	7	10
PRES. PROG	6	7	3	5
IFV. PROG	5	5	8	1
PFV. PROG	0	0	0	2
IPFV	9	10	7	11
PFV	8	10	9	6
PRES. PERF	9	4	6	3
PAS. PERF	0	3	2	6

Esta riqueza del habla infantil inicial es sorprendente para un anglo-parlante. ¿Podría ser que la muestra madrileña de Sebastián fuera extremadamente precoz? Aura Bocaz, de la Universidad de Santiago de Chile, ha desarrollado estudios paralelos allí y en Buenos Aires. Sus datos son presentados en las tablas 2b y 2c.

Es evidente a partir de estas tablas que la muestra de Madrid no era una excepción. Ambas muestras latino-americanas muestran que los niños de preescolar dominan el sistema básico de las formas tiempo/aspecto de su lengua. La única diferencia sorprendente se observa en las dos últimas filas de las tablas -las estadísticas con respecto a las formas PRETERITAS (PERFECTAS). El PRETERITO PERFECTO (como *ha corrido*) ya no es una parte de estos dialectos hispánicos y ningún niño lo ha usado. Y no parece haber ninguna compensación para esto en sus lenguajes. De nuevo, esto pone en evidencia que los niños se atienen rigurosamente a la serie de distinciones conceptuales que están inmersas en la gramática de la lengua que están aprendiendo. El PRETERITO PLUSCUAMPERFECTO (Pasado perfecto) (como *había corrido*), tanto en América Latina como en España, es una adquisición tardía,

TABLA 2b

Chile: Número de niños que usan las formas de tiempo/aspecto al menos una vez (N=12; datos de Aura Bocaz)

Tiempo/aspecto	Edad			
	3 años	4 años	5 años	9 años
PRES	10	10	8	6
PRES. PROG	10	10	4	2
IFV. PROG	4	10	11	9
PFV. PROG	0	1	0	0
IPFV	7	8	12	12
PFV	12	12	12	12
PRES. PERF	0	0	0	0
PAS. PERF	0	1	3	9

TABLA 2c

Argentina: Número de niños que usan las formas de tiempo/aspecto al menos una vez (N=12; datos de Aura Bocaz)

Tiempo/aspecto	Edad			
	3 años	4 años	5 años	9 años
PRES	12	8	10	9
PRES. PROG	10	7	8	5
IFV. PROG	5	5	9	6
PFV. PROG	0	0	0	0
IPFV	8	11	11	12
PFV	12	11	12	10
PRES. PERF	0	0	0	0
PAS. PERF	0	0	0	8

como es el PERFECTIVO PROGRESIVO. Las razones son las mismas en las lenguas de las tres comunidades: estas son formas especializadas que se usan con menos frecuencia. Las muestras latinoamericanas dejan claro que el sistema tiempo/aspecto no plantean serios obstáculos para la temprana adquisición del lenguaje.

Así, la primera conclusión que surge de estos datos es que la riqueza del sistema tiempo/aspecto español ESTIMULA mas que retarda su adquisición. Esto es parte de una más amplia conclusión que me complacería proponerles: no sólo se adquiere el propio sistema de inflexión vebal a una temprana edad, sino que también esta adquisición sensibiliza al niño a las distinciones conceptuales subyacentes que se marcan mediante estos medios verbales. Es decir, la lengua guía al niño A LA VEZ a la adquisición del sistema inflexional y a las dimensiones temporales relevantes más generales. Hay diferentes tipos de evidencia para esta propuesta a partir del español y de otras lenguas de nuestro estudio.

El primer tipo de evidencia que me gustaría manifestarles es una evidencia negativa. Cuando observamos las otra lenguas de nuestro estudio -inglés, alemán, ruso, hebreo y turco- vemos que el sistema tiempo/aspecto ya existente ha sido dominado y es usado con soltura por los niños de 3 años. Las únicas formas que están ausentes en cada lengua, son formas que son poco frecuentes y especializadas en sus funciones para ser utilizadas en contextos más formales o literarios. Dada la precoz adquisición del español, que es el sistema más complejo en nuestra muestra, esto no es sorprendente. La evidencia NEGATIVA consiste en el hecho que los niños apenas tratan de "compensar" las formas que faltan en su lengua. Por ejemplo, los niños alemanes y hebreo parlantes que carecen de todo tipo de formas progresivas o imperfectivas, podrían intentar encontrar medios especiales para codificar acontecimientos durativos o continuados en sus narraciones. Un claro ejemplo procede de una escena en el libro de cuentos, mostrada en el dibujo número 12.



Aquí hay dos sucesos, uno puntual y completo, el otro durativo y cotinuado: el niño ha caido del arból y el perro está corriendo, cazado por las abejas. El castellano proporciona varias posibilidades de contraste tiempo/aspecto para describir esta yuxtaposición de sucesos. Consideren sólo las narraciones dichas en tiempo pasado. Encontramos a continuación una extensa gama de contrastes utilizados por los niños de 3 años:

(1a) ***Se cayó. Corría*** *el perro.* (Argentina, edad 3;7)

(1b) *El niño* ***se cayó*** *y los bichos* ***estaban persiguiendo*** *al perro.* (Argentina, edad 3;8)

(1c) *El niño* ***se cayó*** *del arból y el perro* ***se fue corriendo.*** (España, edad 3;11)

(1d) ***Se ha caído*** *el niño. Los mosquitos* ***estaban saliendo*** *de las ramas de detrás.* (España, edad 3;8)

(1e) *El buho le* ***ha tirado*** *del arból al niño. El perro* ***se ha ido corriendo.*** (España, edad 3;8)

Claramente los preescolares hispano-parlantes son sensibles a la distinción en contornos temporales entre esos dos sucesos.

Distinciones similares son apropiadamente marcadas por preescolares que están aprendiendo lenguas que tienen formas especiales para el aspecto IMPERFECTIVO o PROGRESIVO. Por eso, en inglés, ruso y turco los niños de 3 años usan formas que contrastan para los sucesos completados y durativos en este dibujo. Sin embargo, la sorpresa es que los niños germano y hebreo parlantes generalmente no encuentran medios lingüísticos para marcar esos dos tipos de sucesos contrastadamente. En todas las edades, incluyendo a los adultos, la abrumadora tendencia es utilizar la misma forma verbal para ambos hechos sin un marcaje adicional. De hecho, es imposible

poner un ejemplo de dicha tendencia en español. Obsérvense las formas hebreas en (2):

(2) *Hu* ***nafal.*** *Hu* ***barax.*** (Hebreo, edad 3;9)

'El [=niño] caer: PASADO. El [=perro] huir:PASADO'

No hay una distinción lingüística entre estos dos verbos: ambos están en tiempo pasado simple, que es el el único tiempo pasado en hebreo. Hay intentos ocasionales de "alargar" la acción de correr del perro mediante la repetición del verbo -el equivalente de *corre corre*; pero el hallazgo global es que los hablantes no van más alla de la serie de distinciones temporales gramaticalizadas que están codificadas en la morfología verbal de sus lenguas. Esta evidencia negativa, por lo tanto, refuerza la propuesta de que la lengua materna orienta la atención del niño hacia características especifícas del suceso.

Hay tambien sugerentes evidencias POSITIVAS en nuestros datos. En este sentido podemos realizar una provechosa comparación entre España y Latino-América en el dominio del PRETERITO PERFECTO (Presente perfecto). La forma compuesta del verbo no se utiliza en Chile y Argentina, pero estos "dialectos" tienen el recurso del ADVERBIO PERFECTO, *ya*, que también marca la categoría de "una acción acabada recientemente con relevancia actual". Si los niños chilenos y argentinos fueran sensibles a esta distinción podrían intentar marcarla con *ya* incluso si no tienen acceso al PRETERITO PERFECTO (Presente perfecto) en sus dialectos. Los niños madrileños no solo hacen un uso frecuente del PRETERITO PERFECTO, sino que tambien utilizan frecuentemente *ya* a menudo en combinación con el PRETERITO PERFECTO (Presente perfecto). En cambio los niños latino-americanos apenas utilizan *ya*. Se dan las cifras en la Tabla 3. Globalmente, los preescolares españoles utilizan *ya* tres veces más a menudo que los niños latino-americanos.

TABLA 3

Usos del Adverbio Perfecto ya en textos de preescolares de España, Chile y Argentina

País	Nº total de Cláusulas	Nº total de *ya*	Porcentaje
España	1.559	33	2.1%
Chile	1.801	7	0.4%
Argentina	1.550	12	0.8%

Un examen de los usos preescolares de *ya* en la muestra madrileña sugiere que los niños utilizan *ya* para enfatizar acontecimientos que ya son codificados en el PRETERITO PERFECTO (Presente perfecto). Aquí vemos un periodo de sensibilización hacia esta dimensión, como es indicado por el declive en los usos redundantes o enfáticos de *ya* en las narraciones de los niños de 9 años y de los adultos madrileños. Es típico, en el desarrollo del lenguaje infantil, observar un "sobremarcaje" de una distinción durante el periodo en el cual está siendo aprendida. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

(3a) *Y entonces el perro esta encontrando al niño que estaba en las piedras encima y entonces* ***ya*** *lo ha encontrado. (España, edad 3;8)*

(3b) *Aquí que se caen los dos al agua aquí... Aquí que* ***ya*** *se ha caído. Aquí que están en el agua.* (España, edad 3;10)

El último ejemplo muestra un uso característico de *ya* en descripciones de acontecimientos paso a paso, sirviendose del PRETERITO PERFECTO para cerrar un acontecimiento antes de continuar al siguiente. Parece ser que el frecuente uso del PRETERITO PERFECTO ha sensibilizado a los madrileños a la noción de un efecto duradero de un proceso recientemente completado, como se indica por su uso de *ya* además de la forma verbal de tiempo/aspecto. Esta precoces utilizaciones de *ya* en los datos de España proporcionan una EVIDENCIA POSITIVA de sensibilización a un dominio semántico.

Al contrario, los pocos ejemplos de *ya* en los datos latinoamericanos sirven simplemente para marcar transiciones de acontecimientos. Tales usos son a menudo no muy satisfactorios. Comparense las dos siguientes descripciones del mismo suceso en el cuento: El niño tiene una rana en una jarra, y mientras el niño y su perro estan durmiendo, la rana se escapa. El primer ejemplo, de Madrid, no hace uso de PRETERITO PERFECTO, y utiliza el *ya* apropiadamente para indicar la relevancia actual de la ausencia de la rana:

(4a) *El niño estaba durmiendo. La rana se salía del agua. Y la rana* ***ya*** *no estaba en el tarro.* (España, edad 4;1)

El segundo ejemplo, de Chile, tampoco utiliza el PRETERITO PERFECTO (Presente perfecto); pero los usos del *ya* no marcan claramente la actual relevancia de un suceso pasado, es decir no está claro donde situar la perspectiva temporal del narrador.

(4b) *Están durmiendo. La rana* ***ya*** *salió.* ***Ya*** *despertó. No está la rana.* (Chile, edad 3;2)

Yo sugiero que tales usos de *ya* son limitados porque los niños latinoamericanos no han tenido la experiencia paralela del PRETERITO PERFECTO para orientarlos

hacia las nociones temporales subyacentes relevantes. Así, estos datos proporcionan otro tipo de EVIDENCIA NEGATIVA: Sin experiencia con el marcaje inflexional de una distinción temporal, aparentemente los niños no son conducidos a buscar los medios léxicos para la expresión de esa distinción. Continuaré explorando este tema en relación a los patrones de lexicalización en el dominio de la descripción de los sucesos de movimiento.

2.- PATRONES DE LEXICALIZACIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO

Siguiendo el análisis lingüístico cognitivo propuesto por Leonard Talmy (1985,1991), las lenguas del mundo pueden ser clasificadas dentro de dos grandes tipos con respecto a los recursos para la codificación de los sucesos de movimiento (y otros que no discutimos aquí). El español es un ejemplo claro de un tipo, mientras que el inglés es un ejemplo claro del otro. Considérense las dos oraciones equivalentes en (5a) y (5b):

(5a) *El hombre entró corriendo a la casa.*

(5b) *The man* ***ran in****to the house.*

En español, el verbo, *entró*, indica que el movimiento ha ocurrido en una determinada dirección sin ninguna indicación de la manera en que ocurrió el movimiento. Esa información es opcionalmente proporcionada por un elemento verbal separado, el gerundio, *corriendo*. En inglés, el verbo, *ran*, sólo indica que el moviento ha ocurrido de un modo específico, sin información acerca de la dirección del movimiento. Esa información es proporcionada por la partícula verbal, *in*. Y, en ambas lenguas, la información adicional acerca de la trayectoria del movimiento puede ser aportada por una frase preposicional, *a la casa/to the house*. Talmy define la distinción entre estos dos tipos de lenguas sobre la base de la parte de una claúsula que delimita el "nucleo del significado" del movimiento a lo largo de una trayectoria. En español, es el verbo el que delimita el nucleo de significado -- por eso ésta es una lengua de ENCUADRAMIENTO VERBAL ("Verb-framed"). En inglés esta información es transmitida por un SATÉLITE del verbo, la particula *in*, y por eso Talmy llama a este tipo de lengua de ENCUADRAMIENTO SATÉLITE ("satellite-framed"). En español hay un reducido grupo de verbos con un matiz inherente de dirección como: *entrar, salir, subir, bajar,* etc. Estos verbos pueden ser combinados con expresiones de modo cuando es relevante subrayar el modo en la frase como en (5a). En inglés, por el contrario hay una extensa colección de verbos que indican el modo el movimiento, -como **run, walk, fly, swim, crawl, creep** , y estos pueden ser combinados con un grupo de partículas satélites --**in, over, up to, across, down**

from, etc. Como el español, las otras lenguas romances son de encuadramiento verbal como lo son también el semítico y el turco, el coreano, el japonés y otros. El alemán, eslávico, el fino-úgrico, el chino y otras se incluyen en las lenguas con estructura satélite[2].

Este rasgo tipológico del español en comparación con las lenguas de encuadramiento satélite como el inglés hace posible considerar el papel de los patrones de lexicalización al influenciar la organización de los relatos. Un análisis detallado de todos los sucesos de movimiento en las historias de la rana en español y en inglés revela importantes diferencias a nivel léxico y sintático con consecuencias para un discurso coherente. Es decir, la comparación nos proporciona una aproximación preliminar a lo que debería ser denominado TIPOLOGIA DE LA RETÓRICA. Resumiré algunas de las diferencias bervemente, atendiéndo sólo a las descripciones de cambio de lugar.

Con el fin de comparar dos grupos similares en tamaño de narradores, puede hacerse una comparación entre los datos recogidos en California y España. Había doce sujetos en cada uno de los cinco grupos de edades: 3, 4, 5, 9, y adultos; esto suma un total de 60 cuentos en cada lengua. Una diferencia tipólogica esencial puede hallarse al comparar los léxicos verbales de las dos lenguas. Considérese la colección completa de verbos de movimiento usados en la totalidad de los 60 cuentos combinados. Estos incluyen verbos de movimiento propio (auto-movimiento) y de movimiento causado. Estos verbos estan relacionados en (6) :

(6a) **Verbos españoles (27 tipos):** acercarse, alcanzar, arrojar, bajar(se), caer(se), correr, dar-un-empujón, dar-un-salto, entrar, escapar(se), hacer-caer, huir, ir(se), llegar, llevar(se), marchar(se), meterse, nadar, perseguir, ponerse, regresar, sacarse, salir, saltar, subir(se), tirar, traspasar, venir, volar(se), volver(se).

(6b) **Verbos ingleses (47 tipos):** buck+, bump+, buzz+, carry, chase+, climb+, come+, crawl+, creep+, depart, drop+, dump+, escape, fall+, float+, fly+, follow, get+, go+, head+, hide, hop+, jump+, knock+, land, leave, limp+, make-fall, move, plummet, pop+, push+, race+, rush+, run+, slip+, splash+, splat+, sneak+, swim+, swoop+, take+, throw+, tip+, tumble+, walk+, wander+

(2) El análisis tipológico de Talmy (1991) va más alla de la lexicalización de formas para la expresión de sucesos de movimiento; la clasificación bipartita abarca correlación de aspecto, cambio de estado, realización y acción. Cosidérese, por ejemplo, la tipología satélite estructurada de construcciones inglesas como *eat* ***up***, *burn* ***out***, *slam* ***shut***, *walk* ***along*** *with someone.* Una lengua estructurada verbalmente utiliza verbos distintos en construcciones que se corresponden, compárese, por ejemplo , *The leaves withered* ***away,*** con el español, *Las hojas se desintegraron al secarse.* (Para una revisión de la tipología de Talmy, véase Slobin & Hoiting, 1994).

La primera diferencia llamativa es simplemente en términos de variedad: 27 tipos de verbos fueron empleados en español, en comparación con 47 que se utilizaron en inglés. Esto es debido a la variedad de verbos ingleses que combinan la expresión del movimiento con el modo de movimento --verbos como *crawl, creep, plummet, splat, swoop*, etc.-- muchos de los cuales no tienen traducción equivalente al español. Pero el desequilibrio entre las dos lenguas es todavía mayor cuando se consideran los recursos de una lengua con estructura satélite como el inglés. Recordemos que los satelites en inglés son partículas verbales como, *in* y *out*. En (6b) los verbos marcados con un signo positivo (más) aparecieron con satélites. Si agrupamos los verbos ingleses con la totalidad de los satélites que los acompañaban en los cuentos, se obtiene un total de 123 tipos de verbos, que se muestran en (6c):

(6c) **Verbos ingleses + satélites (123 tipos):**

buck + off
bump + down
buzz + out
chase + after, in
climb + down, on, out, over, up, up in, up on,
come + after, down, off, on, out, over, up
crawl + out, over, up,
creep + out, up
drop + down, off
dump + in, off
fall + down, in, off, on, out, over
float + off
fly + after, away, off, out, over, up
get + away, down, in, off, on out, over, past, up, up on
go + down, down out, home, in, off, out, outside, over, through, up
head + for, to
hop + in, on, out, over
jump + down, off, out, over, up
knock + down, down out, in, off, out
limp + in
pop + out, up
push + down, off, off in, out
race + after, away
run + after, along, away, by, from, in, off, out, over, through

rush + out
slip + on, over
sneak + out, over, up
splash + in
splat + in
swim + out, over
swoop + down
take + away, off with
throw + down, down in, in, off, over, over in
tip + off over
tumble + down, out
walk + along, down, over to
wander + out

El inglés difiere del español, por tanto, no solo en su tipología de estructuración satélite, sino también en términos de sus recursos de lexicalización: Hay más tipos de verbos de movimiento; muchos de estos verbos combinan movimiento y modo; y pueden ser combinados fácilmente con una gama de satélites para dar lugar a una extensa y abierta serie de construcciones de VERBO + SATELITE. En términos de una tipología de la retórica, podemos preguntarnos si estas diferencias tienen algunas implicaciones para la narración de sucesos de movimiento en los cuentos de la rana en español y en inglés. Para simplificar la presentación, tengamos en cuenta solamente descripciones de trayectorias de movimiento, ignorando el modo.

Una lengua de encuadramiento satélite invita al hablante a elaborar descripciones de trayectorias mediante la anexión como apéndice de algunos satélites a un único verbo de movimiento. Por ejemplo, al describir una escena en la cual un buho deja su nido en un arbol, un anglo-parlante podría decir:

(7a) *The owl flew down from out of the hole.*

Los satélites trazan una trayectoria compleja con un único verbo: la trayectoria es *down from out*, y con una frase preposicional especifica el origen, *of the hole*. No hay una forma compacta para expresar esta información en una claúsula única en una lengua con estructura verbal. Un narrador hispano-parlante, por ejemplo, es más dado a utilizar una cláusula simple, omitiendo el hecho de movimiento hacia abajo:

(7b) *El buho salió volando del agujero.*

O el narrador puede dividir la frase compleja en dos cláusulas:

(7c) *El buho salió del agujero y bajó volando.*

Esto quiere decir que hay una tendencia a poner como apéndice de un sólo verbo varios segmentos fragmentados de una trayectoria en una lengua como el inglés, frente a una tendencia sea a simplificar las descripciones de la trayectoria con un verbo, sea a analizar la trayectoria en varios verbos en una lengua como el español. Hay, pues, una especie de RELACION IMPLICACIONAL entre patrones de lexicalización y estilo retórico, reflejado en los datos narrativos de varias maneras.

Debido a que una lengua como el español fragmenta la descripción de la trayectoria en varios segmentos, cada uno con un verbo distinto, hay una tendencia a que cada verbo se asocie con menos elementos que especifiquen una MARCA (LANDMARK) o punto de referencia en el espacio o MOJONES (GROUND elements). Por el contrario, en una lengua como el inglés hay una tendencia a asociar varios puntos de referencia espacial con un solo verbo. Comparemos, por ejemplo, descripciones de la escena en la cual el niño y su perro dejan su casa en busca de la rana perdida. El ejemplo (8a) es una característica descripción hispana y (8b) nos proporciona un paralelo en gallego según los datos de García Soto:

(8a) *Abandonan la casa, y en busca de la rana, van avanzando hacia un bosque.* (Chile, adulto)

(8b) *Entón saen da súa casa e se meten nun bosque.* (Galicia, adulto)

Cada segmento de la trayectoria es descrito por un verbo distinto, con un mojón o marca de referencia en el espacio por verbo: *abandonan - la casa; van avanzando - hacia un bosque; saen - da súa casa; se meten - nun bosque*. En inglés, como se muestra en (8c), la forma típica consiste en usar un verbo con varios elementos del territorio:

(8c) *Then they go out, away from the house, and towards the woods.* (adulto)

Estas tendencias tienen una demostración cualitativa en nuestros datos del cuento de la rana. Es decir, se podría esperar que los anglo-parlantes, que siguen la tipología de encuadramiento satélite, nos proporcionasen más información acerca del marco espacial del movimiento, esto es hacer una mayor mención del origen y fin y mojones o referencias espaciales pasadas a lo largo de una trayectoria, con respecto a un verbo de movimiento. Un modo de comprobar esta tendencia es contar el número de verbos que aparecen con algun mojón o marca de referencia espacial. La Tabla 4 presenta las cifras basadas en todos los verbos de movimiento utilizados en los cuentos de la rana. Las cifras son los porcentajes de cada verbo que va acompañado por una o más frases proposicional que codifica el origen, destino o marcas a lo largo de una trayectoria.

TABLA 4

Porcentaje de verbos con mención de puntos de referencia en el espacio

Edad	Inglés	Español
3-4 años	54	48
5 años	60	50
9 años	62	61
Adulto	82	63

La tendencia general es a usar más mojones adjuntos en relación a los verbos de movimiento para las narraciones inglesas que para las españolas. Es interesante que las diferencias entre las lenguas estén más marcadas para los hablantes maduros: para los narradores adultos del cuento de la rana la comparación entre inglés y español muestra un 82% contra un 63% de verbos de movimiento con mención de marcas de referencia espacial. Estas cifras sugieren que el modelo final es bastante diferente para ambos tipos de lenguas. Es decir, el niño se enfrenta a distintos tipos de tareas adquisitivas, dependiendo del patrón dominante de lexicalización de la lengua. Los patrones evolutivos refuerzan esta impresión. Los niños de preescolar de Berkeley proporcionan una información más exhaustiva del espacio que los niños preescolares madrileños. Hay también indicios de algún desarrollo durante el periodo preescolar en el inglés, pero no en el español. En la edad escolar los dos grupos son equiparables, aunque los españoles han evolucionado desde preescolar hasta los 9 años, mientras que los americanos ya estaban en ese nivel a los 5 años. Y no hay esencialmente desarrollo posterior en castellano, mientras que hay un contínuo desarrollo en el inglés hasta llegar a la edad adulta. En conjunto, entonces, parece que los narradores anglo-parlantes pueden prestar una mayor atención a los detalles de la trayectoria que los hispano-parlantes.

Otra forma de compación de los dos tipos de lenguas consiste en examinar un suceso de movimiento extenso en detalle. Como ejemplo, consideren las series de cambios de lugar que concurren en una escena determinada --el dramático climax de la historia de la rana. La escena se muestra en una serie de 6 dibujos, durante la cual el protagonista principal, el niño, sufre el siguiente cambio de localización:





Dibujo 13: El niño, huyendo de un buho, empieza a escalar una gran roca.
Dibujo 14: El niño está de pie en lo alto de la roca, agarrándose a algo que parecen ser ramas.

Permitasenos que nos centremos en el recorrido del niño desde la cabeza del ciervo hasta el agua. Para empezar, podemos contar el número de mojones que son mencionados en asociación con cada verbo de movimiento. Una técnica, característica de una lengua de encuadramiento satélite, consiste en englobar al recorrido dentro de una sola cláusula. Como se muestra en (9), esta técnica es asequible a ambos grupos, preeescolares y escolares, de niños anglo-parlantes:

(9a) *He threw him over a cliff into a pond.* (edad 5)

(9b) *He (=deer) starts running and he tips him off over a cliff into tha water.* (edad 9)

Otra técnica es el encadenamiento clausal. Esta técnica esta disponible en ambos tipos de lenguas. Como se muestra en (10), está disponible para los preescolares españoles.

(10) *Un ciervo le cogió al niño, y le llevo al agua, y le tiró. Se cayó al agua.* (España, edad 5)

La técnica de encadenamiento clausal da como resultado la existencia de menos mojones por verbo. Además es frecuente que los españoles usen un verbo sin ningún mojón en absoluto, tal como *le tiró* en (10). En un estudio translingüístico preliminar que se llevó a cabo en Julio de este año en el Linguistic Institute en Nuevo México, hemos encontrado diferencias claras y consistentes entre los dos tipos de lenguas,

utilizando otras lenguas además del español y el inglés[3]. La Tabla 5 muestra la media de mojones o puntos de referencia espacial por verbo, en esta escena del cuento de la rana, en una gama de lenguas con encuadramiento verbal y lenguas con encuadramiento satélite. La tabla nos muestra resultados numéricos para niños de 9 años, en grupos de 10 sujetos por lengua. (Las cifras de los adultos son comparables aproximamente, mostrando generalmente un pequeño o ningún desarrollo en comparación con niños de 9 años).

TABLA 5

Media del número de mojones por verbo en las descripciones de la caida del acantilado en niños de 9 años.

LENGUAS DE ENCUADRAMIENTO VERBAL	0.62	**LENGUAS DE ENCUADRAMIENTO SATÉLITE**	1.06
Lenguas Románicas	0.63	**Lenguas germánicas**	1.11
Español (Madrid)	0.66	Inglés (Berkeley)	1.00
Español (Santiago de Chile)	0.44	Alemán (Alemania del Norte)	1.17
Español (Buenos Aires)	0.56	Holandés (Tilburg)	0.88
Portugués (Lisboa)	0.67	Sueco (Göteborg)	1.28
Italiano (Roma)	0.69	Islandés (Reykjavik)	1.24
Francés (Lion)	0.75		
Lenguas semíticas	0.53	**Lenguas eslávicas**	0.93
Hebreo (Israel)	0.57	Polaco (Krakovia)	0.96
Árabe (Marruecos)	0.48	Ruso (Moscú)	0.90
Lenguas turcas	0.79		
Turco	0.79		

(3) Estos son datos preliminares analizados en un workshop financiado por la National Science Foundation, realizado en elInstituto Lingüistico de la Sociedad Lingüística de América, celebrado en Albuquerque, Nuevo México, del 10 al 28 de Julio de 1995. Los datos para cada lengua fueron aportados por los siguientes investigadores: español (Eugenia Sebastián, Aura Bocaz), portugués (Isabel Hub Faria), francés (Harriet Jisa, Sophie Kern), italiano (Margherita Orsolini, Francesca Rossi), hebreo (Ruth A. Berman, Yoni Neeman), árabe (Petra Bos), turco (Ayhan Aksu-Koç, Aylin Küntay), inglés (Virginia Marchman, Tanya Renner), alemán (Michael Bamberg), holandés (Ludo Verhoeven), sueco (Sven Strömqvist), islandés (Hrafnhildur Ragnarsdóttir), polaco (Magdalena Smoczynska) ruso (Yana Anilovich). Los análisis fueron realizados por Jeroen Aarssen, Ayhan Aksu-Koç, Michael Bamberg, Edith Bavin, Ruth Berman, Nancy Budwig, Harriet Jisa, Catalina Johnson Herrera, Sophie Kern, Asa Nordqvist, Barbara Pearson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Judy Reilly, Svenka Savic, Dan Slobin, Magdalena Smoczynska, Anat Stavans, Sabibe Stroll, Sven Strömqvist y Ludo Verhoven.





Dibujo 15: El niño está acostado entre los cuernos de un ciervo que está de pie justo detrás de la roca. Aparentemente él se sostenía sobre los cuernos, el ciervo se levantó, y el niño se encontró atrapado entre los cuernos.

Dibujo 16: El niño todavía permanece sobre la cabeza del ciervo, mientras éste corre hacia el borde del precipicio. El perro del niño corre delante del ciervo y se vuelve para ladrar.



Dibujo 17: El ciervo está de pie al borde del precipicio. El niño y el perro están cayendo desde el precipicio sobre una charca que está debajo.



Dibujo 18: El niño y el perro han caído aparentemente justo en la charca, sobresaliéndoles los pies fuera del agua.

Se hace evidente a partir de estas cifras preliminares que los dos tipos de lenguas ponen de manifiesto patrones completamente diferentes, y que el español es una lengua románica típica además de un prototipo de lengua de encuadramiento verbal. Las tres muestras españolas se ajustan a la misma categoría -- e incluso se aproximan más entre si en los cuentos de los adultos, donde las cifras de los tres dialectos son 0.58, 0.61, y 0.61.

Nótese que los ejemplos ingleses en (9) codifican ambos significados de ORIGEN y FIN en un solo verbo: *throw -over a cliff into a pond; tip -off* (es decir, off of the deer's head) *over a cliff into the water.* Expresiones como esta son muy frecuentes en inglés a cualquier edad. Pero son prácticamente inexistentes en los cuentos españoles de la rana. Esto resulta obvio si combinamos los datos de Eugenia Sebastián en Madrid con los datos obtenidos en Chile y Argentina por Aura Bocaz, que abarcan las edades de 3, 4 , 5, 7, 9, 11 años y adultos. El corpus combinado consta de 216 historias en las cuales no hay NUNCA un caso codificado de procedencia y fin con un único verbo al describir la caida desde el precipicio. Realmente, en estas 216 historias hay solo dos ejemplos de un verbo con origen y fin -- ambos relacionados con otra escena, en la cual el perro cae desde una ventana. Un ejemplo procede de un niño de 5 años y otro de un adulto, lo cual sugiere que esto no es una cuestión evolutiva, sino más bien la consecuencia de una tipología de encuadramiento verbal:

(11a) *Se cayó de la ventana a la calle.* (España, 5 años)

(11b) *El perro.... hace un movimiento tal que se precipita al suelo, desde la ventana....* (Chile, adulto).

De nuevo, este patrón parece ser general para los dos tipos de lenguas. En nuestro estudio translingüístico preliminar, el patrón español es exactamente repetido en las restantes lenguas romance. Es decir, ningún hablante dijo el equivalente de *Le tiró por un precipicio al agua* o *El niño se cayó desde la cabeza del ciervo hacia una laguna* -- o algún otro tipo de cláusula en la que origen y fin estén ambos mencionados en relación a un único verbo. No obstante, tales expresiones son normales en nuestros datos de las lenguas germánicas y eslávicas. De este modo, como una conclusión preliminar, parece que los niños que aprenden lenguas verbalmente enmarcadas como el castellano, el gallego y el catalán (y todas las lenguas de signos) serán conducidos por sus lenguas a adoptar una perspectiva ANÁLITICA cuando hablen de sucesos de movimiento, expresando los segmentos de una trayectoria con verbos diferentes. Al mismo tiempo, a menudo prefieren omitir información sobre mojones o marcas, que se deduce de los significados de verbos de trayectoria, a explicitarla.

Esta propuesta nos conduce a otra implicación de la tipología de los patrones de lexicalización. Si los hispano-hablantes tienden a limitarse en el uso de frases preposicionales para codificar marcas, ¿ Qué otras vías utilizan para describir los lugares marco en los que tiene lugar el movimiento? Los ejemplos ingleses en (9a) y (9b) nos permiten deducir los marcos de localización de un conjunto de trayectorias satélite. Si nos movemos *over a cliff into the water*, es obvio que es una escena en la cual hay un precipicio encima y agua debajo, pero esto no está explicitamente establecido en los ejemplos ingleses. Lo mismo se puede decir del conjunto de lenguas de encuadramiento satélite en nuestra muestra ampliada --esto es, el grupo de lenguas germánicas y eslávicas relacionadas en la Tabla 5. En estas lenguas las descripciones son DINÁMICAS, permitiendo que la configuración ESTÁTICA de la escena sea inferida. Al contrario, muchos narradores españoles proporcionan DESCRIPCIONES ESTÁTICAS DE LAS ESCENAS, dejando que los componentes dinámicos sean deducidos. Los siguientes son algunos ejemplos de los cuentos de la rana contados por niños en edad escolar en tres paises hispano-parlantes:

(12a) *Los tiró a un precipicio donde había arta agua. Entonces se cayeron.* (Chile, 7 años).

(12b) *El ciervo le llevó hasta un sitio, donde debajo había un rio. Entonces el ciervo tiró al perro y al niño al rio. Y despues, cayeron.* (España, 9 años)

(12c) *Lo tiró. Por suerte, abajo, estaba el rio. El niño cayó en el agua.* (Argentina, 11 años)

En estas descripciones se nos dice que el ciervo los *tiró* y que ellos *cayeron*, terminando en el agua. Podremos inferir que esta trayectoria transcurrió desde algún lugar elevado hasta el rio gracias a las descripciones estáticas: *Un precipicio donde había harta agua; un sitio, donde debajo había un río; abajo, estaba el río.* Comparándolos con el inglés, los cuentos españoles de la rana tienen una gran abundancia de descripciones estáticas de los ambientes, surgiriendo una ubicación diferente de la atención entre descripción del movimiento y descripción de estados. En un cierto sentido, los narradores españoles parecen proporcionar una información del marco espacial equivalente a la de los narradores ingleses -- pero esto se produce en cláusulas separadas, más que anexas a los verbos de movimiento.

De nuevo, estos patrones se encuentran en todas las lenguas con estructura verbal en nuestra muestra más amplia. Los siguientes ejemplos son típicos:

(13a) *E sen querer un cervo colleuno e tirouno por un barranco* ***donde embaixo había un pantano***. [gallego, adulto]

(13b) *Lanimale lo voleva buttare in un piccolo burrone* ***con sotto uno stagno***. [italiano, 8 años]

(13c) *Encontram um precipicio* ***que vai dar a um lago***. [portugués, adulto]

(13d) Et il projette dans la rivière, **qui se trouve en contrabas**. [francés, adulto]

Este tipo escenarios estáticos se encuentran en todas las lenguas verbalmente estructuradas de nuestra muestra --incluyendo el hebreo y el turco--, pero es bastante escaso en las lenguas con estructura satélite. Comparando narraciones hechas por adultos en estas lenguas, el 21% de los hablantes de lenguas estructuradas verbalmente proporciona ambientes de escena estáticos de este tipo en la descripción de la caída del precipicio. En contraste, sólo el 8% de los hablantes de lenguas con estructura satélite nos proporciona tal información. De hecho, NO hay en absoluto, ningún caso en inglés, alemán, holandés, polaco y ruso.

El trazado evolutivo es también interesante. En relación a esto, sólo puedo presentar los hallazgos de cinco lenguas del estudio original de Berman & Slobin: inglés, alemán, español, hebreo y turco. En las lenguas con estructura satélite, inglés y alemán, los niños menores de 5 años nos proporcionan el tipo de expresiones compactas de la trayectoria dinámica que muestra el ejemplo (9). Pero el marco de la escena es muy escaso en las narraciones de los niños de preescolar en ambos tipos de lenguas. La tabla 6 resume las muestras del desarrollo entre las edades de 5 y 9 años.

TABLA 6

Porcentaje de narradores que proporcionan escenarios del lugar en la descripción de la caída desde el acantilado

Lengua	Grupo de Edad	
	5 años	9 años
De Encuadramiento Satélite:		
Inglés	8	8
Alemán	0	17
De Encuadramiento Verbal:		
Español	8	42
Hebreo	0	42
Turco	10	42

Hay un escaso o inexistente desarrollo en el inglés y en el alemán, pero es evidente la evolución en el español, el hebreo y el turco. Claramente, es la tipología de encuadramiento verbal la que explica estos patrones, porque las lenguas y tradiciones literarias del español, el tuco y el hebreo son, por otra parte, bastante diferentes unas respecto de las otras. Esta diferencia aparentemente pequeña en los patrones de lexicalización parece tener importantes consecuencias para el desarrollo de la organización del discurso conectado[4].

3.- FUNCIONES DE LAS CLAUSULAS DE RELATIVO EN EL DISCURSO

Los medios SINTÁCTICOS para establecer el escenario son también significativos en esta aproximación al lenguaje del niño orientada tipológicamente. Los

(4) Los patrones de verbos de movimiento, elementos del espacio y escenarios han sido también comprobados en un estudio de novelas escritas en español y en inglés (Slobin, en prensa). De este modo, estos fenómenos no son evocados simplemente por la tarea de contar una historia para un libro de dibujos. Antes bien, los dos tipos de lenguas parecen engendrar tipos bastante diferentes de estilo narrativo. En un estudio en marcha de novelas en otras lenguas, parece que los escritores franceses, turcos y japoneses siguen el mismo tipo de patrón que los escritores españoles: utilizando todos ellos una lengua verbalmente estructurada; mientras que los novelistas que escriben en alemán, holandés y ruso utilizan estrategias de encuadramiento satélite, como las halladas en inglés.

ejemplos españoles en (12) y los ejemplos de otras lenguas románicas en (13) hacen uso de las CLÁUSULAS DE RELATIVO para presentar información acerca de una escena de lugar. Un incremento de la atención al marco del escenario en estas lenguas tiene, de este modo, consecuencias tanto para el desarrollo sintáctico, como para la evolución de la competencia narrativa. El marco del escenario es una información del fondo, y por lo tanto --en una narración competente-- tal información debería ser presentada en cláusulas subordinadas. En los datos del cuento de la rana, los niños españoles usan cláusulas de relativo antes y para una gama más amplia de funciones que los hablantes del inglés y el alemán (Dasinger & Toupin, 1994). Creemos que esto se debe a que las cláusulas de relativo tienen una CARGA FUNCIONAL mayor en las narraciones contadas en lenguas verbalmente estructuradas. De hecho, hay varias razones por las cuales las cláusulas de relativo son adquiridas más temprano en castellano. (Y yo esperaría que existiesen patrones similares en gallego y catalán).

Otro factor se relaciona con el orden del FLUJO INFORMATIVO en una lengua como el castellano. Es típico de la narrativa española introducir un protagonista en posición no temática, y después continuar para comentar algo acerca del nuevo protagonista. Este es el clásico encabezamiento del comienzo de un cuento:

(14) *Érase una vez un niño que tenía en un frasco una ranita.* [España, adulto]

Obsérvese el uso de la clausula de relativo, *que tenía en un frasco una ranita*, para proporcionar información acerca del protagonista. Este tipo de cláusula de relativo es el dispositivo preferido en nuestras narraciones para hacer avanzar la acción después de haber presentado al protagonista. El siguiente ejemplo muestra un uso característico de este mecanismo realizado por un niño de preescolar:

(15) *Salió un buho que le tiró al niño.* [España, 5 años]

Este uso de las cláusulas de relativo para hacer avanzar la narración es un fenómeno tardío del desarrollo en otras lenguas, en comparación con el español[5].

Cada patrón de desarrollo está determinado por una pluralidad de causas. Hasta aquí hemos considerado algunas funciones discursivas que hacen que las cláusulas de relativo sobresalgan en una lengua como el español: escenario del lugar y continuidad del discurso. Al mismo tiempo, los factores morfosintácticos juegan también un papel a la hora de facilitar la adquisición de una forma lingüística. La cláusula de relativo española es simple y transparente, utilizando un sólo pronombre relativo, *que*, para sujeto y objeto, para singular y plural, para animados e inanimados, y para masculino y femenino. Además, el emplazamiento post-nominal de las

(5) El hebreo es similar al español en este sentido, por razones que no se pueden resumir aquí. (Véase Dasinger y Toupin, 1994).

cláusulas de relativo es consistente con la ubicación de otros modificadores post-nominales. Compárese, por ejemplo, la colocación consistente de los modificadores en español con la inconsistente colocación de las formas correspondientes en inglés:

(16) **Colocación de los modificadores en español e inglés:**

un ***tubo*** *que está* ***roto*** = a **tube** that is **broken**

un ***tubo roto*** = *a* ***broken tube***

un ***tubo*** *de* ***madera*** = *a* ***wooden tube***

la ***rana*** *del* ***niño*** = *the* ***boy's frog***

Parece probable que la consistencia de la colocación post-nominal de los modificadores en español, junto con la simplicidad morfológica del pronombre relativo, hace que las cláusulas de relativo destaquen y sean accesibles al niño que está aprendiendo el lenguaje. Estos factores se combinan con algunas funciones discursivas que destacan en las cláusulas de relativo para hacer de ellas una adquisición precoz en español, en comparación con otros tipos de lenguas.

4.- USO Y ELIPSIS DE LOS PRONOMBRES SUJETO

El ejemplo (15) es también importante para otra dimensión tipológica: la que se denomina "parámetro del sujeto nulo". El español es una lengua "pro-drop", es decir, el uso de los pronombres sujeto es opcional, aparentemente porque los verbos están claramente marcados para persona y número (Hyams, 1989; Jaeggli & Safir, 1989). Eugenia Sebastiàn y yo (Sebastián & Slobin, 1994a, 1994b) hemos sugerido que las cláusulas de relativo en español juegan un papel discursivo equiparable al uso de los pronombres nulos en inglés en construcciones conjuntadas. Considérense varios modos de relatar la situación en la cual un buho sale y tira al niño del árbol. En ambas lenguas, español e inglés, es posible coordinar dos cláusulas con "y", como se muestra en (17). Téngase en cuenta que el sujeto omitido en la segunda cláusula es obligatorio en castellano, mientras que en la versión inglesa se usa un pronombre explícito.

(17a) Salió un buho y 0 le tiró al niño.

(17b) *An owl came out and* ***he*** *threw the boy.*

Ambas versiones en (17) presentan la aparición del buho y su acción consecuente como sucesos temporalmente separados: el buho salió, y luego hizo algo. Por el contrario, el ejemplo español en (15) con una cláusula de relativo, está más apretadamente empaquetado. Presenta los dos acontecimientos como fases de uno simple y más duradero. Un empaquetamiento comparable de un acontecimiento se logra en inglés mediante la elipsis del sujeto en la segunda cláusula. Compárense las

dos versiones en (18), repitiendo (15) como (18a), con su equivalente funcional en inglés:

(18a) *Salió un buho que le tiró al niño.*

(18b) *An owl came out and 0 threw the boy*

El sujeto elíptico es la solución por defecto en español, y por eso otra construcción --la cláusula relativa-- es empleada para un empaquetamiento más apretado del acontecimiento. En inglés, donde el sujeto explícito es la solución por defecto, una construcción elíptica sirve el mismo propósito. Así pues, no es posible considerar las formas gramaticales, como las cláusulas de relativo y los pronombres nulos, sin prestar atención a sus funciones discursivas, y a la gama de los mecanismos disponibles proporcionados por la lengua para la realización de funciones relacionadas. Las cláusulas de relativo y los pronombres nulos presentan tipos diferentes de tareas de adquisición en los dos tipos de lenguas y no son formas completamente comparables en el lenguaje correspondiente de los adultos.

Ciertamente, debido a que el uso de un pronombre nulo es la opción por defecto en el español, el problema que afronta el niño es aprender cuándo USAR un pronombre sujeto, más que cuándo "omitirlo". De hecho, "omisión" es una descripción equivocada del rol de los pronombres sujeto en castellano (y en gallego y catalán). Eugenia Sebastián y yo hemos propuesto una interpretación diferente de esta dimensión tipológica con respecto al español (Sebastián & Slobin, 1994a, pag. 65):

Lo que tiene que aprender el niño español no es cuándo tienen que dejar de marcar un sujeto, sino cuándo debe añadirlo...Los niños españoles tienen que aprender que los pronombres son necesarios únicamente en ciertos contextos sintácticos y discursivos en los que los marcadores verbales resultan insuficientes para identificar el referente sujeto. En suma, podemos concluir que el niño español tiene que aprender no una lengua *pro-drop* sino una lengua *pro-add*, si se nos permite mantener la terminología inglesa con la que se conoce este parámetro.

5.- CONCLUSIONES

En conclusión, las funciones de las construcciones sintácticas -- y el curso de su adquisición-- no pueden ser entendidas fuera de un marco tipológico. Y tal marco nos obliga a examinar la serie de formas gramaticales que contrastan y sus roles discursivos para explicar el curso de la adquisición de cualquier forma específica. Ambos, pronombre sujeto y cláusulas de relativo en español y en inglés, aunque sintácticamente similares, tienen roles claramente diferentes, dada una gama de funciones tipológicamente definidas y funciones del discurso que interactúan. Los

verbos de movimiento y los sistemas de tiempo/aspecto son bastante diferentes tipológicamente en las lenguas que hemos estado considerando.

El estudio de "las lenguas del Estado" puede hacer avanzar el marco tipológico que yo he intentado presentar de forma resumida. La adquisición del gallego y del catalán debería reforzar algunos de los patrones descubiertos en el lenguaje del niño español, al mismo tiempo que apuntar otros tipos de diferencias, que yo no me siento capacitado para proponer. El euskera, desde luego, proporciona un caso de contraste destacable en relación a las tres lenguas romances, poniendo los aspectos tipológicos como tema central. Este "primer encuentro" por consiguiente promete abrir nuevas áreas significativas de investigación para el próximo siglo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA


-1-
-2-
-3-
-4-
-5-
-6-
-7-
-8-
-9-
10
11-
12-

106 WHERE ARE YOU?
by
MERCER MAYER
1969
ed Piper Printing
(trademark of The
Dial Press)
NEW YORK
- 13 -
- 14 -
- 15 -
- 16 -
- 17 -
- 18 -
- 19 -
- 20 -
- 21 -

BIBLIOGRAFÍA

Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Berman, R. A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammars? In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2. Theoretical issues*. (pp.1257-1320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowermwn, M. (en prensa). The origins of childrens spatial semantic categories: Cognitive vs. linguistic determinants. En J. J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Choi, S. (en prensa). Relations between language-specific input and cognition in early semantic development: Evidence from children learning Korean. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 4*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Choi, S. & Bowerman, M. (1991). Learning to express motion eventsin English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, 83-121.

Cromer, R. F. (1968). *The development of temporal reference during the acquisition of language*. Tesis doctoral no publicada, Harvard University.

Cromer, R. F. (1971). The development of the ability to decenter in time. *British Journal of Psychology*, 62, 353-365.

Dasinger, L. & Toupin, C. (1994). The development of relative clause functions in narrative. En R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

García Soto, X. R. (1993). *Evolución da cohesión nos relatos infantís*. Tesis doctoral no publicada, Universidade de Santiago de Compostela.

Hyams, N. (1989). The null subject parameter in language acquisition. En O. Jaeggli & K. J. Safir (Eds.), *The null subject parameter*. (pp. 215-238). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Jaeggli, O. & Safir, K. (1989). The null subject parameter and parametric theory. En O. Jaeffli & K. J. Safir (Eds.), *The null subject parameter* (pp. 1-44). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

Rodriguez-Trelles Astruga, A. (1992). *Expresión de las relaciones temporales y aspectuales en los relatos: Una perspectiva evolutiva*. Tesis doctoral no publicada, Universidade de Santiago de Compostela.

Sebastián, E. & Slobin, D. I. (1994a). Más allá del aquí y del ahora: el desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español. *Substratum*, 2 (5), 41-68.

Sebastián, E. & Slobin, D. I. (1994b). Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 239-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Slobin, D. I. (en prensa). Typology and rhetoric: Verbs of motion in English and Spanish. En M. Shibatani & S. A. Thompson (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Slobin, D. I. & Bocaz, A. (1988). Learning to talk about movement through time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas*, 15, 5-24.

Slobin, D. I. & Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 487-505. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and semantic description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon* (pp. 36-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 480-519. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Respuestas Contingentes y Fallos Conversacionales: La Interacción Lingüística entre los Niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (SLI) y sus Padres.

Gina Conti-Ramsden

1.- INTRODUCCIÓN

Quizás hoy en día nos parezca sorprendente escuchar las palabras de Lamb (1975) a cerca de los padres describiéndolos como "los olvidados contribuyentes al desarrollo del niño". Desde entonces se ha establecido empíricamente que tanto los padres como las madres tienen una sensibilidad especial para con el niño y un lenguaje bien ajustado hacia él (Mannle y Tomasello, 1987; Tomasello, Conti-Ramsden y Ewert, 1990). Aunque hay diferencias entre padres y madres respecto a las formas de impulsar el desarrollo comunicativo de los niños. Se ha planteado que el papel del padre puede ser visto como un "puente" lingüístico para facilitar la interacción comunicativa del niño fuera del ambiente familiar que le expande los horizontes y le hace recapacitar lingüísticamente. Este planteamiento fue desarrollado originalmente por Gleason (1975) y se ha denominado como "The Bridge Hypothesis".

Este interés por los padres de familia se ha limitado al campo del desarrollo normal de los niños y se ha prestado poca atención al rol de los padres de los niños con trastornos específicos del lenguaje (SLI). Los niños SLI forman un grupo heterogéneo cuyo sistema de lenguaje, por una razón u otra, no se corresponde con sus capacidades cognitivas. Clinicamente, a este grupo de niños se le identifica mediante un proceso de exclusión. En otras palabras, los niños con trastornos específicos del lenguaje (SLI) difieren claramente de otros por sus características lingüísticas. Estas características incluyen retraso en la expresión del lenguaje, manifestada en enunciados cortos y limitados, o un retraso en la comprensión del

lenguaje que incluye la falta de conocimiento de partículas verbales y gramaticales en niños que no tienen problemas cognitivos, físicos, emocionales o nuerológicos (Leonard, 1979; Stark y Tallal, 1981). En consecuencia, en los niños con SLI se espera observar una discrepancia entre su edad mental y su edad lingüística. Además, las dificultades lingüísticas de este grupo de niños dan pie a plantear cuestiones teóricas muy interesantes como por ejemplo ¿Cuál es la relación entre el lenguaje de los padres y el desarrollo del lenguaje de los niños?. El niño SLI provoca un posible conflicto a los adultos con quienes se comunica. Por un lado, las características físicas del niño SLI y algunas de sus estrategias de comprensión del lenguaje proveen a los padres de información que les lleva a relacionarse lingüísticamente de forma compleja con sus hijos. Por otro lado, el lenguaje que los niños usan puede ser similar al usado por niños más pequeños. La pregunta entonces es ¿Qué calidad de lenguaje interactivo pueden proveer los padres a sus hijos SLI dadas las circunstancias recién descritas?.

Las investigaciones con las madres de los niños SLI han demostrado, aunque no siempre consistentemente, que los niños SLI sufren un hueco o falta de respuestas contingentes ("recast gap") en el lenguaje de sus padres. Específicamente, Conti-Ramsden (1990) y Nelson, Welsh, Camarata, Butowsky y Camarata (en prensa) encontraron que los niños SLI de las etapas III-IV del desarrollo del lenguaje expresivo (Brown, 1975) reciben menos respuestas contingentes complejas ("complex recasts") que los niños sin SLI. Estos resultados son muy importantes dado los argumentos teóricos sobre la importancia de las respuestas contingentes en el desarrollo sintáctico del niño (Baker y Nelson, 1984; Nelson, 1987). Se ha postulado que los niños al procesar el lenguaje, deben comparar activamente la estructura de sus enunciados con la estructura de los enunciados màs complejos dados por sus padres. En este sentido, las respuestas contingentes y específicamente las peticiones de aclaración proporcionan una oportunidad ideal para que este proceso de comparación ocurra. Aunque estos episodios de comparación sean poco frecuentes pueden ser responsables de avances específicos en el lenguaje. Esta teória se le ha denominado la teória de los eventos infrecuentes "Rare Event Theory".

Desafortunadamente, sabemos muy poco sobre los padres de los niños SLI y cómo se comparan con las madres de los niños SLI. El presente estudio fue diseñado para examinar las respuestas contingentes y los fallos conversacionales de los padres y madres con niños SLI.

2.- MÉTODO

Es interesante señalar que en el presente estudio las familias de los niños SLI también tenían un hijo menor sin SLI que casualmente tenía la misma edad lingüística que el hermano mayor con SLI. De esta manera, el presente estudio pudo contar con un grupo control que compartía las mismas circunstancias familiares de los niños SLI. Estas circunstancias nos permitieron comparar de forma precisa el lenguaje dirigido hacia los niños SLI y el dirigido a los niños sin SLI de la misma etapa lingüística. Además, otras familias con niños normales de la misma edad lingüística que los niños SLI fueron incluidos también como grupo control.

Dieciocho niños participaron en el estudio seis niños SLI, seis hermanos menores y seis niños control. Todos los niños estaban en la misma etapa lingüística de Brown (1975), etapas I/II. Todos los niños fueron filmados en sus casa interactuando normalmente en una situación de juego con sus madres (10 minutos) y con sus padres (10 minutos). Los vídeos fueron transcritos ortográficamente usando las guías sugeridas pov CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) que forman parte del CHILDES (Child Lenguage Data Exchange System, MacWhinney, 1991). Luego las transcripciones fueron analizadas usando un código de interacción con las siguientes categorías:

1. Conversaciones: Grupo de turnos conversacionales alrededor de un tema consistente. Las interacciones filmadas fueron divididas en conversaciones.

2. Lenguaje de Padres: Cada enunciado de los padres fue clasificado como iniciación, comentario, imitación, respuestas contingentes simples ("simple recasts"), respuestas contingentes complejas ("complex recasts"), peticiones de clarificación ("requests for clarification"), aceptaciones y continuaciones.

3. Lenguaje de los niños: El lenguaje de los niños fue dividido entre lenguaje de interacción (enunciados espontáneos) y lenguaje de respuesta (enunciados que son respuesta a otros previos).

4. Episodios no verbales: Interacciones no verbales.

5. Fallos conversacionales: Secuencias interactivas que no eran conversaciones ni episodios no verbales. Representan fallos conversacionales donde no hay un tópico común. La tabla número 2 presenta los resultados de los análisis.

Tabla 1

Características de los Niños

Niño	Edad	Sexo	LME	LIPS	PLS	BPVS	TROG
Clay (SLI)	6;5	M	1.22	86	91	88	84
Charles (HER)	2;11	M	1;38	91	98	95	NA
Kaleb (Cont)	1;10	M	1.19	91	86	NA	NA
Jack (SLI)	4;11	M	1.39	127	124	97	103
Jim (HER)	2;4	M	1.53	101	123	NA	NA
Janet (Cont)	2;2	F	1.34	113	108	NA	NA
Kate (SLI)	4;10	F	2.19	95	82	78	*
Kyle (HER)	2;5	M	2.07	101	91	NA	NA
Kevin (Cont)	1;11	M	2.05	96	91	NA	NA
Martin (SLI)	3;9	M	1.17	105	103	86	*
Mathue (HER)	2;0	M	1.35	101	104	NA	NA
Mary (Cont)	2;1	F	1.30	118	100	NA	NA
Rick (SLI)	6;10	M	2.33	101	96	77	82
Rose (HER)	3;3	F	2.36	108	87	91	NA
Robert (Cont)	3;1	M	2.02	127	108	100	NA
Sid (SLI)	4;9	M	1.54	110	103	76	99
Susan (HER)	2;5	F	1.21	98	93	NA	NA
Sally (Cont)	2;5	F	1.32	108	103	NA	NA

1. Los nombres son pseudónimos.
2. Edad cuando fueron filmados.
3. SLI= Niño con trastornos específicos del lenguaje.
4. HER= Hermano o Hermana.
5. CONT= Niños Control.
6. LIPS= Leiter International Performance Scale (Leiter, 1969).
7. LME= Longitud media del enunciado.
8. PLS= Preschool Language Scale (Zimmerman, Steiner and Pond, 1969).
9. BPVS= British Picture Vocabulary Scale (Dunn, Whetton and Pintillie, 1982).
10. TROG= Test of Reception of Grammar (Bishop, 1983).
11. NA= No aplicable.
12. *= El niño muy joven para hacer la prueba.

Tabla 2

Medidas conversacionales en función de padre y el estatus de los niños.

Características Generales del diálogo	SLI		HER		Control	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Promedio del número de conversaciones	30.8 (7.0)	29.0 (14.0)	31.3 (8.5)	20.3 (5.7)	20.3 (10.2)	25.7 (11.7)
Promedio del número de turnos por 10 minutos de interacción	302.2 (44.8)	323.5 (126.3)	299.3 (54.4)	273.0 (76.4)	287.2 (97.8)	310.8 (70.8)
Promedio del número de turnos por conversación	5.6 (1.6)	6.5 (1.7)	5.0 (1.2)	6.4 (2.4)	10.9 (2.2)	7.5 (2.6)
Proporción de turnos con fallos conversacionales	12.2% (7.4)	11.6% (5.9)	20.1% (6.8)	12.7% (6.7)	12.3% (9.6)	12.9% (3.2)
Proporción de turnos no verbales	9.4% (10.7)	12.9% (20.7)	4.9% (3.3)	22.2% (21.5)	0% (0)	12.1% (21.2)
Proporción de turnos contigentes	74.4% (9.7)	71.8% (18.3)	70.9% (6.8)	62.5% (20.6)	85.5% (9.6)	72.3% (22.7)

Como se puede ver en la tabla 2, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al número de conversaciones, turnos de habla, proporción de turnos con fallos conversacionales y proporción de turnos contingentes de los padres entre los padres y las madres, ni entre los tres grupos de niños. Por el contrario, se encontró que los niños control compartían conversaciones más largas con sus madres que con sus padres $F(2,31)= 11.4$, $p< .0001$. También, se puede observar que los padres comparten en general episodios no verbales con más frecuencia que las madres y este efecto se mantiene para todos los grupos de niños estudiados, $F(1,31) = 4.7$, $p< .05$.

Un dato de interés encontrado fue el hecho de que los niños control recibieron más respuestas contingentes simples ("simple recasts") y más aceptaciones ("acknowledgements") que los niños SLI y sus hermanos, $F(2,31) = 5.01$, $p< .05$ y $F(2,31) = 13.8$, $p< .001$. La tabla número 3 presenta el promedio de respuestas contingentes simples y aceptaciones para cada grupo de niños estudiado.

Tabla 3

Promedios y Standard Deviations (en parentesis) para los respuestas contingentes simples y los aceptaciones en función del estatus de los niños.

	SLI	HER	Control
Respuestas contingentes simples	3.4 (2.1)	2.4 (2.3)	8.0 (7.3)
Aceptaciones	2.4 (2.1)	1.6 (2.1)	7.9 (4.5)

Tabla 4

Promedios y Standard Deviations (en parentisis) para los peticiones de clarificación y los imitaciones en función de madres versus padres.

	Madres	Padres
Peticiones de clarificación	5.1 (3.1)	9.6 (7.3)
Imitaciones	5.7 (4.9)	1.3 (1.5)

La tabla número 4 presenta las diferencias entre padres y madres en el uso de las peticiones de clarificación y las imitaciones. Se puede observar que los padres usan más peticiones de clarificación que las madres $F(1,31) = 4.8$, $p < .05$ y las madres usan más imitaciones que los padres $F(1,31) = 9.3$, $p < .01$.

Además, se realizó un examen cualitativo de las conversaciones siguiendo las lineas de trabajo de Tomasello, Conti-Ramsden y Ewert (1990). El primer análisis cualitativo se realizó con las secuencias conversacionales que contenían peticiones de clarificación. Estabamos especialmente interesados en saber cómo el niño respondía a estas peticiones. Se encontró que no había diferencias en la frecuencia de no respuestas a las peticiones de clarificación en función del interlocutor (52% padres y 51% madres). Además, cuando el niño sí respondía se encontró que los

padres y madres reaccionaban de diferente manera. Los padres normalmente aceptaban la clarificación, fuera cual fuera ésta. Las madres también respondían de esta manera, pero a menudo continuaban con otra petición de clarificación dentro de la misma conversación. La figura número 1 ilustra cómo aproximadamente menos de un 20% de las veces las madres continuaban una petición de clarificación con otra petición haciendo como un circuito (lo que Porter y Conti-Ramsden, 1987 llaman un "looped sequence").

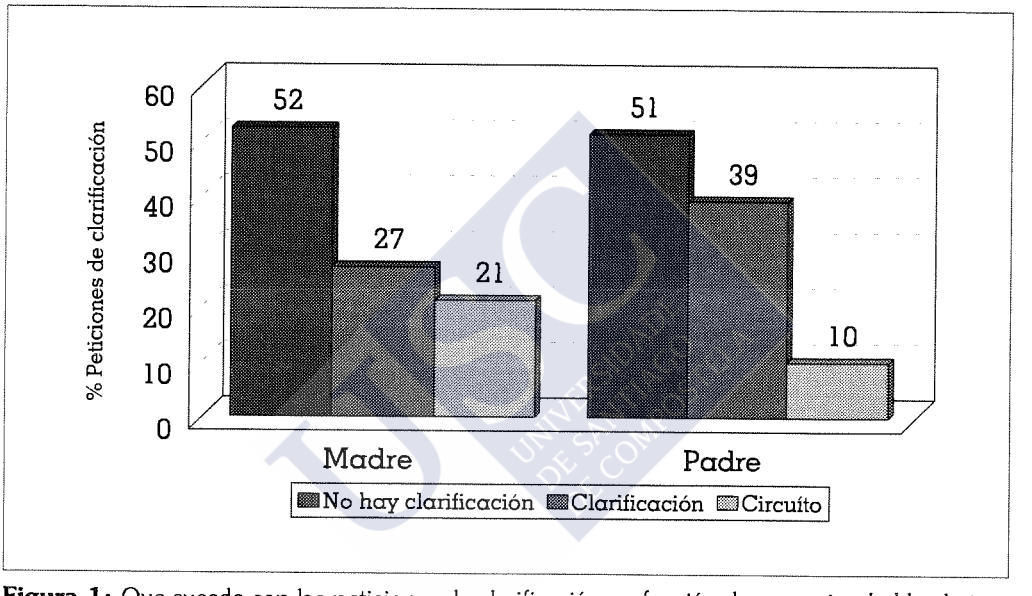


Figura 1: Que sucede con las peticiones de clarificación en función de con quien habla el niño. la madre versus el padre.

El segundo análisis cualitativo se desarrolló sobre las respuestas contingentes simples. Se examinaron las secuencias conversacionales que contenían respuestas contingentes simples. Se encontró que en los niños sin problemas de lenguaje (los hermanos y el grupo control), las respuestas contingentes simples iban precedidas por un enunciado interactivo o espontáneo. Sin embargo, en los niños con SLI las respuestas contingentes simples iban precedidas por enunciados que eran respuestas y no espontáneos. Esto es muy importante ya que el enunciado del niño proporciona una plataforma para que los padres puedan usar respuestas contingentes simples. Para que haya posibilidades de que el lenguaje de los padres afecte al desarrollo de los niños se necesita tener la oportunidad de comparar el enunciado propio del niño con el de un adulto. Por supuesto, estas comparaciones dependen, no solamente del

lenguaje de los padres, sino de la plataforma que los enunciados propios de los niños ofrecen. La figura número 2 ilustra las diferencias entre los niños SLI y los otros niños que participaron en el estudio.

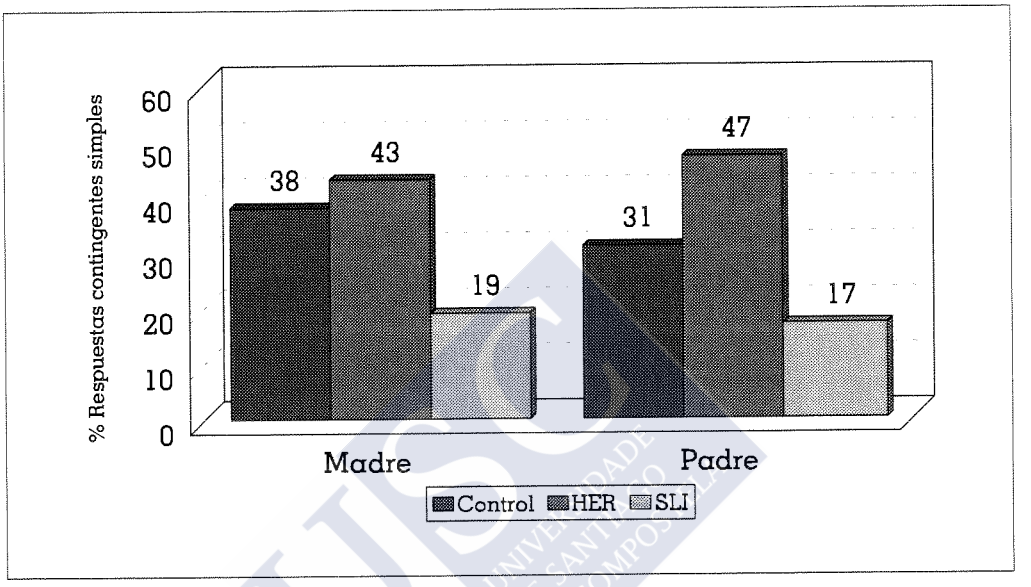


Figura 2: Proporción de respuestas contingentes simples precedidas por una enunciado interactivo espontáneo.

El tercer análisis cualitativo se realizó también sobre las respuestas contingentes simples. Se encontró que la mayoría de las veces los padres y sus hijos comparten una secuencia conversacional simple formada por un enunciado del niño, una respuesta contingente simple de los padres y un enunciado del niño o de los padres. En el grupo de niños control, esta secuencia contenía más respuestas contingentes (simples o complejas) que seguían a la respuesta contingente original formando un circuito de respuesta contingentes. Esto quiere decir que los niños control tenían cualitativamente una experiencia distinta en sus secuencias conversacionales que los otros niños. Las madres de los niños control tienen secuencias conversacionales con más de una respuesta contingente aproximadamente 23% de las veces. En el caso de los padres de los niños control esta proporción fue solamente del 9% lo que significa que nuevamente las madres tienen la tendencia a persistir en las secuencias conversacionales y formar circuitos donde las respuestas contingentes se repiten.

Finalmente, el cuarto análisis cualitativo se centró en el contenido de las respuestas contingentes simples ("simple recasts"). Se encontraron dos tipos de respuestas contingentes simples: Respuestas Contingentes con Nueva Información Nominal ("New Noun-Phrase Information Recasts") y Respuestas Contingentes con Nueva Información Verbal ("New Verb-Phrase Information Recasts"). Las respuestas Contingentes con Nueva Información Nominal aportan información sobre el número ("niño-niños"), artículos ("coche-el coche"), modificadores ("casa-casa bonita"), etc. Las Respuestas Contingentes con nueva información Verbal apotan información sobre la conjugación del verbo ("salta-él está saltando"), aportan verbos ("ese juego Milena- ese juego es de Milena"), amplían las estructuras simples basadas en una sola palabra, transformandolas en enunciados con verbos ("amarillo- ese es amarillo"), etc. Como se puede ver en la figura 3 los niños sin SLI (sus hermanos y el grupo control) reciben más Respuestas Contingentes con Información Verbal que los niños SLI. Los resultados de este estudio sugieren que los niños sin más o menos el doble de Respuestas Contingentes con Información Verbal que los niños SLI. Los niños SLI reciben Respuestas Contingentes con Información Nominal más o menos el 81% de las veces, mientras que los niños sin SLI reciben este tipo de respuestas aproximadamente un 60% de las veces.

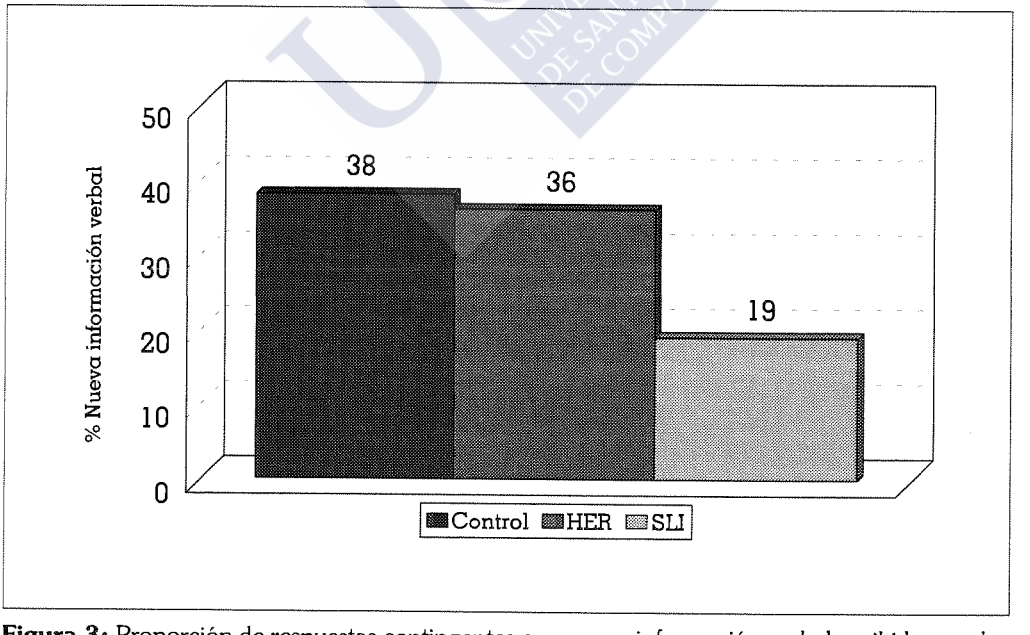


Figura 3: Proporción de respuestas contingentes con nueva información verbal recibidas por los tres tipos de niños.

3.- CONCLUSIONES GENERALES

El estudio presentado aquí es el primero que comprueba que los niños SLI en etapas tempranas del desarrollo del lenguaje (Etapas I/II de Brown) sufren una carencia de respuestas contingentes simples en el lenguaje de sus padres. Este resultado complementa el trabajo de Conti-Ramsden (1990) y de Nelson et al. (en prensa), quienes encontraron que en las etapas III/IV del desarrollo lingüístico de los niños SLI se observa un vacio o falta de respuestas contingentes complejas en el lenguaje de sus padres. Además, los análisis más cualitativos aportan explicaciones posibles para estos resultados.

En primer lugar, se encontró que en las conversaciones con los niños sin SLI (los hermanos y los niños control) las respuestas contingentes de los padres fueron precedidas por enunciados espontáneos/interactivos del niño. Sin embargo, los niños SLI usan más un lenguaje "de respuesta" y menos espontáneo. Diversos estudios han encontrado que los niños SLI son compañeros conversacionales más pasivos que otros niños (Conti-Ramsden, 1990; Hadley y Rice, 1991; Hutcheson y Conti-Ramsden, 1992; Paul y Elwood, 1991) y ésto puede afectar sus posibilidades para aprender lenguaje. Si tomamos la perspectiva de la "Rare Event Theory", se puede plantear que proporcionar respuestas contingentes a enunciados de respuesta no-espontáneos no es tan reforzante para los padres como responder a enunciados interactivos y espontáneos.

Además, es posible que las comparaciones que el niño efectua sean más exitosas cuando las respuestas contingentes siguen a enunciados espontáneos emitidos por el niño, y no son simplemente respuestas que no surgen espontáneamente del propio niño.

Se encontró también que los niños SLI recibían menos Respuestas Contingentes con Información Verbal que los niños sin SLI. Varios estudios recientes han encontrado que los niños SLI tienen problemas específicos con los verbos (Fletcher, 1992; Rice, Buhr y Nemeth, 1990; Rice y Bode, 1993; Watkins, Rice y Moltz, 1993). En concreto, se ha encontrado que los niños SLI usan menos formas léxicas verbales en su lenguaje espontáneo y tienen más dificultad para aprender verbos que para aprender sustantivos. Podría ser que las dificultades que tienen los niños SLI con los verbos tengan que ver con la frecuencia de respuestas contingentes con información verbal que emiten los padres. Podríamos hipotetizar por ejemplo que al principio, los padres proporcionan una amplia variedad de respuestas contingentes a sus hijos pero las respuestas de los niños SLI indican a los padres que los niños SLI tienen dificultades con los verbos. Con el tiempo, ésto afecta a la frecuencia con que los padres de los niños con SLI usan Respuestas Contingentes con Nueva Información

Verbal. Por otra parte, pudiera ser que el uso menos frecuente por parte de los padres de Respuestas contingentes con nueva información verbal propicie que los niños SLI tengan dificultades con los verbos. Es muy difícil poder establecer relaciones causales entre los padres e hijos y viceversa. Además, estas explicaciones no son necesariamente incompatibles y sus implicaciones se deberían estudiar en más profundidad.

Finalmente, nuestros resultados corroboran los encontrados en trabajos previos donde se había encontrado una diferencia entre los padres y las madres en las conversaciones con sus hijos.

En concreto, en el presente estudio se encontró que los padres reciben más peticiones de clarificación de sus hijos que las madres. Esto podría deberse a la falta de familiaridad con el niño o a diferentes fallos de comprensión que experimentan los padres con sus hijos. Estos resultados confirman "The Bridge Hypothesis" que postula que las interacciones sociales entre padres e hijos no se desarrollan con tanta uniformidad ni fluidez como las conversaciones de las madres con sus hijos.

No hay duda de que nuestros conocimientos en el ámbito de la interacción social y verbal entre padres e hijos con SLI son limitados y aún hay mucho por investigar y aprender. El estudio aquí presentado ha aportado información interesante sobre la relación de las respuestas contingentes simples con el desarrollo del lenguaje del niño, y más específicamente, con los problemas de adquisición que los niños con SLI presentan con los verbos. Son necesarias más investigaciones en el futuro para poder dar continuidad a estos importantes pero preliminares resultados.

Agradecimiento

El presente estudio se realizó con una ayuda concedida por The March of Dimes Birth Defects Foundation Social and Behavioural Sciences Research Grant No. 12-FY91-0835.

Bibliografía

Baker, N. D. & Nelson, K. E. (1984). Recasting as related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language*, 5, 3-22.

Bishop, D. V. M. (1983). *The Test of Reception of Grammar*. MRC. Available from the author, MRC Applied Psychology Unit, Chaucer Road, Cambridge, England.

Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*, 3-66.

Bishop, D. V. M. (in press). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and Psycholinguistic evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series R.*

Browm. R. (1973). *A First Language*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *55*, 262-274.

Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1987). Situational variability in mother-child conversations. In K. E. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.). *Children's Language, Volume 6* (pp.43-63). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Conti-Ramsden, G.. Donlan, C. & Grove, J. (1992), Characteristics of children with specific language impairment attending language units. *European Journal of Disorders of Communication*. *27*, 325-342.

Cramblit, N. S. & Siegel, G. M. (1977). The verbal environment of a language-impaired child, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *42*, 474-482.

Cross, T. G. (1981). The linguistic experience of slow learners. In A. R. Nesdale, C. Pratt, R. Grieve, J. Field. D. Illingsworth & J. Hogben (Eds.), *Advances in Child Development: Theory and Research* (pp.110-121). Proceedings of the First National Conference on Child Development, University of Western Australia, Nedlands, Australia.

Dunn,L. M.. Dunn, L. M., Whetton, C. & Pintillie, D. (1982). *The British Picture Vocabulary Scale*, Windsor: NFER-Nelson.

Fletcher, P. (1992), Lexical verbs and language impairment: A case study. *Clinial Linguistics and Phonetics*, *6*, 147-154.

Girolametic, L & Tannock, R. (1994). Correlates of Directiveness in the interaction of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, *37*, 1178-1192.

Gleason, J. B. (1975). Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications* (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics) (pp, 289-297). Washington D. C.: Georgetown University Press.

Kaye, K. & Charney, R. (1981). Conversational Asymmetry between mothers and children. *Journal of Child Language. 8.* 35-49.

Hadley, P. A. & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, *34*, 1308-1317.

Hanson, S. M. H. & Bozett, F. W. (1985). *Dimensions of Fatherhood*. California: Sage Publications.

Hutcheson, G. D. & Conti-Ramsden, G. (1992), Qualitative differences inthe conversational intercations of SLI children and their younger siblings. In P. Fletcher & D. Hall (Eds.). *Specific Speech and Language Disorders in Children* (pp,18-28). London: Whurr Publishers.

Lamb, M. E. (1975), Fathers: Forgotten contributors to child development, *Human Development*, *18*, 245-266.

Lamb, M. E. (1986). The changing roles of fathers. In M. E. Lamb (Ed.), *The Fathers Role: Applied Perspectives* (pp.3-27). New York: Wiley.

Leiter, R. G. (1969). *The Leiter International Performance Scale*. Chicago: Stoeting & Co.

MacWhinney, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Mannle, S. & Tomasello, M. (1987). Fathers, siblings and the bridge hypothesis. In K. E. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.). *Children's Language, Volume 6* (pp, 23-41). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Miller, J. F. (1981). *Assessing Language Production in Children*. Baltimore, M. A.: University Park Press.

Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's acquisition of syntax. *Developmental Psychology*, *13*, 101-107.

Nelson, K. E. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversations. *Annals of the New York Academy of Sciences, 345*, 45-67.

Nelson, K. E. (1981). Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition. In D. Ingram & P. S. Dale (Eds), *Child Language: An International Perspective* (pp.229-240). Baltimore, M. A.: University Park Press.

Nelson, K. E. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory. In K. E. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.), *Children's Language, Volume 6* (pp, 289-331). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Nelson, K. E.. Denninger, M. M. Bonvillian, J. D.. Kaplan, B. J. & Baker, N. D. (1984). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In A. D. Pellegrini & T. D. Yawki (Eds.). *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts* (pp.31-56). Norwood, N. J.: Ablex.

Nelson, K. E. Welsh. J. Camarata. S. Butkovsky, L. & Camarata, M. (in press). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*.

Newhoff, M. Silverman, L. & Millet. A. (1980). Linguistic differences in parents speech to normal and language diordered children. *Proceedings from the First Wisconsin Symposium on Research in Child Language Diorders, 1*, 44-57.

Paul, R. & Elwood. T. J. (1991). Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech and Hearing Research. 34*, 982-988.

Ratner, N. B. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of child language. 15*, 481-492.

Rice, M.. Buhr, J. & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word learning abilities of language delayed pre-schoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders. 55*, 33-42.

Rice, M. L. & Bode, J. V. (1993). GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language, 13*. 113-131.

Schodorf, J. K. & Edwards, H. T. (1983). Comparative analysis of parent-child interactions with language disordered and linguistically normal children. *Journal of Communication Disorders, 16*, 71-83.

Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*. *10*, 69-88.

Tomasello, M.. Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, *17*, 115-130.

Watkins, R. V.. Rice, M. L. & Moltz, C. C. (1993). Verb use by language-impaired and normally developing children. *First Language*. *13*. 133-143.

Zimmerman, I.. Steiner, V. & Pond, R. E. (1969). *Preschool Language Scale*. Colombus, O. H.: Charles E. Merrill.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESARROLLO FONOLÓGICO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ADQUISICIÓN DE CLUSTERS EN ESPAÑOL. LA PRODUCCIÓN INFANTIL DE CLUSTERS CONSONANTICOS MONOSILÁBICOS

Norma Chillemi y
Marta Martínez

1.- INTRODUCCION

Dentro del campo de estudio de la lengua infantil, la fonología es uno de los aspectos desde el cual se puede indagar cómo los niños forjan su lengua, y cómo moldean y disponen la lengua adulta hacia su propio sistema lingüístico. En este sentido, los procedimientos y las características de la producción de clusters consonánticos monosilábicos (ALARCOS LLORACH: 1983, 1994) en niños hablantes de español, su relación con la producción de fonemas consonánticos unitarios (JAKOBSON: 1974; ERVIN-TRIPP: 1966), y la conformación de la sílaba constituyen un recorte interesante para este tipo de investigación.

A tal fin, en este estudio preliminar, se ha tomado a la palabra como elemento de análisis, entendiendo que éste es el marco apropiado que pone en evidencia las características fonológicas en estudio, y muestra lo singular de la producción y los procedimientos que utiliza el niño para organizar el material fonológico de su lengua materna. En este marco, se ha centrado la atención en la sílaba como límite en el que pueden determinarse las posibles combinaciones monosilábicas de fonemas consonánticos: /pr/, /br/, /fr/; /tr/, /dr/; /kr/, /gr/; /pl/, /bl/, /fl/; /tl/, /dl/; /kl/, /gl/. Dado que el español no admite, como en otras lenguas (GREENBERG, 1988), las combinaciones consonánticas en sílaba final de palabra, se las considera como margen prenuclear en sílabas de principio y de interior de palabra.

Para la indagación de procedimientos y características de la producción infantil de clusters consonánticos monosilábicos, se han considerado como base algunos de

los procedimientos fonológicos de producción que los niños emplean con fonemas independientes (INGRAM: 1979): OMISION: El niño elimina elementos fónicos que no forman parte de su repertorio lingüístico, de esta manera suprime uno de los dos fonemas consonánticos: omisión parcial, o la totalidad del cluster: omisión total. SUSTITUCION: Reemplaza un fonema consonántico del cluster, por otro que está dentro de su repertorio de producción: sustitución parcial, o suple el cluster en su totalidad por un solo fonema consonántico: sustitución total. METATESIS (ULTAN: 1988): Modifica grupos fonológicos no adquiridos por otros usuales en su producción formando una secuencia posible fonológicamente, cuidando la forma silábica predominante. Esta alteración posicional de los fonemas consonánticos generalmente ocurre sólo en posición contigua. EPENTESIS: Adiciona un fonema vocálico entre los elementos consonánticos del cluster, rompiendo su monosilabismo y constituyendo de esta manera dos sílabas con la primera forma silábica predilecta CV-CV (JAKOBSON: 1974).

El reconocimiento de los procedimientos fonológicos mencionados y las características de la producción de los clusters consonánticos monosilábicos, se han observado tanto en el diálogo adulto-niño como en el juego sonoro, definido este uso lúdico de lo lingüístico como "fonaciones melódicas, rítmicas, repetitivas u onomatopéyicas" (GARVEY: 1977), y considerado un universal de la lengua humana (APTE: 1985).

2.- METODOLOGÍA

Los sujetos son parte de una muestra de 140 niños argentinos, de ambos sexos, de desenvolvimiento lingüístico normal, de 1:00 a 5:11 años, pertenecientes a familias de clase media, concurrentes a jardín maternal o de infantes según la edad. De esta muestra se seleccionaron al azar 50 niños, distribuidos en 5 grupos de 10 sujetos cada uno: A) 1:00-1:11 -e. prom. 1:05-; B) 2:00-2:11 -e. prom. 2:04-; C) 3:00-3:11 -e. prom. 3:07-; D) 4:00-4:11 -e. prom. 4:06-; E) 5:00-5:11 -e. prom. 5:04-.

El material de análisis de clusters consonánticos monosilábicos se extrajo de registros de emisiones lingüísticas grabados en el hogar y obtenidos en 2 situaciones diferentes: interacción espontánea adulto-niño -60 minutos por sujeto-, y producción espontánea durante el juego sonoro -2 manifestaciones por sujeto en una o más oportunidades en un total de 90 minutos- debido a que este último representa una proporción importante del discurso infantil. Se consideraron como estables los procedimientos fonológicos y las características de producción de clusters consonán-

ticos monosilábicos, cuando aparecieron como forma inalterada al menos dos veces en ambas situaciones de registro, es decir cuando demostraron consistencia en las condiciones de uso. Los enunciados ininteligibles fueron eliminados del estudio.

3.- RESULTADOS

GRUPO A: 1:00-1:11 años, edad promedio: 1:05. El 100% de los enunciados con clusters consonánticos monosilábicos -32- estuvo afectado por alguno de los procedimientos fonológicos analizados. El más generalizado fue omisión parcial: 59% (19), en el que el segundo elemento de cluster -las líquidas /r/ o /l/- estuvo ausente en todos los casos. Le siguen: omisión total 34% (11); sustitución parcial: 7% (2). No se registraron sustituciones totales, epéntesis ni metatésis. Juego sonoro: 6 de los 10 niños produjeron cluster consonánticos monosilábicos completos (12 enunciados), el segundo elemento /l/ en un 75% (9 enun.) y /r/ 25% (3 enun.); 4 niños no produjeron clusters.

GRUPO B: 2:00-2:11 años, edad promedio: 2:04. Se registraron 87 enunciados con clusters consonánticos monosilábicos de los cuales el 95% -83- estuvo afectado por algún procedimiento fonológico. El más frecuente siguió siendo la omisión parcial: 45% (39), y de las líquidas, como segundo elemento, la /r/ fue suprimida en un 64% (25), y la /l/ en un 31% (12). El primer elemento del cluster estuvo ausente en un 5% (2). Le siguen: sustitución parcial: 18% (16), sustitución total: 11% (10), omisión total: 9% (8), metátesis: 7% (6), y epéntesis: 5% (4). Juego sonoro: 9 de los 10 niños del grupo (18 enunciados en total) produjeron cluster consonánticos monosilábicos completos cuyo segundo elemento fue /l/ en un 67% (12 enun.) y /r/ 33% (6 enun.); 1 niño no produjo clusters.

GRUPO C: 3:00-3:11 años, edad promedio: 3:07. Se registraron 142 enunciados con clusters consonánticos monosilábicos con un 62% (88) de incidencia de procedimientos fonológicos. La omisión parcial alcanzó un 32% (45) con un 82% (37) de ausencia de /r/ y un 18% (8) de /l/ como segundos fonemas de clusters. Le siguen: metátesis: 12% (17), sustitución parcial: 9% (13), sustitución total: 5% (7), omisión total: 2% (3), y epéntesis 2% (3). Juego sonoro: los 10 niños del grupo (20 enunciados en total) produjeron cluster consonánticos monosilábicos completos cuyo segundo elemento fue /l/ en un 60% (12 enun.) y /r/ 40% (8 enun.).

GRUPO D: 4:00-4:11 años, edad promedio: 4:06. Se registraron 256 enunciados con clusters consonánticos monosilábicos de los cuales 21% (53) presentó algún procedimiento fonológico. La omisión parcial alcanzó un 10% (26), dada en todos los casos por la ausencia de la /r/ como segundo elemento de cluster. Le

siguen: metátesis: 7% (18), sustitución parcial: 3% (7) y epéntesis: 1% (2). No se registraron omisiones ni sustituciones totales. Juego sonoro: los 10 niños del grupo (20 enunciados en total) produjeron cluster consonánticos monosilábicos completos cuyo segundo elemento fue /l/ en un 55% (11 enun.) y /r/ 45% (9 enun.).

GRUPO E: 5:00-5:11, edad promedio: 5:04. Se registraron 405 enunciados con clusters consonánticos monosilábicos, 2% (10) de los cuales presentaron algún procedimiento fonológico, con bajísima incidencia: omisión parcial reducida sólo a la líquida /r/: 1% (5) y sustitución parcial: 1% (5). No se registraron omisiones ni sustituciones totales, metátesis ni epéntesis. Juego sonoro: los 10 niños del grupo (20 enunciados en total) produjeron cluster consonánticos monosilábicos completos cuyo segundo elemento fue /l/ en un 55% (11 enun.) y /r/ 45% (9 enun.). (Ver Tabla Nº.1).

Tabla nº 1

Porcentaje de enunciados con clusters consonánticos monosilábicos según procedimientos fonológicos y edad.

GRUPO PROC. FON.	A	B	C	D	E
Omis. parc.	60%	45%	32%	10%	1%
Omis. tot.	32%	9%	2%	---	---
Sust. parc.	8%	18%	9%	3%	1%
Sust. tot.	---	11%	5%	---	---
Epént.	---	5%	2%	1%	---
Metát.	---	7%	12%	7%	---
En. afect.	100%	95%	62%	21%	2%
En. no af.	---	5%	38%	79%	98%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%

4.- CONCLUSIONES

Debido al carácter preliminar de la exploracion, las conclusiones obtenidas se consideran con validez dentro de la muestra analizada y con criterio orientativo para las posteriores indagaciones derivadas de esta primera aproximación.

La producción de clusters consonánticos monosilábicos muestra los mismos procedimientos fonológicos que la producción de fonemas unitarios, más algunas particularidades, y como característica un aumento sostenido afectado por una cronología relativa que va de la omisión parcial que alcanza su porcentaje máximo en 1:00-1:11 a su producción estable a los 5:00, pasando, en orden de frecuencia, por omisión total (porcentaje máximo en 1:00-1:11), sustitución parcial, sustitución total y epéntesis (porcentajes máximos en 2:00-2:11), y metátesis (porcentaje máximo 3:00-3:11). La mayor concentración de procedimientos fonológicos se registra hasta 3:11, edad a partir de la cual estos declinan activamente hasta desaparecer a 5:11, demostrando que las combinaciones consonánticas monosilábicas son de producción estable tardía. De 1:00 a 4:11 la omisión parcial registra la mayor frecuencia. La epéntesis posee la menor frecuencia, la metátesis es tardía y ocurre con alta frecuencia en presencia de líquidas, fenómeno que se da en todas las lenguas que las poseen.

Estos resultados guardan íntima relación con: a) el sistema de conformación de la sílaba caracterizado por el esquema incial CV que explica fenómenos como la omisión parcial, la epéntesis que asegura este tipo de organización silábica, y la metátesis. Este último procedimiento, la metátesis, también permite alterar el cluster respondiendo al esquema CVC, acompañando la adquisición de secuencias silábicas cada vez más complejas. Esto explicitaría una secuencia de preferencia en la configuración silábica por lo menos en este tipo de tratamiento fonológico: CV, CVC, CCV; y b) la progresiva adquisición del sistema de fonemas independientes que fundamenta la mayor incidencia de omisión y sustitución parciales por encima de omisión y sustitución totales. Esta incidencia se explicaría debido a que las líquidas: lateral /l/ y vibrante /r/, como segundos componentes de cluster, conforman el grupo de los últimos fonemas a adquirir, en tanto que, los primeros elementos de clusters: oclusivas sordas: labial /p/, dental /t/ y velar /k/; sonoras: labial /b/ y dental /d/ son de adquisición temprana, seguidos casi inmediatamente por sonora velar /g/ y un poco más tardíamente por fricativa sorda /f/.

El uso lúdico infantil de la lengua es particularmente rico, variado, creativo y audaz (JAKOBSON:1987; BRUNER:1984; CLARK: 1993). Un exponente singular es el juego sonoro, que a través de esta indagación manifiesta resultados no esperables desde el punto de vista de la secuencia de adquisición que siguen los clusters

consonánticos monosilábicos en español. Así, en 1:00-1:11 grupo en el que no se registraron clusters completos en enunciados no lúdicos, hubo producción estable de los mismos en enunciados lúdicos. En 2:00-2:11 y 3:00-3:11 grupos en los que comienzan a manifestarse y establecerse algunas de las combinaciones de sonidos consonánticos en la producción no lúdica, se concentran y se fijan todos los clusters en los enunciados lúdicos. En estos tres grupos, frente a la ausencia marcada de las líquidas /l/ y /r/ como segundo elemento del cluster en los enunciados no lúdicos, se constata la presencia activa de estos fonemas en los enunciados lúdicos. El juego sonoro ha merecido escasos estudios aislados, y sin embargo, evidencia un interesante espectro de análisis sistemático. Su consideración, junto con un sustancial conjunto de temas derivados de este trabajo, plantean las líneas de investigación futura respecto a cuestiones relacionadas con estos y otros tipos de clusters consonánticos en español.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1983). Fonología Española. Gredos. Madrid.

____(1994) Gramática de la Lengua Española. Espasa Calpe. Madrid

Apte, M. L. (1985). "Humor and Laughter: An Anthropological Approach" (Ithaca, NY: Cornell University Press)

Bruner, J. (1984). Language, Mind and Reading. In H. Goelman, A. Oberg & F.Smith (eds). Awakening to Literacy (Exeter, NH: Heinemann).

Clark, E.(1993) The Lexicon in Acquisition. Cambridge Univeristy Press.

Ervin-Tripp, S.(1966) Language Development, en L. W. Hoffman y M.L. Hoffman(dirs), Review of Child Development Research. V.2. New York.

Garvey, C. (1977). Play with Language and Speech. In C.Mitchell-Kernan & Ervin (eds) Child Discourse. NY Academic Press.

Greenberg, J. (1988) Some Generalizations Concerning Initial and Final Consonant Clusters en Universals of Human Language. V.2. Stanford University Press.

Ingram, D. (1979) Phonological Patterns in the Speech of Young Children. En P. Fletcher y M.Garman (eds), Language Acquisition. Cambridge University Press.

Jakobson, R. (1974) Lenguaje infantil y afasia. Ayuso. Madrid.

Jakobson, R. y Waugh, L. (1987). La forma sonora de la lengua. FCE. México.

Ultan, R. (1988). A Typological View of Metathesis en J.

Greenberg (ed) Universals of Human Language. V.2. Stanford University Press.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PROCESOS FONOLÓGICOS EN DOS NIÑOS DE 2 A 6 AÑOS

María José Albalá;
Victoria Marrero y
Giuseppe Cappelli

1.- INTRODUCCIÓN

El fin de nuestro estudio ha sido investigar la adquisición y el desarrollo de la Fonología por medio del análisis de los llamados *procesos fonológicos de simplificación del habla*[1].

Hemos analizado para ello diecisiete grabaciones de unos 30 a 45 minutos de duración. De ellas, diez corresponden a una niña canaria, Idaira, y se hicieron cada tres o cuatro meses, desde los 1.8 a los 4.11 años.

Las otras siete registran el habla de un niño de Madrid, Alfonso, y se hicieron con un intervalo de unos ocho meses, entre los 2.3 y los 6.2 años. Estos datos, pues, cubren la etapa de expansión del repertorio fónico, que según L. Bosch (*1984*, 35), se sitúa entre el año y medio y los seis o siete años.

Hemos transcrito las grabaciones con el sistema CHAT, y hemos ido anotando a la vez las palabras que presentaban procesos fonológicos: omisiones (por ejemplo, "ebajo" por *debajo*), adiciones (como "nuno" por *uno*), sustituciones (como "abiba" por *arriba*) e intercambios (como "lagápagos" por *galápagos*)[2].

---

(1) Macken (*1987*, 382) considera estos procesos "crucial windows on acquisition: they show rather directly how the child is learning the system".

(2) Para anotar qué procesos se daban en cada palabra, tuvimos que hacer algunas distinciones más, que permitieran diferenciar la omisión, la sustitución o la adición de un solo segmento o de más de uno; las omisiones dialectales y los procesos más complejos.

A continuación, hemos realizado el recuento estadístico, teniendo en cuenta la proporción entre emisiones (número total de palabras con procesos fonológicos) y tipos (cuántas de ellas son distintas). No hemos hecho, pues, un análisis cualitativo, sino sólo cuantitativo.

2.- TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO FONOLÓGICO

Siguiendo a L. BOSCH, (*1984*) y a E. DÍEZ-ITZA (*1992*) (quienes, a su vez, se basan en FERGUSON y GARNICA (*1975*), se pueden mencionar cuatro corrientes teóricas que explican la adquisición de la Fonología: la conductista, la estructuralista, la naturalista y la prosódica.

La *conductista* concede una importancia primordial al *input* lingüístico del niño, al refuerzo y a la imitación. Explica el desarrollo fonológico como un proceso de aprendizaje progresivo de los fonemas hasta llegar a las formas adultas.

La *estructuralista* establece una clara separación entre la etapa prelingüística de balbuceo y la etapa lingüística, en la que comienza el uso distintivo de los fonemas. El desarrollo fonológico consiste en la adquisición progresiva de oposiciones hasta llegar a la construcción del sistema completo.

La *naturalista* postura la existencia de un sistema innato de **procesos fonológicos de simplificación del habla** de carácter universal. El desarrollo fonológico supone la pérdida gradual de estos procesos hasta que llegan a desaparecer.

La *prosódica* centra su interés en las diferencias individuales en la percepción y producción de los suprasegmentos. El desarrollo fonológico supone el paso de distinciones poco definidas de carácter suprasegmental a distinciones más definidas de carácter segmental.

3.- PROCESOS FONOLÓGICOS

De estas cuatro corrientes teóricas, pues, es la naturalista la que estudia los procesos fonológicos de simplificación del habla. Esta teoría, no obstante, parte de los postulados innatistas sobre la adquisición del lenguaje y toma algunos de los principios de la Fonología generativista y de la Fonología estructural[3].

Tal como indica DÍEZ-ITZA (*1992*, 86), la teoría más destacada dentro de esta corriente "es la de la *Fonología natural* de Stampe", que postula la existencia de "un sistema innato de procesos fonológicos que opera sobre representaciones

(3) Cf. E. Díez-Itza (*1992*, 86).

fonológicas abstractas". Es posible conocer este sistema analizando los errores fónicos del niño y formulando las reglas que los explican. El niño tiene interiorizada el habla adulta. El sistema innato de procesos fonológicos le permite simplificarla hasta llegar, por el abandono gradual de esos procesos, a la producción de las formas correctas. Según explica DÍEZ-ITZA (*1992*, 87), "lo que el niño aprende por tanto son palabras adultas, es decir, los sonidos en contextos o secuencias, y a partir de ahí llega a dominar los fonemas como unidades distintivas".

INGRAM (*1976* y *1979*), basándose en la Fonología natural de Stampe, estudia los trastornos fónicos en el niño y elabora la teoría que Díez-Itza denomina *Fonología clínica*. No comparte el universalismo de Stampe, porque concede gran importancia a las "preferencias fonológicas" de cada hablante. Establece varias etapas en el proceso de adquisición del lenguaje y estudia el desarrollo fónico por medio de los procesos fonológicos, "procesos muy generales de simplificación que afectan a clases enteras de sonidos" (*1976*, 36).

En un trabajo posterior (*1986*, 224 y ss.), Ingram clasifica con detalle estos procesos en tres tipos:

- Procesos sustitutorios: tendencia a sustituir una clase de sonidos por otra (por ejemplo, la oclusivización de las fricativas o el adelantamiento de las velares y palatales a la articulación alveolar).
- Procesos asimilatorios: tendencia a la armonización, vocálica o consonántica.
- Procesos relativos a la estructura silábica: tendencia a reducir el número de sílabas de las palabras y a configurarlas según el esquema CV (reducción de grupos consonánticos, omisión de consonantes finales y de sílabas átonas, reduplicaciones...).

Ingram indica, además, dos rasgos característicos del desarrollo fonológico infantil:

En primer término, la naturaleza dinámica del proceso, que se manifiesta en la variabilidad: el niño mantiene a menudo simultáneamente varias realizaciones distintas de la misma unidad.

En segundo lugar, el protagonismo del niño para organizar su propio sistema en función de sus preferencias fonológicas[4].

Con la metodología de la Fonología generativista, N.V. SMITH (*1973*) estudió el habla de su hijo desde los dos a los cuatro años. Coincide con Stampe al pensar

(4) "Phonological development at this stage can be seen to consist of both very general phonological processes and also the childs unique phonological preferences shown through various productions of speech forms for the language he/she is acquiring" (p. 239).

que cuando el niño empieza a hablar, percibe su lengua en términos de distinciones fonológicas adultas, a pesar de sus dificultades articulatorias para produir una copia fónica del habla del adulto. Su competencia, pues, refleja el sistema fónico de superficie del adulto.

Su actuación, en cambio, es el resultado de aplicar una serie de *reglas de realización* que toman adulta como *input* y dan como *output* la forma del niño. Los cambios en el desarrollo fonológico se tratan como cambios en las reglas, no como cambios en las unidades lingüísticas, pero presentan cierta similitud con los procesos fonológicos de simplificación del habla[5].

En el ámbito hispánico, J.J. MONTES GIRALDO (*1971*), estudió el desarrollo fonológico de sus cuatro hijos, nacidos en Bogotá. Aunque no menciona los procesos fonológicos de simplificación del habla, dedica unas páginas de su trabajo a la asimilación y a la metátesis, bajo el título de "modificaciones debidas a influjos mutuos de los elementos fónicos" (pp. 335-339). Las considera *cambios fonéticos automáticos*, es decir, producidos por la acción mecánica de unos sonidos sobre otros en la cadena hablada, sin intervención del sentido.

LAURA BOSH (*1984*), por su parte, llevó a cabo un trabajo que tenía como principal objetivo elaborar una prueba que permitiera evaluar el desarrollo fonológico infantil, tanto en niños normales como en niños con trastornos en la producción de los sonidos. Se basó para ello en la Fonología natural, porque deseaba que la prueba sirviera para valorar la producción de los sonidos en su conjunto, como proceso dinámico que conduce a la formación del sistema fonológico. Siguió la clasificación de los procesos fonológicos de Ingram.

H. PERAITA (*1989*), siguiendo a L. Menn (*1983*), habla de *estrategias o procesos de simplificación* del modelo adulto. Distingue dos tipos de estrategias:

Las de selección. Introducen pocas distorsiones en el habla y pueden ser de evitación (se omite la palabra con sonidos difíciles) y de explotación.

Las de modificación. De ellas las principales son la sustitución (con varios tipos como la oclusivización, la frontalización, la neutralización y la vocalización), la asimilación (procesos de sonorización y amonización) y el emparejamiento de patrones.

La autora indica, además, la naturaleza sistemática y universal de estos procesos: "la regularidad en el uso de estas estrategias hace pensar en un sistema que rige las

(5) Las reglas actúan condicionadas por ciertas restricciones para la aparición de determinados segmentos en determinadas posiciones. Estas restricciones se llaman *condiciones de la estructura de los morfemas*. Pues bien, todos los cambios en las reglas se tratan como omisiones, adiciones o complicaciones de esas condiciones.

sustituciones de sonidos por parte del niño. Éstas vienen a ser un conjunto de procesos o procedimientos simplificadores de carácter universal y jerárquico" (p. 47).

Como se ve, ninguna de estas clasificaciones de los procesos fonológicos puede superponerse exactamente a la nuestra, basada en la que propone B. MacWinney (*1989*, 83 y ss.) para codificar "errores" con el sistema CHILDES[6].

4.- RESULTADOS

Presentamos por separado los resultados del análisis de cada niño, dadas las diferencias entre ambos. Como ya hemos dicho, pertenecen, en primer lugar, a entornos dialectales diversos. En segundo término, no se superponen exactamente las etapas de desarrollo que hemos analizado en uno y en otro. Por último, es distinto en cada uno el número de transcripciones analizadas y el intervalo entre ellas (véase la introducción).

4.1.- Resultados de Idaira

** Resultados generales*

La suma de los datos procedentes de los tres años y tres meses que estudiamos en el habla del Idaira (2.137 procesos, de los cuales 1.114 son palabras distintas) muestra un claro predominio de las omisiones sobre el resto de los procesos (casi dos tercios), seguido por las sustituciones (poco más de un tercio); las adiciones son muy escasas, no llegan al 2%. Los intercambios entre dos fonemas superan apenas el 1%, mientras que los procesos más complejos ocupan el 2% restante.

La relación entre tipos y emisiones es muy alta respecto al total de las transcripciones[7], lo cual indicaría que las palabras alteradas se repiten con mucha menor frecuencia que las que ya se han estabilizado de forma idéntica al modelo adulto.

** Evolución temporal. Los tres grandes procesos.*

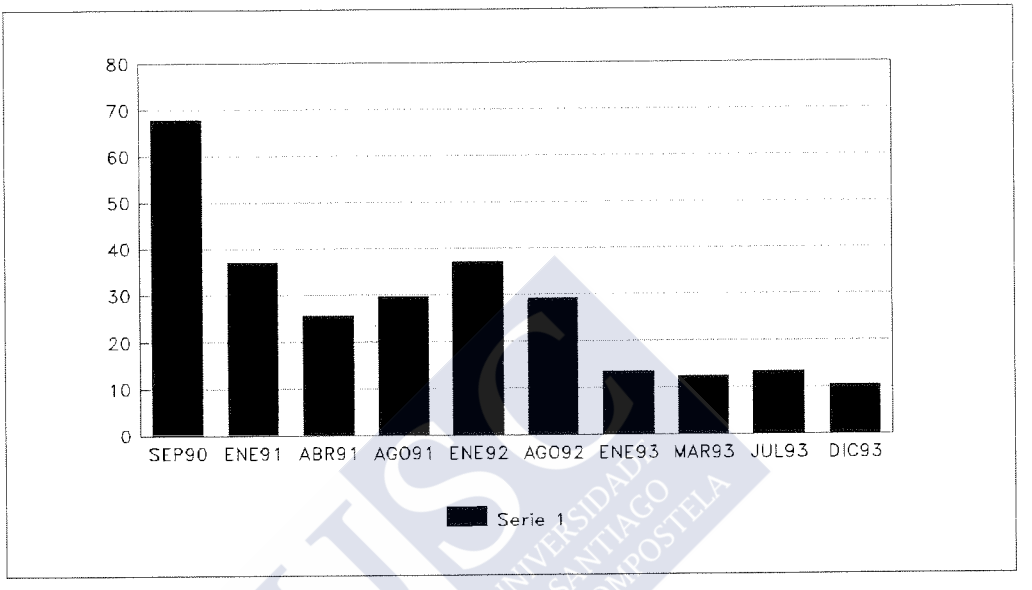
Naturalmente, el porcentaje de formas alteradas disminuye respecto al total de las palabras utilizadas por la niña con el paso de los meses: de casi un 68% con 1.8 años a poco más del 10% de las formas emitidas a los 4.11 años.

(6) Hemos utilizado esta clasificación por parecernos muy útil para automatizar los recuentos.

(7) Una relación tipos/emisiones de 0,521 en el primer caso, frente a 0,183 en el segundo. O lo que es lo mismo, una media de casi dos repeticiones (1,91) por palabra en el caso de las formas alteradas, frente a 5,46 repeticiones por palabra en el resto.

Figura 1

EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS ALTERADAS
Porcentajes Generales

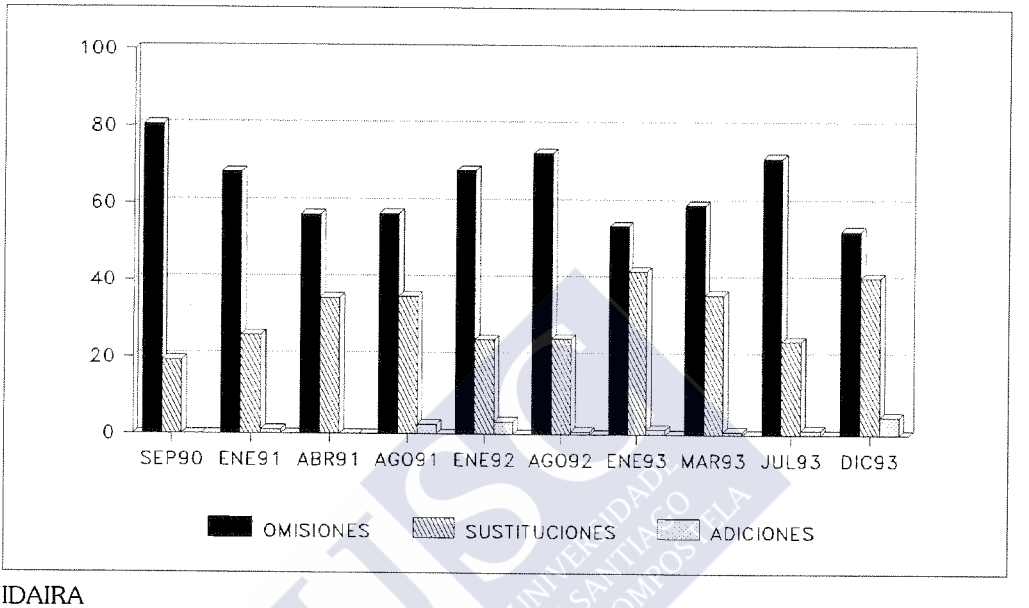


IDAIRA

Sin embargo, la tendencia a lo largo del tiempo de los distintos procesos es considerablemente irregular, como puede apreciarse en el gráfico segundo que presentamos. Siempre se mantiene como fenómeno predominante el de las omisiones, pero su distancia respecto al segundo proceso en importancia, el de las sustituciones, varía de unos meses a otros.

Figura nº 2

EVOLUCION TEMPORAL DE LOS DISTINTOS PROCESOS

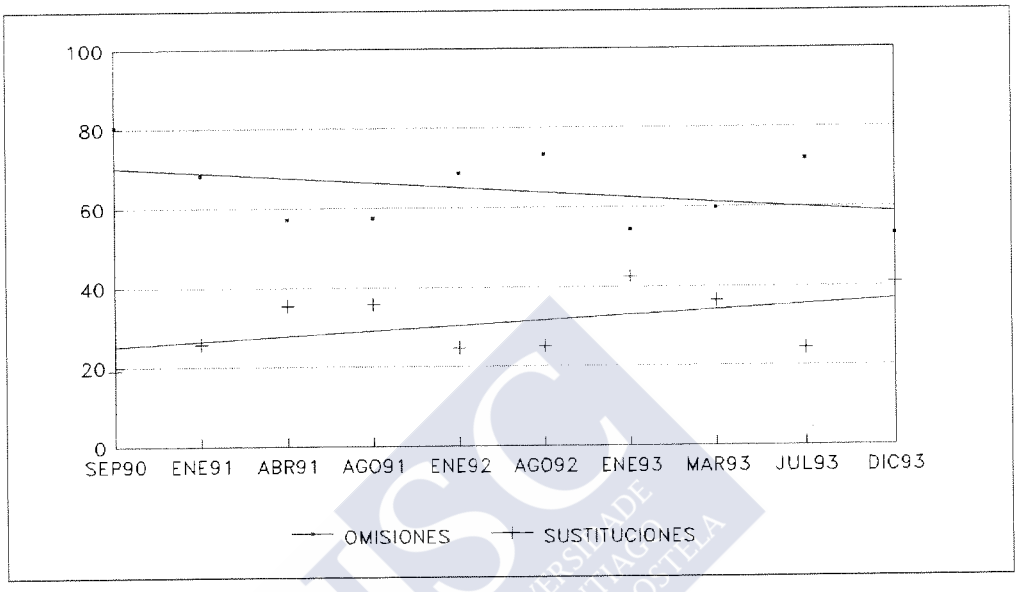


IDAIRA

No obstante, si observamos el gráfico tercero, vemos que, dentro de la variabilidad, aparece una tendencia a la disminución de las omisiones y al incremento de las sustituciones, de manera que la distancia entre unas y otras finalmente a acortarse.

Figura nº 3

TENDENCIAS DE LOS PROCESOS OMISIONES Y SUSTITUCIONES



IDAIRA

* *La influencia del dialecto*

Sin duda, el dialecto en el que se adquiere una lengua influye profundamente en la aparición y frecuencia de los procesos que estamos estudiando. No obstante, puesto que éste es un asunto demasiado complejo para que podamos tratarlo aquí en profundidad, elegiremos sólo una muestra que nos parece bastante representativa: la pérdida de -s implosiva, es decir, la que va detrás de su vocal silábica, sea en interior de palabra ("bucando" por *buscando*) sea en final ("vamo" por *vamos*).

El debilitamiento de -s es, como sabemos, uno de los que caracterizan al llamado "español atlántico", y por lo tanto, al habla de Canarias. En el entorno de Idaira (el habla de Tenerife, en un nivel sociocultural medio) el fenómeno no ha alcanzado grados tan extremos que impliquen la pérdida total del fonema, sino su aspiración.

En el habla de nuestro sujeto, las pérdidas de -s suponen un importante porcentaje del total de las omisiones, como puede verse en la tabla siguiente. Y lo que es más importante, su importancia cuantitativa aumenta con el paso del tiempo: las omisiones de otros fonemas van descendiendo rápidamente, mientras que las de

-s, reforzadas por una característica (en germen, si se quiere) del habla adulta que la rodea, lo hacen de forma menos pronunciada.

Tabla nº 1

PÉRDIDA DE -S. PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE OMISIONES	
SEP90	12,38
ENE91	14,50
ABR91	23,96
AGO91	26,12
ENE92	45,76
AGO92	32,04
ENE93	25,30
MAR93	23,37
JUL93	40,67
DIC93	32,91

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

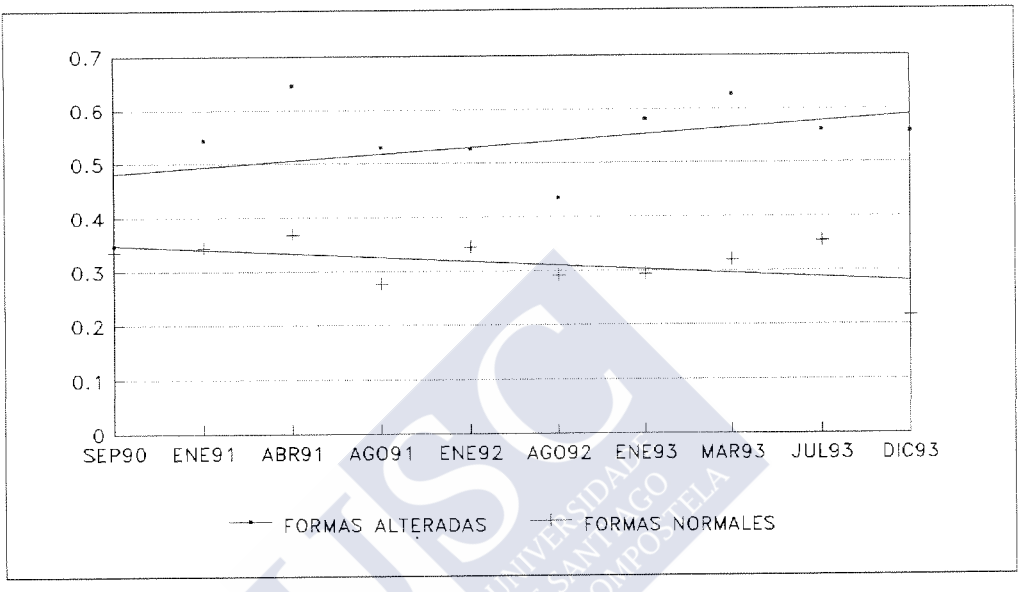
* *La relación tipos/emisiones*

Como decíamos en la presentación general de resultados, en el caso de las formas alteradas se registra un número de repeticiones por cada palabra muy superior a la media general de las transcripciones.

Hemos observado la evolución temporal de la relación entre emisiones y tipos por un lado en los totales de las transcripciones, y por otro sólo en el caso de las formas alteradas, como puede verse en el gráfico cuarto. Mientras en el primer caso, la tendencia es descendente (la niña utiliza cada vez más palabras y repite menos las que conoce) para las formas no estándar la tendencia es ascendente: su número es cada vez menor, pero se repiten más.

Figura nº 4

EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN
Tipos/Emisiones



IDAIRA

4.2.- Resultados de Alfonso

* *Resultados generales*

Los recuentos realizados en las transcripciones de Alfonso muestran que de un total de 2.102 procesos fonológicos (de los cuales 998 aparecen en palabras distintas), los más frecuentes son -por este orden- las omisiones y las sustituciones, con caso la mitad del total para cada uno. Las adiciones, sin embargo, tienen una frecuencia muy pequeña, que no llega al 2%. Los intercambios aparecen de forma muy esporádica (su frecuencia no alcanza el 1%) y a menudo en palabras repetidas.

* *Evolución temporal. Los tres grandes procesos*

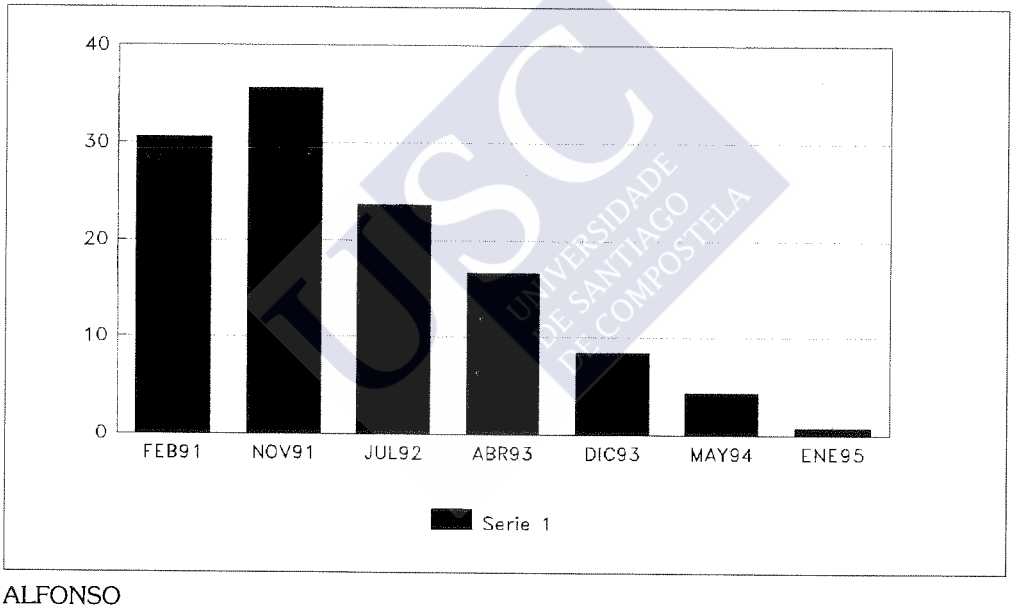
Desde el punto de vista de la evolución, el porcentaje de palabras alteradas va disminuyendo poco a poco, como es natural: en las primeras transcripciones (de los 2.3 a los 3 años) ronda el tercio del total de palabras, mientras que en la última (6.2 años) no llega a suponer el 1%. No obstante, esta evolución es muy clara a partir de

la segunda grabación (3 años): desde ese momento, el número de procesos fonológicos va disminuyendo poco a poco hasta que llegan a hacerse mucho menos frecuentes. La primera grabación, sin embargo (2.3 años), presenta un número de procesos muy bajo, en términos absolutos. Ello se explica porque en aquel momento no sólo era incipiente el desarrollo fonológico, sino también el repertorio léxico: sólo se cuentan en la transcripción 170 palabras diferentes.

Figura nº 5

EVOLUCIÓN DE LAS FORMAS ALTERADAS

Porcentajes Generales



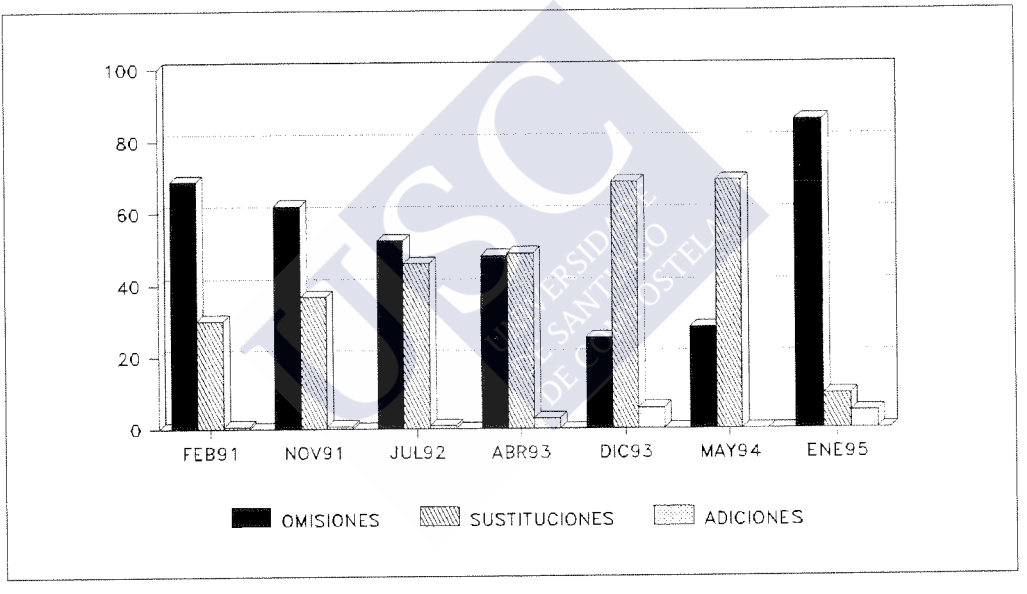
ALFONSO

Estudiando la evolución de cada proceso, se observa que el número de omisiones presenta una clara tendencia hacia la disminución, con la excepción de la última grabación, en que su frecuencia se dispara a causa de las omisiones dialectales, que suponen el 71% del total de palabras no normativas de esa transcripción. Las sustituciones van siendo cada vez más frecuentes hasta los 5.6 años y presentan un acusado descenso en la última transcripción (6.2 años). Las adiciones van aumen-

tando gradualmente hasta los 5 años y en adelante tienden a desaparecer. Este último proceso, igual que el de intercambio, presenta una peculiaridad en cuanto a la proporción tipos/emisiones: en la mayor parte de las grabaciones, hay la misma cantidad de unos y de otras, es decir, se repiten casi siempre en las mismas palabras.

Figura nº 6

EVOLUCIÓN TEMPORAL DE LOS DISTINTOS PROCESOS

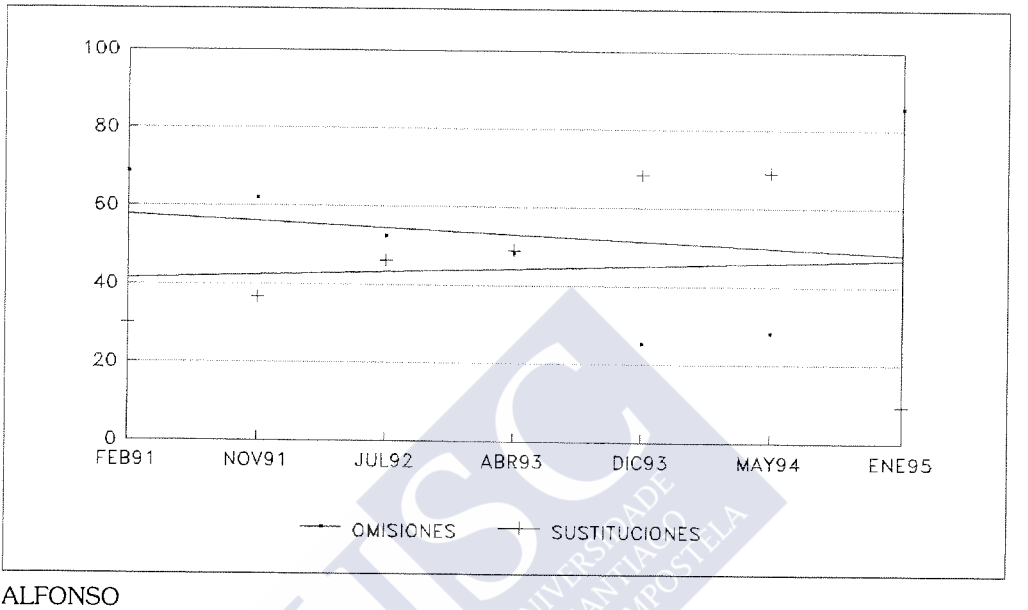


ALFONSO

Como en el caso de Idaira, la diferencia entre el número de omisiones y el de sustituciones varía entre unas transcripciones y otras, y tiende a reducirse con el tiempo.

Figura nº 7

TENDENCIAS DE LOS PROCESOS OMISIONES Y SUSTITUCIONES



ALFONSO

* *Las omisiones dialectales*

En el habla de Alfonso, hemos asignado el código de omisiones dialectales a los casos de pérdida de la -d- intervocálica en la terminación *-ado* de los participios. Aparecen por primera vez en la segunda grabación (3 años) con una frecuencia escasísima (sólo dos casos, repetición de una misma palabra), pero a partir de la tercera (3.8 años), su número va aumentando gradualmente, hasta llegar a ser muy alto, como ya hemos visto, en la última (6.2 años). Ello se debe a que de todos los procesos fonológicos que hemos considerado, éste es el único que se da en la habla adulta y su frecuencia, por tanto, va aumentando en proporción directa a la madurez lingüística del niño.

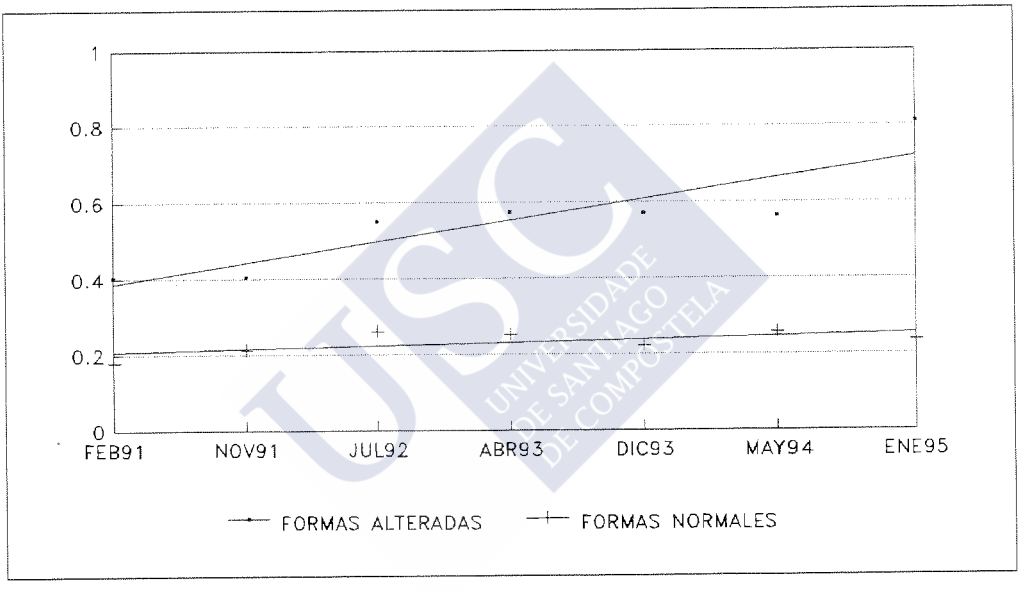
* *La relación tipos/emisiones*

En cuanto a la proporción entre tipos y emisiones, si consideramos el total de palabras de cada transcripción, la línea evolutiva se mantiene, con pequeñas oscilaciones, en torno a los mismos valores. Sin embargo, si nos fijamos sólo en las

palabras alteradas, la evolución es ascendente. Es decir, su número va disminuyendo, pero muchas se repiten.

Figura nº 8

EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN
Tipos/Emisiones



ALFONSO

A la vista de estos resultados, parece posible descubrir dos momentos de inflexión en la línea evolutiva de este niño: uno, después de la primera grabación, a partir de los 3 años, supone la eclosión de los procesos de simplificación del habla, al comienzo del desarrollo fonológico; el otro, después de la sexta, a partir de los 5.6 años, marca el punto en que empiezan a disminuir estos procesos, con tendencia a su desaparición.

Según indica Ingram (*1986*, 239), "the use of different organization principles can account for some of the individual variation between children". Las divergencias entre los resultados de los dos niños se explican no sólo por las diferencias entre uno

y otro que antes indicamos, sino también por la forma personal con que cada uno organiza su propio sistema.

5.- CONCLUSIONES

Como conclusiones finales obtenemos las siguientes:

- En primer lugar, cada niño presenta una evolución diferente.
- En segundo término, se trata de procesos oscilantes, con avances y retrocesos.
- Por último, existen ciertos rasgos comunes en la evolución de los dos niños: la disminución progresiva del número de procesos fonológicos; las tendencias comunes en los dos principales procesos: las omisiones van bajando y las sustituciones van subiendo; y el hecho de que, en las formas alteradas, la relación tipos/emisiones tiende a ascender.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Bosch, L. (*1984*), "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación", en Miguel Siguán (comp.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Pirámide.

Díez Itza, E. (*1992*), *Adquisición del lenguaje,* Oviedo, Pentalfa.

Ferguson, C.A. y Garnica, O. (*1975*), "Theories of Phonological Development", en E.H. Lenneberg y E.L Lenneberg (eds.), *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, vol. 2, París, Unesco.

Ingram, D. (*1976*), *Phonological Disability in Children*, London, Edward Arnold.

Ingram, D. (*1979*), "Phonological Patterns in the Speech of Young Children", en P. Flecher y M. Garman (eds.), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ingram, D. (*1986*), "Phonological Development: Production", en P.J. Fletcher y M. Garman, *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Macken, M.A. (1987) "Representation, Rules and Overgeneralization in Phonology, en B. MacWhinney, *Mechanisms of Language Acquisition,* Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

MacWhiney, B. (*1989*), *The CHILDES Project. Computational Tools for Analyzing Talk,* Pittsburgh, Carnegie Mellon.

Menn, L. (*1983*): "Development of Articulatory, Phonetic and Phonological Capabilities", en B. Butterworth (de.): *Language Production*, vol. 2: *Development, Writing and other Language Processes,* New York, Academic Press.

Montes Giraldo, J.J. (*1971*), "Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español", *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXVI, pp. 322-346.

Peraita, H. (*1989*), *Adquisición del lenguaje*, Madrid, UNED.

Smith, N.V. (*1973*), *The Acquisition of Phonology*, Cambridge, University Press.

VARIABILIDAD FONOLÓGICA INTRAPALABRA: LA PRODUCCIÓN DE LAS CONSONANTES EN POSICIÓN MEDIAL EN NIÑOS ESPAÑOLES DURANTE EL PERÍODO 11-24 MESES.

Roberto Domínguez y
Antonio Maldonado

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA VARIABILIDAD

El presente trabajo pretende abordar el desarrollo fonológico del niño en un marco global de estudios sobre las relaciones entre lo que produce el niño y la palabra que está tratando de emitir.

En términos generales, Sommerstein (1980) considera que, desde esta perspectiva, el interés se centra en los principios que determinan la pronunciación de las palabras, frases y oraciones de una lengua y hasta qué punto estos principios derivan de otros más generales, principios que, en último término, deben constituir la organización de todas las lenguas naturales.

La adquisición de la fonología, acorde con las propuestas de Ferguson y Farwell (1975), primero, e Ingram (1983), después, no puede abordarse desconectada de los contextos en que aparecen los sonidos, por consiguiente, se hace necesario considerar el papel importante que juega la palabra en la adquisición de los sonidos.

Ferguson y Farwell (1975) señalaron la existencia de variabilidad dentro del mismo niño; como hemos podido constatar con los datos de que disponemos la producción de las palabras varía, incluso, en el contexto de una sesión de treinta minutos. Los autores citados llegaron a considerar esta característica como una de las específicas de la adquisición, los niños no se limitan a adquirir y producir correctamente un sonido, sino que dan muestras de alternancias entre ellos.

En este trabajo pretendemos abordar la variabilidad que tiene lugar en la producción de palabras por parte de los niños, partiendo de representaciones adultas para evaluar las variaciones; en consecuencia, entenderemos por variabilidad las distintas realizaciones fonético-fonológicas de una misma representación léxica.

1.- METODOLOGÍA

Los datos, recogidos desde un planteamiento longitudinal, corresponden a la transcripción fonética de las grabaciones mensuales de cinco niños que están adquiriendo el español como lengua materna y en un ambiente monolingüe en Madrid realizadas en el marco del proyecto L.A.D.E. (La adquisición del español, P.B. 91 0016 D.G.I.C.Y.T).

El ambiente en que se realizan las grabaciones se caracteriza por ser un contexto natural, no inducido, y, básicamente, observacional.

Criterios de selección de los datos:

1.- Período comprendido entre los 11 meses de edad y los dos años.
2.- SUSTANTIVOS PRODUCIDOS ESPONTÁNEAMENTE.
3.- SUST. QUE SE REPITAN AL MENOS TRES VECES EN UNA SESIÓN POR CADA NIÑO

En esta ocasión, continuando el trabajo de Ambadiang, Domínguez, Luque y Maldonado (1994), nos centraremos en la variabilidad que presentan los segmentos consonánticos en un contexto preciso, las posiciones mediales del esqueleto, limitándonos a estructuras silábicas en las que el segmento objeto de estudio constituya el ataque de la sílaba y vaya precedido de un segmento vocálico. La búsqueda de contextos uniformes nos debe permitir delimitar, en parte, las fuentes y/ó los contextos en que se produce la variabilidad partiendo del peso específico, ya aceptado, de cada una de las configuraciones en que se inserta el segmento que varía. Dada la tipología de las sílabas españolas, siendo CV la de mayor frecuencia, una gran parte de los sonidos consonánticos acontecen en un marco intervocálico; este hecho está presente, de manera paralela, en los datos de que disponemos. Así se constituyó en el contexto mayoritario y que nos permitiría llevar a cabo análisis de caracter sistemático potencialmente globalizables.

2.- PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

2.1.- Las categorías de análisis

1.Conservación de la consonante. 2.Elisión del segmento. 3.Variación de la consonante: 3.A.-Variabilidad debida a procesos (V. Proc): la variación de la consonante podía ser atribuida a alguno de los procesos fonológicos descritos ampliamente en la literatura como la armonía consonántica, la reduplicación, etc. 3.B.-Variabilidad por proximidad de rasgos (V. Prox): conducta de aproximación en un intento por producir correctamente el fonema, explicable, igualmente, por factores de proximidad articulatoria. Estas variaciones de rasgos se caracterizan por afectar, únicamente, a un rasgo de la consonante presente en el input y sólo cuando éste se selecciona de forma binaria. 3.C.-Variabilidad no atribuible a ninguo de los factores anteriores (V. Libre).(Factores individuales atribuibles a los sujetos, características específicas del target, margen de variación libre ...

2.2.- Algunas consideraciones de carácter evolutivo.

Establecimos dos períodos diferenciados(11-18 y 19-24), entre otras razones, por la aparición de las emisiones de dos palabras así como por diversos factores de tipo evolutivo. La primera etapa se caracteriza, cuantitativamente, por ofrecer una proporción menor de datos (291 producciones) que la segunda etapa (588 producciones). Constatando, incluso, la no existencia de datos, ajustados a los criterios de selección, en algunos segmentos { /f/, /s/, /x/, /r/}.

Con los datos de que disponemos podemos afirmar que las diferencias entre clases naturales de segmentos, en relación con la variabilidad, son menores en la primera etapa que en la segunda. Las producciones se comportan de manera más heterogénea de lo que sería esperable si tuvieramos en cuenta el estatus adulto de las consonantes en el sistema. A pesar de que la distribución de casos resulta menos dispersa, los distintos segmentos parecen destacarse de manera individual en esta primera etapa: así, el alófono fricativo dental sonoro de /d/ asocia su variación, de forma mayoritaria (89 %), a la categoría de variabilidad debida a procesos, fenómeno esperable dado que las consonante coronales son las más susceptibles de verse implicadas en procesos de asimilación, pero nada parecido sucede con el segmento oclusivo sordo del par que registra sólo un 11 % en esta categoría. Otro ejemplo de esta ausencia de regularidades categoriales lo constituye el fonema /l/ que, a pesar de estar especificado [+continuo], registra porcentajes de conservación del 31 % similares a los segmentos [-continuos] /p/, /t/, /k/ con 31, 31 y 33 % de conservación respectivamente. Dadas las múltiples disociaciones que se establecen,

resulta difícil establecer correlaciones fuertes entre categorías de análisis y tipos de segmentos en esta etapa.

No obstante, analizando las tendencias evolutivas entre la primera y la segunda etapa, podemos hablar de una evolución general del sistema en dos sentidos: se registra una tendencia a la homogeneización de las clases de segmentos con relación a la variabilidad y aumenta el número de casos explicables por procesos así como los tipos de segmentos implicados en dicha categoría de variabilidad.

2.3.- Distribución de los datos del período 19-24 meses

2.3.1.- Conservación y Elisión (tabla 1)

La conservación del segmento acontece en el 30 % de los casos, mientras que la elisión el 8 % de los datos globales. De los datos (tabla 2) se desprende que la conservación de la consonante está ligada, mayoritariamente, a la selección negativa del rasgo [continuo] en el nudo modo de articulación y que existen más posibilidades de conservación si se selecciona, adicionalmente, el rasgo [labial]. Los segmentos que seleccionan [nasal] cuentan con el mayor porcentaje de conservación, 89 %, mientras que las consonantes fricativas coronales, a excepción del alófono fricativo de /d/, no se conservan en ningún caso en este contexto y otras, como /r/, no han sido adquiridas. No obstante, es necesario cuestionarse la relación entre conservación y un determinado punto de articulación ya que, por ejemplo, los segmentos coronales registran la mayor de las dispersiones de porcentajes existentes en el corpus de datos. Esta relación de valores en el porcentaje de conservación (tabla 3) entre las distintas realizaciones correspondientes a un mismo punto de articulación se reproduce, de manera similar, en la serie labial (tabla 4). Teniendo en cuenta este tipo de distribución, con excepción hecha de algunos outputs léxicos, desde nuestro punto de vista es posible establecer, como hipótesis de trabajo y considerando el sistema como fuente de variabilidad independiente, una clasificación en cuatro niveles de probabilidad en relación con la conservación de los segmentos, similar a la observada en el estudio llevado a cabo con los datos correspondientes al contexto inicial absoluto de palabra (Ambadiang et al. 1994):

NIVEL 1(Conservación >75 %). Rasgo [NASAL]

NIVEL 2(Circa 50 %).Rasgos [-continuo] y [-sonoro]

NIVEL 3(Circa 20 %). Variantes alofónicas (regla de espirantización).

NIVEL 4 (<10 %) Rasgo [+continuo] (excluidos los del nivel 3)

Tabla nº 1

Conservación	Elisión	Conservación Fonológica
30%	8 %	49 %

Tabla nº 2

Rasgo	Conservación	Elisión	Conservación Fonológica
[-CONTINUO]	54 %	1%	81%
[+CONTINUO]	9%	12%	37%
[LABIAL]	36%	2%	57%
[CORONAL]	16%	16%	29%
[VELAR]	25%	16%	53%

Tabla nº 3

/n/	/t/	alófono fricativo de /d/	dental fricativa sorda	/s/
88	42	16	0	0

Tabla nº 4

/m/	/p/	alófono fricativo de /b/	/f/
71	51	23	0

Los fenómenos de elisión, en cambio, no presentan una distribución complementaria a lo observado con la conservación. Los mayores porcentajes de elisión se presentan asociados a los rasgos [+continuo], [coronal] y [velar], siendo muy reducido el porcentaje de elisión de las consonantes bilabiales sea cual sea el modo de articulación. Los segmentos consonánticos con mayor probabilidad de variación son aquellos que se encuentran especificados como [+continuo] ya que sólo se conservan o eliden en un 21 % de los casos.

2.3.2.- Variabilidad debida a procesos

Tomados los datos en su totalidad, la variabilidad debida a procesos explica el 25 % de los casos (tabla 5) y aparece estadísticamente ligada a la selección del rasgo [coronal], siendo los segmentos laterales los que registran mayores porcentajes en esta categoría (/l/ 74 % de Var. Proc.).

Las hipótesis sobre defectividad de la posición coronal del articulador podrían explicar este tipo de datos, en el sentido de que los segmentos que se seleccionan [coronal] se caracterizarían por no estar marcados en cuanto al punto de articulación, resultando menos consistentes y, por tanto, más susceptibles de verse implicados en este tipo de procesos. Por otro lado, los diversos estudios sobre jerarquías de rasgos destacan esta tendencia de los segmentos coronales en relación con los procesos de asimilación. No obstante, es necesario ser cauto a la hora de evaluar estos datos en un único sentido. Consideramos que las características de las distintas palabras en las que ocurre un segmento [coronal] deben jugar un papel decisivo a la hora de juzgar la relación entre este punto de articulación y los procesos fonológicos, en la medida en que la mayoría de estos fenómenos implican, o bien, propagaciones de rasgos en el marco de la palabra, o bien, la prominencia de otros segmentos que extienden sus rasgos a las posiciones adyacentes del esqueleto.

Tabla 5

[-continuo]	[+continuo]	[labial]	[coronal]	[velar]
9%	31%	12%	45%	13%

Una vez más la selección del rasgo [+continuo], asociado de forma general a la variabilidad, supone un incremento de las posibilidades de variabilidad debida a procesos. A pesar de ello, este hecho no aparece específicamente ligado a esta categoría ya que las consonantes [+continuo] obtienen porcentajes similares en las otras dos categorías de variabilidad (V. Proc. 31 %, V. Prox. 28 % y V. L. 20 %). Esta es la categoría que acoje con mayor probabilidad las variaciones de los fonemas no adquiridos, como sucede con *f* y *ll*.

2.3.3.- Variabilidad por proximidad de rasgos.

La distribución de los distintos segmentos en esta categoría es básicamente uniforme, registrándose porcentajes medios del 25% para la mayoría de ellos. Los tipos de fenómenos que acontecen bajo esta categoría así como los segmentos afectados son ciertamente diversos: así, por ejemplo, el proceso de parametrización del V.O.T. se revela como fuente de variabilidad por proximidad de rasgos afectando mayoritariamente a los elementos continuos sordos, de manera que se registran intercambios entre los elementos del par sordo/sonoro manteniéndose inalterados el resto de los rasgos. En otras ocasiones, sobre todo en el caso de los alófonos fricativos sonoros, se producen pequeñas transformaciones de las consonantes que llegan a realizarse como aproximantes.

A esta categoría se adscriben, momentáneamente, las configuraciones segmentales que cuentan con menor frecuencia de aparición en el corpus o que están siendo adquiridas, como las consonantes fricativas alveolar y dental del español; estas consonantes se producen con poca precisión, manteniendo como característico el rasgo [+continuo], identificado en ocasiones como [estridente], pero variando en el punto concreto de articulación dentro del espectro coronal. Destacar, como excepción, que el resto de los segmentos coronales son los que menor porcentaje de variabilidad debida a proximidad de rasgos registran, sin duda porque, como ya ha quedado dicho, se explican mayoritariamente por procesos.

2.3.4.- Variabilidad libre.

Esta categoría recoje el 12 % del total de casos analizados. Las consonantes oclusivas [-continuo] muestran un comportamiento uniforme, /p/ 6 %, /t/ 9 %, /k/ 8 %, registrando mínimos porcentajes en el caso de las nasales. Parece existir una correlación entre puntuaciones inferiores al 50 % en conservación fonológica y elevados porcentajes de variabilidad libre. En el resto de las categorías los porcentajes se dispersan dependiendo del segmento en el que fijemos nuestra atención; así, los

segmentos fricativos velares presentan un porcentaje medio de variación libre del 25 % mientras que los segmentos líquidos rondan el 14 %.

No obstante, teniendo en cuenta el subconjunto de segmentos que constituyen la variabilidad libre, es decir, aquellos que aparecen en la producción superficial, es necesario puntualizar que variabilidad libre no equivale, a nuestro juicio, a producción aleatoria. La presencia mayoritaria de segmentos coronales, /t/ y /d/ principalmente, así como de realizaciones laríngeas, /h/, reforzaría las hipótesis en favor de que el sistema fonológico es suficiente para dar cuenta de los fenómenos de variabilidad debido al estatus de defectividad, discutible no obstante, de dichas configuraciones segmentales. Por otro lado, las realizaciones aproximantes, /w/ y /j/, también figuran entre los candidatos con alta probabilidad de ser producidos cuando una consonante varía libremente, aunque, en estos casos, nos inclinamos a pensar que son las características específicas de la palabra las que explicarían dichas variaciones en la medida en que tienen lugar por la combinación de factores métricos y prosódicos y por la influencia del plano vocálico sobre el consonántico, destacándose, de manera prominente, el primero sobre el segundo. Concluimos, por tanto, que las regularidades en la variabilidad libre se sitúan del lado de los segmentos que aparecen superficialmente más que de los que deberían constituir la representación de la palabra. Si aceptamos que las características de la representación de un determinado sonido, presente en el output adulto, no interfieren a la hora de determinar su variabilidad libre, es decir, que no es posible predecir o jerarquizar los sonidos en torno a esta categoría, entonces podríamos afirmar que existen otras fuentes de variabilidad, distintas del propio sistema de jerarquías de rasgos del procesador fonológico, para dar cuenta de este doce por ciento de los datos.

3.- DISCUSIÓN

Desde nuestro punto de vista la variabilidad de las consonantes en posición medial que registran las producciones infantiles de los niños analizados es el resultado de la interferencia de, al menos, tres variables: la primera ha orientado los análisis precedentes, el sistema fonológico en lo que respecta a las configuraciones segmentales de los sonidos, la segunda está determinada por las características específicas de cada una de las palabras en las que se inserta el sonido objeto de estudio y la tercera se constituye a partir de la individualización del proceso de adquisición partiendo, por ejemplo, de la constatación de la existencia de sonidos predilectos en los corpus individuales de producción.

Sugerimos la necesidad de considerar tanto factores perceptivos como contextuales, en función de las distintas categorías de variabilidad, para poder identificar el modus operandi del sistema de producción infantil. En la medida en que el contexto de aparición de los sonidos estudiados sea equiparable, esperábamos obtener bajos porcentajes de variabilidad libre; esta categoría parece ser sensible a la cantidad de información segmental necesaria para especificar un sonido frente a otros. La hipótesis que parecen subrayar los datos tendría relación con los distintos niveles estructurales de la representación fonológica: los segmentos no adquiridos, que cuentan con mayor complejidad estructural, no llegan a especificarse conforme al modelo adulto sino que se realizan, alternativamente, como otros fonemas ya adquiridos con menor coste procesual. Desde nuestro punto de vista, el contexto específico de la palabra, junto a las propiedades intrínsecas del punto de articulación coronal, es responsable de que la variación del fonema se diriga hacia la categoría de explicable por procesos o hacia esta categoría.

De la especificidad del target dan cuenta múltiples ejemplos, así, en /oxo/, el fonema consonántico no se comporta como el resto de su categoría, sin duda porque, dada su prominencia en esta configuración, se constituye en el eje sobre el que se apoya la producción de la palabra. Comportamientos como éste o similares se registran con cierta sistematicidad en el corpus de datos, de manera que coincidimos en atribuir un peso importante al contexto específico en el que aparecen los sonidos.

Hemos intentado determinar si el sistema fonológico por sí solo es suficiente para dar cuenta del fenómeno de la variabilidad fonológica. Observados los datos de que disponemos, concluimos que, si bien es posible justificar una parte muy importante de la distribución de la variabilidad a partir de dichos principios, persiste un margen de variabilidad que debe ser atribuido a otros factores cuya interrelación está por determinar.

Bibliografía

Ambadiang, T.; Domínguez,R.; Luque, S.; y Maldonado, A. (1994): "Intraword phonological variability: the production of consonants in spanish children from 11 to 24 months". Presentado en The First Lisbon Meeting on Child Language (en prensa).

Ferguson, CH. y Farwell, C. (1975): "Words and sounds in early language acquisition". *Language* 51, 419-439.

Ingram, D. (1983): *Trastornos fonológicos en el niño*. Médica Técnica. Barcelona.

Sommerstein, A.H. (1980): *Fonología moderna*. Cátedra. Madrid.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Procesos de adquisición de la configuración de los primeros formantes de la Lengua de Signos Catalana (LSC)[1].

Mª del Pilar Fernández Viader;
Josep M. Segimon y
María Josep Jarque

1.- PRESENTACIÓN

El objetivo de nuestra comunicación es realizar una primera aproximación a los procesos de adquisición y desarrollo de los primeros formantes de la LSC (Llengua de Signes Catalana). Se presentan las características de las primeras configuraciones de los dos primeros años de vida en una niña signante nativa de LSC y se procede al análisis y valoración de los errores de producción más característicos.

2.- INTRODUCCIÓN

2.1.- Configuraciones de la LSC

Son bien conocidos los estudios de Fonética y Fonología de las lenguas orales y los estudios psicolingüísticos de adquisición de estos fonemas. Para las Lenguas de Signos los estudios de esta índole se han iniciado con posterioridad, a partir de STOKOE (1960, 1965) que, en el DASL (Diccionario de la Lengua de Signos Americana o ASL), analiza los signos del ASL intentando buscar una analogía con el sistema fonológico de las lenguas orales. El autor se refiere a la Querología y a los queremas, como unidades distintivas. Stokoe especificó tres tipos de formantes: a)

(1) Esta comunicación se enmarca en el Proyecto DGICYT PS 94-0234 del Ministerio de Educación y Ciencia español.

Tab o lugar donde se realiza el signo; b) *Dez* o configuración de la/s mano/s; y c) *Sig* o movimiento y/o cambio de configuración de la mano. Cada uno de estos parámetros tiene un número de valores. STOKOE (1965) utilizó 12 Tab; 19 Dez y 24 Sig. Otros autores han sugerido un número diferente de elementos significativos y de parámetros (BELLUGI y FISHER (1972), BATTISON (1974), BATTISON, MARKOWICZ y WOODWARD (1975) y FRISBERG (1975). KLIMA y BELLUGI (1979) sugieren una diferenciación entre *parámetros mayores* (lugar de articulación, configuración y movimiento) y *parámetros menores* (orientación, disposición de la mano y punto de contacto). En nuestro país, RODRÍGUEZ (1992) ha realizado una propuesta de clasificación de los parámetros formativos quinésicos para la Lengua de Signos Española. SEGIMÓN (1993) efectuó una primera propuesta de clasificación de las configuraciones de la LSC (Lengua de Signos Catalana), actualmente en fase de revisión y que nos sirve de referencia para futuros estudios.

2.2.- Procesos de adquisición y desarrollo de las configuraciones de la LSC

Es nuestro propósito realizar una primera aproximación a un nuevo ámbito de la investigación lingüística en la LSC (Lengua de Signos de Catalunya) y de los procesos de adquisición y desarrollo de esta lengua. Dada la novedad de nuestro estudio debemos reconocer que éste es incipiente y se trata tan sólo de un primer intento, a partir del estudio de un caso. Partimos de los antecedentes de BOYES-BRAEM (1973, 1990) cuyo modelo, se concibió para la Lengua de Signos Americana (ASL), también a partir del estudio de un caso. Este modelo ha sido contrastado posteriormente para el ASL (BATTISON, 1974; MCINTIRE,1977 y WOODWARD,1978), para la Lengua de Signos Británica (BSL) (M. Carter, 1981) y para la Lengua de Signos Noruega (Von TETCHNER, 1984), entre otras. La autora, en su momento, abrió una nueva perspectiva para la comprensión de los procesos de adquisición y desarrollo de la configuración de la mano en los signantes nativos, todavía vigente.

En sus inicios, las constricciones anatómicas y cognitivas controlan el desarrollo de las configuraciones del bebé. En el bebé, los movimientos de prensión propios de los inicios del desarrollo psicomotor infantil y la deixis son las funciones más utilizadas. Pero para las Lenguas de Signos, es importante lograr no sólo una adecuada evolución de la prensión cúbito palmar, sino que, además, se requiere conseguir la manipulación independiente del grupo de dedos más débil: los dedos corazón, anular y meñique. El control consciente de estos dedos se adquiere tarde en el desarrollo. Esto sugiere la probabilidad de, por lo menos, dos pasos en la cronología del desarrollo de las Lenguas de Signos: a1) las configuraciones en las que están

implicados los dedos pulgar e índice, que participan de la pinza y a2) las configuraciones que requieren la totalidad de la mano; y b) aquellas que requieran la participación de los otros dedos.

BOYES (1973, 1990) propone cuatro estadios de desarrollo en la adquisición de las configuraciones para los nativos en ASL:

1. **A S L bO 5 C G**
2. **B F O**
3. **I D Y P 3 V H W**
4. **8 7 X R T**

Estos estadios se articulan a partir de la progresiva adquisición de unos determinados rasgos que constituyen un sistema de factores anatómicos que se aplican a los dedos para caracterizar las diferentes configuraciones de la mano, a partir de la configuración considerada como no marcada A (mano cerrada con pulgar vertical pegado a índice). Estos rasgos son los siguientes:

- *Oposición:* se aplica sólo al pulgar. La aplicación de sólo este rasgo a la configuración no marcada A da lugar a la configuración S.
- *Extensión completa:* se aplica a cualquier dígito. Cuando ocurre en todos ellos, el resultado es la configuración 5.
- *Extension parcial:* se aplica a los dígitos cuando se extienden sólo parcialmente. Los dedos aparecen ligeramente flexionados, ya sean uno o varios. Unos ejemplos serían las configuraciones C óG.
- *Cierre:* movimiento de contacto de los dedos contiguos hacia el eje que atraviesa, a lo largo, el dedo corazón. Si se asocia la flexión resulta la configuración C; de lo contrario, aparece la configuración B.
- *Contacto* de la/s punta/s de los dedos con el pulgar: puede aplicarse a cualquiera de los dedos. Un ejemplo sería la configuración bO.
- *Contacto* de la articulación segunda de un dedo con el pulgar: Un ejemplo sería la configuración P.
- *Inserción del pulgar* entre dos dedos: configuración T.
- *Cruce de dedos adyacentes:* este rasgo sólo se aplica a la configuración R.

*** Estadio I: configuraciones S, L, bO, G, 5, C**

Las configuraciones de este primer estadio se encuentran relacionadas con las posibilidades motoras y comunicativas del primer año del desarrollo. El niño las utiliza para coger objetos, y, en general, explorar el contexto y, también para señalar. La

extensión del índice en un gesto deíctico es un avance importante en el desarrollo de la comunicación infantil para la adquisición de la referencia (TRIADÓ, 1982; FERNÁNDEZ VIADER, 1992; TRIADÓ y FERNÁNDEZ VIADER,1992; 1994; en prensa). Todos los niños, sea cual fuere la lengua a que estén expuestos, durante el primer año de vida adquieren el control de las configuraciones: A, S, L, G, bO y 5, tanto para propósitos no lingüísticos como lingüísticos. Estas configuraciones aparecen, pues, sólidamente incrustadas en las conductas motóricas, antes que el niño las utilice para la nueva función de la comunicación lingüística.

Las configuraciones de este estadio implican combinaciones de diferentes rasgos, aplicados o a todos los dígitos como un grupo, o a los dígitos radiales más independientes, el pulgar y el dedo índice:

- *Extensión completa* de todos los dígitos (como en 5) así como el índice y pulgar independiente (como en G y L).
- *Extensión parcial* de todos los dígitos (como en C) y del índice y pulgar (bO).
- *Oposición* (aplicada a la configuración no marcada A como a S, oponiendo el pulgar al dedo más independiente, como en bO).
- *Contacto* del dedo índice con el pulgar (como en bO).

*** Estadio II: Configuraciones B, F, O**

Las configuraciones de este estadio implican la adquisición de los siguientes rasgos aplicados a los dígitos:

- *Cierre* (para la configuración B)
- *Extensión* de los dedos cubitales (corazón, anular y meñique) como un grupo en la configuración denominada F.
- *Contacto* del pulgar con el resto de dedos (como en O).

*** Estadio III: Configuraciones (I, Y) (D, P, 3, V, H) (W)**

En los estadios I y II, sólo el pulgar y el dedo índice son manipulados separadamente. El dedo corazón, anular y meñique son tratados como una unidad. En el Estadio III, el niño empieza a diferenciar los dedos de forma individual más allá de la requerida para la configuración de pinza bO. Esto implica que el sujeto puede controlar la activación e inhibición de cada dedo por separado. En este estadio podemos diferenciar tres subgrupos que aparecen indicados en los paréntesis del subtítulo. En este estadio, el niño aplica el rasgo:

- *Extensión completa* de los dedos del grupo cubital de forma individual que acompaña la inhibición de los dedos no extendidos.

*** Estadio IV: Configuraciones (8, 7), X, R, (T, M, N)**

En este último estadio el niño aprende a activar y inhibir independientemente y fuera del orden serial los dedos más débiles corazón y anular. También aprende a aplicar los rasgos de + *Cruce* y + *Inserción*.

*** Factores Secundarios**

Boyes-Braem (1990) ha destacado otros factores que parecen influenciar la producción de las configuraciones y que consideramos de especial importancia, dadas las características de las Lenguas de Signos. Son los siguientes:

- Preferencia del niño pequeño por el *contacto* del dedo índice con la punta de los dedos.
- Naturaleza del *feedback:* los signos realizados dentro del campo visual ofrecen un importante feeddback visual.
- *Complejidad* del signo o del movimiento requerido para realizarlo.
- *Iconicidad:* la acción asociada con el referente influencia la configuración.
- Anticipación y retención de la *configuración adyacente* en la cadena de signos.

3.- METODOLOGÍA

3.1.- Sujetos

Nuestro sujeto de estudio es Simoneta, una niña sorda, de desarrollo normativo, cuya lengua materna es la LSC. Su padre es sordo y su madre es hipoacúsica; ambos son hijos de padres sordos, es decir hablantes nativos de LSC y en el hogar la lengua habitual es la LSC. El seguimiento se ha realizado desde los 15 a los 24 meses de edad.

3.2.- Procedimiento

Se han realizado tres registros en vídeo 8 de la niña, a las edades de: 15 , 20 y 24 meses, en diferentes contextos, en situación natural, siempre en interactividad con adultos y otros niños competentes en LSC. En todas las situaciones ha estado presente la madre. La duración de cada registro ha sido de 45 minutos.

3.3.- Análisis

Se analizan las configuraciones de las producciones comunicativas de Simoneta en las diferentes sesiones y en términos de los estadios de adquisición descritos en la sección anterior. Para cada configuración se consideran:

- El número de *ocurrencias correctas* (véase Tabla 1).
- El número de ocurrencias en que la niña utilizó determinada configuración como *substitución* de otra (la configuración propia del signado adulto) (véanse Tablas 2, 3 y 4).

4.- RESULTADOS

En la Tabla 1 aparece el total de ocurrencias de configuraciones infantiles de la LSC que realiza Simoneta a las edades de 15, 20 y 24 meses. Asimismo, indicamos, como referencia, las configuraciones propias de la LSC , en los signos que la niña realiza. Debido a la dificultad de analizar cada signo de manera completa tomamos como referencia del signado adulto la configuración marcada como configuración final en la ejecución del signo referenciado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1

Ocurrencias totales de las Configuraciones Infantiles en relación con la Conf. de la LSC

Configuración		Configuraciones Infantiles			Configuraciones LSC		
Estadio	**Símbolo**	**15 meses**	**20 meses**	**24 meses**	**15 meses**	**20 meses**	**24 meses**
I	A(S)	30	11	2	22	12	4
	L	27	25	29	3	10	1
	bO	23	4	-	2	6	-
	G	21	11	8	51	30	35
	5	54	30	15	14	20	15
	C	14	7	3	5	2	-
II	B	-	1	1	26	8	5
	F	2	2	-	-	1	-
	O	-	1	1	37	2	1
III	H	-	-	-	-	2	-
	Y	-	-	-	-	1	-
	V	-	-	1	1	-	1
IV	X	-	3	-	-	2	-
Totales		161	94	62	161	94	62

El total de configuraciones observadas no proporciona demasiada información si no nos centramos en los errores de producción, de ahí que, a continuación, desarrollemos este aspecto. De acuerdo con Boyes-Braem (1990), los errores detectados, a grandes rasgos, podrían considerarse de dos grupos:

a) aquellos que están motivados por los factores secundarios aludidos anteriormente.

b) el resto de errores.

Si observamos las tablas 2, 3 y 4, podemos deducir que la mayoría de errores que incluiríamos en el grupo b corresponden a substituciones por una configuración del mismo estadio en la que los dedos cubitales y/o el pulgar , que no realizan la flexión, se encuentran distendidos, o bien se trata de una sustitución por una configuración del estadio I. Este hecho es un argumento fuerte para la aceptación de, al menos, el primer estadio propuesto por Boyes-Braem, ya que un grupo de errores requiere configuraciones que el niño no ha adquirido todavía durante los dos primeros años.

Tabla 2

Configuraciones Infantiles que substituyen configuraciones de la LSC a los 15 meses

Edad	Conf. LSC	Conf. Inf.	Signo	Estadio
15 meses	A	C	2-DAR-1	I
	A	5	2-DAR-1	I
	L	bO	POLLITO	I
	bO	L	CHUPETE	I
	bO	F	POLLITO	II
	G	5	VENIR	I
	G	5	ALLI (deíct.)	I
	G	L	ALLI (deíct.)	I
	G	bO	NO	I
	G	L	ABAJO	I
	G	D	ESTE (deíct.)	III
	G	C	AHI (deíct.)	I
	G	5	NO	I
	G	C	ESTE (deíct.)	I
	G	L	ROJO	I
	5	G	AGUA	I
	5	C	TORTUGA	I
	5	L	AGUA	I
	C	5	2-DAR-1	I
	C	F	2-DAR-1	II
	B	5	PATO	I
	B	C	VENIR	I

Tabla 2 (continuación)

Edad	Conf. LSC	Conf. Inf.	Signo	Estadio
15 meses	B	5	DORMIR	I
	B	C	DORMIR	I
	B#	5#	MARIPOSA	I
	B#	5#	YA-ESTA	I
	B	5	VENIR	I
	B	5	BASTA	I
	B	5	QUERER-NO	I
	B	A	YA-ESTA	I
	B	L	MIO	I
	O	C	RANA	I
	O	A	RANA	I
	O	bO	RANA	I
	V	5	JUNTOS	I

Tabla3

Configuraciones Infantiles que substituyen configuraciones de la LSC a los 20 meses

Edad	Conf. LSC	Conf. Inf.	Signo	Estadio
20 meses	A	bO	CUCHARA	I
	A	C	HABER-NO	I
	A	bO-X	ABUELO	I-IV
	L	F	FILMAR	II
	bO#	A#	PLATANO	I
	G	L	AHI (deíct.)	I
	G	I	ESTE (deíct.)	I
	B	C	2-DAR-1	I
	B	5	2-DAR-1	I
	B	5	LUNA	I
	B	5	CABEZA	I

Tabla 3 (continuación)

Edad	Conf. LSC	Conf. Inf.	Signo	Estadio
20 meses	B	5	BARCO	I
	B	5	PEZ	I
	F	A	CERDITO	II
	O	A	CAMPANA	I
	O	bO	PATO	I
	H	L	GALLETA	I
	H	G	GALLETA	I
	3	O	RELOJ	II
	3	F	RELOJ	II
	Y	5	AVION	I

Tabla 4

Configuraciones Infantiles que substituyen configuraciones de la LSC a los 24 meses

Edad	Conf. LSC	Conf. Infantil	Signo	Estadio
24 meses	A	5	CUANTOS	I
	A	5	2-DAR-1	I
	G	L	AHI (deíct.)	I
	G	L	ESTE (deíct.)	I
	G	L	PASTEL	I
	G	L	YO	I
	G	L	NO	I
	G	E	PARA MI	I
	5	C	VER	I
	B	L	CORTAR	I
	B	5	MIO	I

No obstante, nuestra mayor dificultad radica en las excepciones. ¿Qué ocurre en todos aquellas otras ejecuciones en las que las sustituciones no son de las características descritas? (por ej: G por S; F por L; F por bO; F por C).

En estos casos es necesario centrar nuestro análisis en los factores secundarios. En tales circunstancias, el análisis comparativo del signado adulto y del signado infantil nos permite captar algún rasgo distintivo propio del signo, *común* a la configuración adulta y a la infantil, como puede ser, por ejemplo, el contacto de las puntas de los dedos en el caso de F por bO. En otras sustituciones se trata de la influencia de otros parámetros mayores, que adquieren mayor valor en la comunicación que la configuración; así, en algunas ocasiones, resulta muy importante el movimiento (en las sustituciones de F por L y de F por C la niña realiza el movimiento de prensión que es interpretado correctamente por el adulto; en la sustitución de B por L se cambia la configuración pero se mantiene el movimiento). Este es un aspecto de gran interés a profundizar en futuros estudios.

Algunos de estos errores parecen evolutivos, dada la proximidad de algunas de las configuraciones sustitutas. Así, en el caso de C por 5 la primera implica una mayor relajación y distensión de la mano infantil. Probablemente sea una configuración más natural que más adelante pueda llegar a ser equiparada a un "alófono" de la configuración 5.

5.- CONCLUSIONES

Observamos los primeros errores formacionales que parecen ser característicos de los inicios de la comunicación signada, algunos de ellos equiparables, a nuestro entender, a los que comete un niño oyente en sus primeras producciones lingüísticas. Tras el análisis de las primeras configuraciones, nos resulta difícil con nuestros datos corroborar la hipótesis de 4 estadios en el proceso de adquisición de la configuración manual (Boyes-Braem,1973, 1990; McIntire, 1977) para la LSC. Si bien observamos que, de manera generalizada, predominan las configuraciones del estadio I (Boyes-Braem, 1990), una de las configuraciones no ha sido detectada; se trata de la S, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de proseguir nuestro estudio con otros casos. También es cierto que observamos la aparición esporádica de algunas configuraciones que Boyes-Braem considera propias de estadios posteriores (por ej. V,H,8,X)

Nuestros datos nos conducen a considerar que, en los procesos de adquisición y desarrollo de la configuración manual, no sólo pueden ser importantes determinadas influencias generales como son los factores anatómicos, sino también la habilidad

para analizar el espacio externo y las características del signo que se pretende presentar, es decir, las propias características de la Lengua estudiada.

El estudio de los errores de producción de las configuraciones infantiles en signantes nativos se muestra necesario para la caracterización de un modelo de los rasgos distintivos de las lenguas. Específicamente, en nuestro caso, para iniciar estudios rigurosos de la Querología de la LSC. Entendemos que ésto es también necesario para las restantes Lenguas de Signos del estado. Proseguiremos nuestro trabajo futuro en este sentido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Battison, R. (1974) Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies, 5*, 1-19.

Battison, R. MArkowicz, H. & Woodward, J.C. (1975) A good rule of thumb variable phonology in American Sign Language. En R. Shuy y R. Fasold (Eds.) *New ways of analizing variation in English*. vol. 2. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.

Bellugi, U. & Fisher, S. (1972) A comparison of language in the sign talk of the deaf. *Psychology today, 6*: 6661-664, 676.

Boyes-Braem, P. (1973) A Study of the Acquistion of the Dez in American Sign Language. Berkeley, MS. (citado a Boyes-Braem (90) y McIntire (77))

- (1990) Acquisition of the Handshape in American Sign Language: a Preliminary Analysis; in Volterra, V. & Erting, C. (Eds). *From gesture to language in hearing and deaf children*. (Springer Series in Language and Communication; 27) Berlin, New York: Springer.(pp. 107-127)

Frisberg, N. (1975) Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language, *Language, 51*, 696-719.

Klima, E. & Bellugi, U. (1979) *The Signs of Language* Cambridge, London: Harvard University Press.

Lane, H.; Boyes-Braem, P. & Bellugi, U. (1979) A Feature Analysis of Handshapes. In Klima, E. & Bellugi, U. (1979) *The Signs of Language* Cambridge, London: Harvard University Press. 164-180.

Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

McIntire, M. (1977) The acquisition of American Sign Language Hand Configurations. *Sign Languages Studies, 16*, 247-266.

Rodríguez, M.A. (1992) *Lenguaje de Signos* Madrid: ONCE.

Segimon, J.M. (1993) Introduction to Catalonian Sign Language (LSC) and order of parameters. *The fifth International Workshop for Deaf Researchers*. Denmark, July 11-19.

Stokoe, W.C. (1960) Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of The American Deaf, *Studies in Linguistics*: Occasional Paper 8.

Casterline, D. & Croneberg, C. (1965) *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, MD, Linstok Press: 2 ed. 1976.

Triadó,C. (1982) *Els inicis del llenguatge*. Barcelona: Laia.

Fernández Viader,M.P. (1992) Interacción social y comunicación preverbal en bebés. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, vol XII,1*; 10-18.

Triadó,C. y Fernández Viader,M.P. (1992) A longitudinal study of deixis development in deaf children. *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla.

Triadó,C. y Fernández Viader, M.P. (1994) Utilisation de la deixis par des parents entendants denfants sourds. *Col.loque International Communication prélinguistique et linguistique chez lenfant.* Paris.

Triadó,C. y Fernández Viader,M.P. (en prensa)"Interacción comunicativa padres-niños sordos. Adquisición de la deixis". En Del Río (Ed.) El desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales.Una perspectiva interactiva.

Von Tetzchner (1984). First signs acquired by a Norwegian deaf children with hearing parents. *Sign Language Studies, 44,* 225-257.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESARROLLO MORFOLÓGICO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ADQUISICIÓN TEMPRANA DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

Andoni Barreña

La finalidad de esta comunicación es mostrar el carácter temprano y gradual del proceso de adquisición de las categorías gramaticales en los niños que adquieren el euskara como primera lengua.

Presentaré los datos lingüísticos producidos por un niño monolingüe vasco videograbado a partir de 1;05;19 hasta los 3;00;10 de edad, en sesiones quincenales de 30-40 minutos de duración, recogidos y transcritos por los proyectos de investigación Hegehj y Busde realizados, respectivamente y en colaboración, por las Universidades del País Vasco y de Hamburgo.

Abordaré la adquisición de diferentes categorías gramaticales: en primer lugar, la adquisición de los denominados casos gramaticales; y a continuación, el desarrollo del sistema de concordancia verbal -triple en euskara-, y la aparición del tiempo verbal. Previo a todo ello, mostraré una fase temprana presintáctica en la que los niños no utilizan principios gramaticales en la construcción de su producción lingüística.

1.- PERÍODO PRESINTÁCTICO

Desde que se iniciaron las grabaciones, 1;05;19, hasta la edad de 2;00;05, este niño monolingüe vasco no utiliza las reglas gramaticales adultas en la construcción de su producción lingüística.

Durante este período presintáctico, además de las típicas monopalabras, produce frases de dos y más palabras, pero desnudadas de las categorías gramaticales adultas. Remitiéndome a las categorías gramaticales cuya adquisición analizaré, este

niño no utiliza ninguna desinencia casual, ni las relativas a los casos gramaticales ni las referentes al resto de los casos. En euskara, la lengua vasca, el sistema casual lo forman unos quince casos diferentes, claramente definidos y diferenciados en su forma por distintos sufijos declinativos:

(1)	*etxe-ari*	*etxe-aren*	*etxe-tik*	*etxe-arentzat*
	casa-a la	*casa-de la*	*casa-desde la*	*casa-para la*
	a la casa	*de la casa*	*desde la casa*	*para la casa*

Durante el período presintáctico, el niño estudiado realiza las unidades léxicas que podemos clasificar como nombres y adjetivos, con el artículo *-a* incorporado:

(2)	*argia (1;05;19)*	*atea ez (1;10;12)*	*umea txikia (1;11;05)*
	luz-la	*puerta-la no*	*niño-el pequeño-el*

El artículo *-a* no es el único del euskara, pero sí es el único que este niño utiliza durante este período temprano. Además el artículo se añade al sintagma y no a cada uno de los componentes del mismo, tal como lo hace el niño en el último ejemplo de (2), *ume-a txiki-a*, siendo la forma correcta *ume txiki-a*.

IDIAZABAL (1991) consideró que los niños vascos adquieren la estructura del sintagma nominal una vez que son capaces de producir nombres y adjetivos sin el artículo *-a*, al utilizar otros determinantes o construir sintagmas compuestos de nombres y adjetivos con una sóla determinación a la derecha.

La lengua vasca es morfológicamente ergativa. Además, conoce el fenómeno denominado de triple concordancia, mediante el cual las funciones sintacticas de sujeto, objeto directo y objeto indirecto concuerdan con el verbo en número y persona. A los casos de la declinación que realizan la concordancia con el verbo se les denomina casos gramaticales:

(3)	*ergativo*	*absolutivo*	*dativo*	*partitivo*
	-k	*-ø*	*-i*	*-(r)ik*

El *ergativo* es el caso utilizado en el sujeto cuando éste es transitivo. El *absolutivo* es el caso de los objetos directos y de los sujetos intransitivos. El *dativo* es el caso del objeto indirecto. El *partitivo* sustiyuye al absolutivo en contextos de negación, interrogación, etc, pudiendo, por lo tanto, ser un sujeto intransitivo o un objeto directo.

Durante el período presintáctico no utiliza ninguno de dichos casos. A continuación veremos algunos contextos en los que exijiéndose la utilización de estos casos gramaticales el niño no los realiza:

(4)	*aitita apurtu (1;06;22)*	*Amane (1;08;29)*	*oihala ez! (1;10,12)*
	abuelo romper	*Amane (nombre)*	*pañal-el no!*

En el primer ejemplo, además del verbo auxiliar, el aparente sujeto o agente de la acción, *aitita*, carece del necesario sufijo ergativo *-k*, *aititak*. En el segundo, el niño responde a una pregunta de su madre en euskara: *¿A quién le vamos a decir que venga con nosotros?* La respuesta correcta sería en dativo: *Amareri*. En el tercero, al tratarse de una negación, la forma esperada es una partitivo: *oihalik*.

Respecto a la morfología verbal indicaré unas nociones básicas. Hay unos pocos verbos vascos, frecuentemente utilizados, que son sintéticos:

(5)	*daki-t* **t**	*daki-**zu***	*daki-**ø***	***daki-gu***
	sé	*sabes*	*sabe*	*sabemos*

La mayoría de los verbos, incluidos los que tienen conjugación sintética, tienen una construcción perifrástica. A la forma no-finita principal, que además de la raíz aglutina un morfema de aspecto,

(6)	*eman*	*ematen*	*emango*
	dar-perfecto	*dar-imperfecto*	*dar-futuro*

le acompaña una forma auxiliar que señala las personas gramaticales (que en euskara pueden llegar a ser las referentes al sujeto -siempre- y las referentes a los objetos directo e indirecto -opcionales según el contexto, pero obligatorias si los objetos tienen realización sintagmática-), el modo y el tiempo (presente, pasado e hipotético):

(7)	*sartu **n**aiz*	*sartu **nauzu***	*sartu **dizuegu***
	entrar s: 1s	*meter o:1s, s:2s*	*meter o:3s, i:2pl, s:1pl*
	he entrado	*me has metido*	*se lo hemos metido*

Durante el período presintactico el niño monolingüe analizado sólo utiliza formas verbales correspondientes a la raíz del verbo principal sin morfemas aspectuales:

(8)	*hau ipini (1;10;12)*	*ez ibili (1;11;05)*
	ésto poner	*no andar*

Resumiendo, durante el período comprendido entre las grabaciones 1;05;19 y 1;11;05 (ambas incluidas), este niño no utiliza marcas morfológicas del euskara en su producción lingüística. También podemos añadir, que tampoco utiliza reglas sintácticas del euskara. Es por ello que denomino a este período como presintáctico.

2.- DESARROLLO MORFOLÓGICO: LOS CASOS GRAMATICALES

A partir de la grabación de 2;00;05, podemos observar la utilización de los casos gramaticales. En la misma grabación podemos observar la realización de sujetos

ergativos, de sujetos y objetos absolutivos y de dativos. Dado que los absolutivos, al ser su marca -ø, fenómeno típico de las lenguas ergativas, coinciden con la estructura del sintagma nominal, observaremos las producciones ergativas y dativas:

(9) *ebagi nik (2;00;05)* *nik dena hartu (2;00;05)*
cortar yo-erg *yo-erg todo-abs coger*

(10) *zuri (2;00;05)* *orain zure ileari (2;00;05)*
tú-dat (a tí) *ahora tú-gen pelo-dat (ahora a tu pelo)*

Pero durante algunos meses conviven la realización del ergativo y del dativo y la no realización en contextos que lo requieren. Veamos algunos ejemplos posteriores de no realización del caso ergativo, ya que su ausencia es más sencilla de determinar:

(11) *gu(k) ebagi (2;01;05)* *nor(k) eroan? (2;02;00)*
nosotros(-erg) cortar *quién(-erg) llevar*

La tabla 1 nos muestra todos los contextos de ergativo desde 1;06;22 hasta 3;00;10, y la realización o no del mismo por parte del niño monolingüe:

Tabla nº 1

SINTAGMAS ERGATIVOS

	TOTAL	NO	SI		TOTAL	NO	SI
1;06;22	1	1	-	2;05;21	15	-	15
1;08;29	1	1	-	2;06;05	56	-	56
1;10;12				2;06;25	24	-	24
1;11;05	6	6	-	2;07;05	25	1	24
2;00;05	12	9	3	2;08;13	23	-	23
2;00;26	12	6	6	2;08;18	32	1	31
2;01;19	23	4	19	2;09;00	29	-	29
2;02;00	34	9	25	2;10;12	18	-	18
2;03;09	32	3	29	2;10;29	40	1	39
2;04;11	44	6	38	2;11;12	26	-	26
2;04;24	51	1	50	3;00;02	26	1	25
2;05;05	47	-	47	3;00;10	34	-	34

Podemos observar que las construcciones ergativas conocen tres fases en su desarrollo: 1- en el período presintactico, hasta 1;11;05, total ausencia; 2- desde 2;00;05 hasta 2;04;11, todo indica que se trata de una fase inestable; el niño comienza a utilizar la construcción ergativa, pero no la realiza siempre que el contexto se lo indica como necesario; 3- fase de asentamiento, a partir de 2;04;24; los datos nos indican que la construcción ergativa es correcta en más del 90% de los casos.

Algo semejante podemos observar con el caso partitivo. Observemos los datos en la tabla 2:

Tabla nº 2

SINTAGMAS PARTITIVOS

	TOTAL	NO	SI		TOTAL	NO	SI
1;10;12	2	2	-	2;08;13	3	-	3
2;00;26	1	1	-	2;08;18	1	-	1
2;04;24	1	1	-	2;09;00	2	1	1
2;05;05	6	-	6	2;10;12	2	1	1
2;05;21	1	1	-	2;10;29	1	-	1
2;06;05	5	2	3	2;11;12	1	-	1
2;06;25	2	1	1	3;00;10	1	-	1

En el caso de las construcciones partitivas, aunque el inicio de su utilización es posterior, podemos observar las tres fases arriba señaladas: de carencia, de inestabilidad y de asentamiento.

En todos los casos de no utilización de las construcciones ergativas o partitivas, el niño monolingüe recurre a la estructura del período presintáctico que parece tener un valor cero o universal: *nombre o adjetivo + artículo -a* (ver (2)).

3.- DESARROLLO MORFOLÓGICO: DISTINTAS FASES EN EL DESARROLLO DE LA CONCORDANCIA Y EL TIEMPO VERBAL

El desarrollo del verbo en el niño monolingüe Oitz lo podemos presentar en diversas fases. En una primera fase, coincidiendo con el período presintáctico, el niño sólamente produce lo que hemos denominado verbos principales no-finitos,

pero sin aglutinar en ellos los morfemas relativos al aspecto. Yo interpreto estas unidades verbales como formas no-finitas que indican únicamente la raíz verbal:

(12) eman (1;06;22) *hau bota (1;07;20)* *hori hartu (1;11;05)*
dar *esto hechar* *eso coger*

En una segunda fase, que inicia a la edad de 2;00;05, coincidiendo con la aparición de los casos gramaticales, y que se prolonga hasta los 2;02;00, además de este tipo de formas no-finitas carentes de los morfemas aspectuales, el niño utiliza formas sintéticas y auxiliares correspondientes a la tercera persona del singular:

(13) ez dago hemen (2;00;05) *ez daki (2;02;00)* *hori igon da horra (2;02)*
no está aquí *no sabe* *ése ha subido ahí*

Es de destacar que en esta segunda fase produce formas verbales intransitivas *-da (es), dago (está)-* y transitivas *-daki (sabe), dauka (tiene)-*, pero sólo las correspondientes a la tercera persona del singular, y que en más de una ocasión el sujeto léxico es la primera persona del singular o la tercera del plural:

(14) bi dago(z) (2;00;05) *(nik) ez daki(t)* *ni(k) kertsea badauka(t) (2;02)*
dos está(n) *(yo-erg) no sabe* *yo(-erg) jersey-el tiene*

En una tercera fase, a partir de 2;03;09, Oitz comienza a utilizar correctamente la concordancia con el sujeto, tanto en formas transitivas como en intransitivas:

(15) ni naiz *makila bat da (2;03;09)* *ez dakit* *badaki (3;03;09)*
yo soy *palo un es (es un palo)* *no sé* *ya sabe*

Además comienza a aglutinar en el verbo principal no-finito, en las formas perifrásticas, los morfemas aspectuales (ver ejemplo (6)).

Pero en el inicio de esta fase en la que podemos detectar el uso correcto de la concordancia con el sujeto, este niño continua produciendo formas verbales que aún carecen del auxiliar finito correspondiente, y que son semejantes a las utilizadas en las fases anteriores.

En una cuarta fase, a partir de 2;04;24, este niño monolingüe, además de producir formas concordantes con todas las personas gramaticales con función de sujeto, comienza a producir formas verbales concordantes con el objeto indirecto. Desde el comienzo observamos la utilización de formas de concordancia con el sujeto y el objeto indirecto tanto intransitivas como transitivas:

(16) jausi zait *garajea egingo diogu* *(2;04;24)*
caer aux s:3s, i:1s *garaje-el hacer-asp aux s:1pl, i:3s*
se me ha caido *le haremos un garaje*

En una quinta fase, a partir de 2;06;05, comienza a utilizar las formas verbales que diferencian los objetos directos singulares de los plurales (sólo terceras personas):

*(17) zuk hauek bota d**it**uzu* *ez duzu nahi joatea? (2;06;05)*

tú-erg éstos hechar aux s:2s, o:3pl *no aux s:2s, o:3s querer ir-nomin.-el*

tú has hechado éstos *¿no quieres ir?*

Pero no siempre utiliza el pluralizador (*-it-* en el ejemplo anterior) al inicio de esta quinta fase. Veamos los contextos que lo exigen y la actitud de este niño hasta los 3 años en la tabla 3:

Tabla nº 3:

CONCORDANCIA CON EL OBJETO DIRECTO

	TOTAL	NO	SI		TOTAL	NO	SI
2;05;05	1	1	-	2;09;00	4	-	4
2;06;05	3	1	2	2;10;12	7	-	7
2;06;25	1	1	-	2;10;29	-	-	
2;08;13	3	-	3	2;11;12	14	1	13
2;08;19	1	-	1	3;00;10	3	-	3

Comprobamos, por lo tanto, que en el inicio del uso de una nueva categoría, este niño pasa por una fase de producción ambivalente de la nueva categoría adquirida, no produciéndola en la totalidad de los contextos que la requieren.

En una sexta fase, a partir de 2;07;05, observamos la aparición de los auxiliares verbales correspondientes al pasado:

(18) gero ehiztari bat etorri zen eta han itxi zuen (2;07;05)

luego cazador un venir aux-pasado s:3s y allí dejar aux-pasado s:3s, o:3s

luego vino un cazador y lo dejó allí

En la tabla 4 presento las diferentes formas verbales que este niño utiliza hasta los 3 años de edad (3;00;10). Mi intención es demostrar la adquisición que ha realizado del complejo sistema verbal vasco. He de señalar que apenas hay uno o dos errores en todo el corpus analizado, frente a cientos de utilizaciones correctas.

Sólo presento, por cuestiones de espacio, las formas verbales de doble y triple concordancia.

Tabla nº 4

FORMAS VERBALES UTILIZADAS

SUJ + OI	(AUX)	nuen (3)	p. s:1s, d:3s	dauzkagu 2	s:1pl, d:3pl
zait (8)	s:1s, i:3s	zenuen (1)	p. s:2s, d:3s	daukate (1)	s:3pl, d:3s
zaizkit (2)	s:1s. i:3pl	zuen (18)	p. s:3s, d:3s	SUJ + I + D	(AUX)
zaio (7)	s:3s, i:3s	genuen (1)	p. s:1p, d:3s	dizut (3)	s:1s, i:2s, d:3s
zaie (1)	s:3pl, i:3s	zituzten (1)	p. s:3p, d:3p	diot (10)	s:1s, i:3s, d:3s
SUJ + OD	(AUX)	SUJ + OD	(JAKIN)	diet (1)	s:1s, i:3pl, d:3s
dut (143)	s:1s, d:3s	dakit (79)	s:1s, d:3s	didazu (5)	s:2s, i:1s, d:3s
ditut (9)	s:1s, d:3pl	dakizu (20)	s:2s, d:3s	dit (8)	s:3s, i:1s, d:3s
duzu (39)	s:2s, d:3s	daki (16)	s:3s, d:3s	dizkit (1)	s:3s, i:1s, d:3pl
dituzu (2)	s:2s, d:3pl	dakigu (1)	s:1pl, d:3s	dizu (2)	s:3s, i:2s, d:3s
du (88)	s:3s, d:3s	SUJ + OD	(EDUKI)	dio (7)	s:3s, i:3s, d:3s
ditu (5)	s:3s, d:3pl	daukat (19)	s:1s, d:3s	digu (2)	s:3s, i:1pl, d:3s
dugu (26)	s:1pl, d:3s	dauzkat (2)	s:1s, d:3pl	diogu (2)	s:1pl, i:3s, d:3s
ditugu (16)	s:1pl, d:3pl	daukazu (6)	s:2s, d:3s	dizkiogu (2)	s:1pl, i:3s, d:3pl
duzue (1)	s:1pl, d:3s	dauka (47)	s:3s, d:3s	nizun (1)	s:1s, i:2s, d:3s
dute (14)	s:3pl, d:3s	dauzka (1)	s:3s, d:3pl	zidan (1)	s:3s, i:1s, d:3s
dituzte (4)	s:3pl, d:3pl	daukagu (6)	s:1pl, d:3s	genion (1)	s:1pl, i:3s, d:3s

4.- CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones que a mi entender se desprenden de estos datos. En primer lugar, parece claro el período presintáctico en el que este niño no utiliza marcas morfológicas ni reglas sintácticas. En segundo lugar, parece evidente que el desarrollo gramatical es gradual. En el caso de la adquisición de la concordancia verbal el orden es claro: primero, concordancia con el sujeto, luego, con el objeto indirecto, y, finalmente, con el objeto directo. En tercer lugar, cuando este niño comienza a

utilizar una categoría nueva, pasa por una fase en la que el uso de la categoría recién adquirida convive con la forma utilizada en el período o fase anterior. En cuarto lugar, podemos afirmar que para los tres años de edad ha adquirido el núcleo de la gramática. En quinto lugar, me gustaría señalar que la normativa gramatical es utilizada por este niño para corregir con criterios gramaticales su propia producción lingüística. Veamos un par de ejemplos que lo demuestran:

(19) hori ez du, horrek ez du eroaten (2;04;24)
ése no aux-trans, ése-erg no aux-tran llevar-asp
ése(-erg) no lo, ése no lo lleva

(20) hor ere zelan daukagun errobedak eta zelan dauzkagun errobedak (2;11;12)
ahí también como tenemos-comp ruedas y como tenemos -las- ruedas como ahí también (-las-) tenemos ruedas y como -las- tenemos ruedas

En el primer ejemplo, corrige un sintagma que marca definitivamente con el caso ergativo (*nik*), tal como la norma se lo exige. En el segundo ejemplo, elige la forma verbal (*dauzkagu*) que concuerda con el objeto directo plural (*errobedak*), tras haber producido incorrectamente la forma verbal (*daukagu*) que concuerda con el objeto directo singular (*errobeda*), no utilizada por el niño.

Estos ejemplos, y otros más que se pueden observar en el corpus de este niño, nos indican, con claridad, la capacidad de este niño, y de los niños en general, de corregir su producción lingüística basándose en criterios gramaticales.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ASPECTO ANTES QUE TIEMPO: DESARROLLO EN EUSKARA.

Margareta Almgren

1.- INTRODUCCIÓN

En la investigación acerca de las etapas tempranas del lenguaje infantil, se ha visto que los elementos esenciales de la morfología verbal se hallan adquiridos entre los 3:00 y los 3:06 años de edad. Podemos mencionar en este contexto los estudios de Roger Brown (1973), acerca del desarrollo del inglés, la investigación de Hernández Pina (1984) acerca del español, la adquisición bilingüe del alemán-italiano en Volterra & Taescher (1983) y del alemánfrancés en Meisel (1991), las investigaciones dirigidas por López Ornat (1994) sobre la adquisición del español y el estudio de Barrena (1993) acerca del desarrollo del euskara en niños monolingües y bilingües.

Autores como Weist (1984) / Clashen (1986,1990) y Eugenia Sebastián subrayan la importancia de las características propias de la lengua a adquirir: así la existencia de una rica morfología verbal facilitaría la adquisición de la misma.

2.- ASPECTO Y TIEMPO: SU PROCESO DE ADQUISICIÓN.

¿Qué camino sigue el niño para llegar a dominar el sistema de referencias temporales y aspectuales en su lengua? Varios estudios, tanto experimentales como longitudinales, ponen de manifiesto que la morfología verbal temprana codifica nociones aspectuales como ± PERFECTIVIDAD, ± DURACION o ± PUNTUALIDAD, pero no relaciones deícticotemporales. Es decir, antes de referirse a hechos ocurridos en el pasado, en el presente o en el futuro, los niños se fijan en las características de las situaciones.

La lengua nos proporciona la posibilidad de expresar aspecto tanto mediante marcas morfológicas como por la elección de los verbos según su valor semántico inherente. La diferencia entre perfectividad e imperfectividad es la más frecuentemente marcada en la morfología de las lenguas. Pero la semántica de verbos como "CAER" o "ROMPER" denota acciones puntuales; "ANDAR" o "HACER" se identifican con procesos y "SER" o "GUSTAR" son ejemplos de estados. A la semántica inherente nos referimos generalmente con el nombre "Aktionsart" o "Modo de Acción". (Gili Gaya, 1961; Comrie, 1976).

Varios autores consideran el modo de acción el factor que determina la elección de las flexiones verbales en una primera etapa de desarrollo. Bronckart & Sinclair (1973,1979), observan el uso de formas perfectivas con verbos de resultado final, o télicos, pero de formas presentes con verbos atélicos, o procesos, en niños franceses. Antinucci & Miller (1976), constatan también una dependencia de la semántica inherente a la hora de elegir flexión verbal los niños ingleses e italianos en edades tempranas. Teresa Jacobsen (1986), en un estudio sobre la adquisición del español por un niño peruano, concluye que este principio se aplica también a una lengua donde aspecto y tiempo están estrechamente relacionados en la morfología verbal. Bickerton (1981), propone distinciones semánticas universales básicas desde donde el sistema temporalaspectual va surgiendo y Meisel (1991), confirma la relación entre la noción semántica "ESTADO" y verbos en presente, entre procesos TELICOS e imperativos formas perfectivas y entre procesos ATELICOS y formas verbales en gerundio.

3.- TIEMPO Y ASPECTO EN EUSKARA.

La intención de nuestro breve estudio es averiguar cuáles son los elementos morfológicos que surgen en el euskara temprano, su orden de aparición y el tipo de verbos con los cuales se combinan. Para ello, será oportuno exponer brevemente la morfología verbal del euskara a un nivel que puede estar al alcance de un niño de corta edad.

La clasificación del aspecto gramatical en euskara: BURUTUA (*perfectivo*) GERTAKIZUNA (*suceso futuro*), se hace en función de los afijos que se añaden a la raíz de los verbos léxicos, conjugados mediante auxiliares, de la siguiente manera:

raíz	+	I, TU, DU	= perfectivo
raíz	+	TEN, - TZEN	= imperfectivo
raíz	+	GO, KO	= suceso futuro

Estos elementos se combinan con verbos auxiliares (IZAN , UKAN, etc), para formar los diferentes tiempos verbales:

Presente:	IRAKURTZEN DUT	= *leo*
Pret. Perfecto:	IRAKURRI DUT	= *he leído*
Tiempos	IRAKURRI NUEN	= *leí*
Pasados:	IRAKURTZEN NUEN	= *leía*
Futuro:	IRAKURRIKO DUT	= *leeré*

Otras maneras de referirse al futuro son:

EGITERA NOA = *lo voy a hacer*

EGIN BEHAR DUT = *lo voy a / tengo que hacer*

Existe además la perífrasis verbal para expresar el gerundio:

JOLASTEN ARI DA = *está jugando*

pero en la variedad hablada por el nino estudiado, se sustituye por otra forma:

JOLASTEN DAGO.

4.- EL SUJETO DEL ESTUDIO. MATERIAL Y METODOLOGÍA.

El sujeto de este estudio, M., es un niño nacido en una familia bilingüe, donde el padre se comunica con él en castellano, mientras que la madre, su hermana mayor y la chica que le cuida, se dirigen a él en euskara. Los padres hablan castellano entre ellos, pero el ambiente de contacto es predominantemente vascófono. Según el censo de población de 1991, un 13,5% de los niños de su edad en el municipio donde reside se encuentran en su misma situación, un 42,5 % tiene como lengua materna sólo el euskara y un 44% sólo el castellano.

En material, videograbado y transcrito, recoge los intercambios comunicativos del niño con sus padres, otras personas mayores, su hermana y otros niños, en situaciones de juego y actividades cotidianas. Abarca la edad de 1:07 a 3:02 años.

La duración de las sesiones es de aproximadamente 30 minutos y la periodicidad mensual o a veces quincenal. El vocabulario que puede surgir en estas situaciones no es amplio, pero por otra parte ocurre esto en la mayoría de los estudios del mismo tipo: en nuestra civilización occidental, por lo menos, los niños manipulan juguetes que se PONEN, se QUITAN, se CAEN y se ROMPEN. El enfoque del estudio exige un análisis cuidadoso del contexto de las producciones lingüísticas, lo cual es posible con el tipo de material del que disponemos.

5.- LAS ETAPAS DEL DESARROLLO.

5.1.- La etapa de las formas "neutras".

En una primera etapa, abarcando desde los 1:06:27 hasta los 1:10:12 años de edad, los verbos están presentes en los enunciados de M. en su forma neutra, denominada "aditzlexema" por Barrena (1993), correspondiente al "protolexema" o "lexema protoverbal" de A. Fernandez (en López Ornat, 1994). Esta forma coincide en euskara con el aspecto perfectivo, pero carece de auxiliar y de flexión personal en el uso infantil. Coincide además con la forma imperativa en el uso adulto e infantil. En M, su empleo en esta fase de desarrollo es multifuncional, pero las funciones su distinguen sin dificultad por la entonación y por el contexto.

Los imperativos se restringen a verbos de cambios de estado, o télicos:

"HARTU"! (= *¡coge!*) "ITINI"! (Ipini! = *¡pon!*)

"ZA(BA)LDU"! (= *¡abre!*) "TATU"! (Sartu! = *¡mete!*)

A una pregunta con referencia personal, el niño contesta con la forma neutra:

"HORTXE SARTOZU?" (Hortxe sartu duzu? = *¿Lo has metido ahí?*)

"BAI HAME TATU" (Bai. Hemen sartu = *Sí. Aquí metido/meter*)

Cuando esta apilando piezas de una torre, comenta:

"IPINI HEMEN"

lo cual podemos interpretar como:

"HEMEN IPINTZEN DUT" (= *Lo pongo aquí*), o

"HEMEN IPINIKO DUT" (= *Lo pondré aquí*).

Al enseñar un libro con hojas sueltas, comenta:

"ALA.APU(R)TU"

interpretable como:

"APURTU DA" (= *Se ha roto*), o

"APURTUTA DAGO" (= *Está roto*).

El último ejemplo coincide con el uso adjetival de los participios, referido a la naturaleza de las cosas, tal como lo ven Antinucci & Miller y Meisel.

5.2.- Las primeras flexiones personales y aspectuales

La primera producción de una forma verbal con flexión personal, la encontramos a los 1:10:12 años de edad, si bien la referencia personal no está del todo clara:

"EZTO(T) IPINI" (Ez du(t) ipini = *No lo he(ha) puesto*).

Se trata de una acción que acaba de no producirse, por lo tanto de una forma verbal pretérita, no de un adjetivo. El verbo es télico, o de cambio de estado, y el aspecto perfectivo.

La primera aparición de dos marcas aspectuales diferentes:la encontramos a los 1:11:06 años de edad: perfectividad e imperfectividad. Con un coche en la mano, M. comenta:

"HAU APU(R)TU DA" (*Este se ha roto*).

Poco después produce dos enunciados con afijo no perfectivo, unido a verbos de procesos o estados:

"OU TA BIXE" (Hau ez da ibiiltzen = *Este no anda*).

"HAU E TA KAITE" (Hau ez da kabitzen = *Este no cabe*).

5.3.- Consolidación y contraste de marcas aspectuales

En la siguiente etapa, desde los 2:00:00, hasta los 2:02:11 años de edad, siguen predominando las formas perfectivas con verbos de cambio de estado o télicos:

"BEITTU, ZABALDU DUT!" (= *Mira, la he abierto*).

"NDONI JAN DAU" (Andonik jan du = Andoni se lo ha comido)

Se trata de resultados visibles de procesos tanto visibles como no visibles.

En esta fase se consolida la diferenciación de adjetivos y participios:

"APURTU E(G)IN DA (= *Se ha roto*)

"APURTUTE DAU (DAGO)" (= *Está roto*).

Por primera vez (a los 2:00:00) hay constancia del uso del afijo KO, con referencia a suceso futuro, unido a dos verbos ya presentes en el repertorio:

"HAU IPINIKO (DOG)U" (= *Esta la pondremos*)

"ETA KAUSIKO" (Ez da jausiko = *No se caerá.*)

La anticipación es inmediata. No podemos todavía hablar de una referencia temporal al futuro.

A los 2:02:11 años de edad encontramos un contraste aspectual con un mismo verbo como comentario a dos sucesos de diferentes características:

"HEMENDIK PASA(T)U DA KOTXIE" (= *Por aquí ha pasado el coche.*)

"PASAUTEN DAU" (Pasatzen dago = *Está pasando.*).

Siguiendo el criterio de contraste (Meisel, 1991), podemos interpretar este dato como el inicio de la independencia del aspecto gramatical respecto al modo de acción.

5.4.- La etapa de desarrollo de aspecto y tiempo.

A partir de los 2:03:11 años de edad, tenemos constancia de un número considerable de formas verbales y de formas aspectuales contrastadas del mismo verbo:

"EITTEN DAU BU(Z)TENA" (Egiten dago buztana = *Está haciendo/ dibujando/ la cola*).

"EIN BI(HAR) DAU TXARTO HORI" (= *Eso lo hará mal*)

"E(G)INGO (DO)T T(R)ENA?" (=.*¿Hago el tren?*)

"NOR(K) PINTA(T)U DAU?" (= *¿Quién lo ha pintado?*)

"HAU PINTAUTEN DA" (= *Esto pinta.*)

En esta etapa, las formas imperfectivas, las terminadas en TZEN, son impersonales: las cosas "se hacen" o "son". La primera forma personal encontramos a los 2:07:01:

"NIK PENTSETAN DO(T) BAI" (Nik pentsatzen dut baietz = *Yo pienso que sí.*)

Durante todo este período, las formas perfectivas para referencias a un pasado no desligado del momento presente, son las más frecuentes.

Las formas con referencias a sucesos futuros cobran más importancia. Su peso relativo se hace mayor que las formas imperfectivas:

"NI(K) JOLASTUKO (DO)T (= *Jugaré*)

"HARTU E(G)IN BI(HAR) (D)OT KOTXIE" (= *Cogeré el coche*).

A los 2:05:10 años de edad apreciamos el primer intento de referencia a una actividad futura sin relación directa con una actividad presente:

"JOLASTUKO (D)O(G)U GOIXEN?" (= *¿Jugamos arriba?*),

y otra alusión a un suceso en el pasado, referido a un comentario hecho algún tiempo antes:

"BERAK HARTU DAU" (= *El lo ha cogido*).

5 5.- El desarrollo de los tiempos pasados.

A los 2:10:04 años de edad, M. empieza a usar formas del tiempo pasado para referirse a cciones puntuales. La mayoría de las formas empleadas no pertenecen a la variedad standard del euskara, sino a la variedad hablada en el entorno del nino:

"HOLAKUEK AITTITEK EMO(N) OZTAN (eman zidan)"
= *Mi abuelo me dio como estos.*

"EGUN BATEN, APURTU EBAN (zuen) GIZON BAT(EK)"
= *Un día, lo rompió un hombre.*

"ETA BESTIEN, NIK IPINI (D)OTEN (nuen) ATZO"
= *Y en el otro, yo lo puse ayer*

En las siguientes grabaciones, M. sigue empleando la forma perfectiva del pasado para nombrar hechos puntuales ya concluidos, con verbos de cambio de estado. Encontramos además una referencia análoga a lo visto en otras lenguas para hablar de hechos imaginarios. Se trata de una situación de juego:

"HAU ZAN ZURIE, OITZ" (= *Este era tuyo, Oitz*).

A partir de los 3:01:04, M. emplea las formas del pasado para relatar sucesos ocurridos anteriormente:

"LEHENENGO I.k GURE ABAN (nahi zuen) ANDANDO JUETIE, BAINA AGERTU ZEN TAXIXE" (= *I. quiso ir andando, pero luego llegó el taxi*).

Empieza a buscar la forma correcta:

"BAI JUAN NIN / EZ NAIZ JUE:N." (= *Sí fu / No he ido.*)

Unos minutos más tarde se acuerda de ella:

"NI JUN (joan) NINTZEN ESKOLARA ETA
EGON GINEN KOMUNIEN ITXITA"
(= *Yo fuí a la escuela y estuvimos encerrados en el baño*).

Estos hechos no tienen una relación directa con el momento del enunciado, aunque el adulto ayuda a evocarlos mediante preguntas o comentarios. A esta edad encontramos el primer recorrido temporal, con referencias simultáneas al pasado, al presente y al futuro:

"BAINA ATZO... ATZOKUE ERUEN NABENA ETXERA EZ DOT EKARRI. BIHAR EKARRIKO (DO)T."
(Baina atzo.. atzokoa eraman nuena etxera ez dut ekarri. Bihar ekarriko dut.
= *Pero ayer... Lo que llevé ayer a casa no he traído. Mañana lo traeré*).

6.- RESUMEN

Como hemos podido comprobar en este breve estudio, el desarrollo en euskara sigue las pautas marcadas para otras lenguas, con algunos rasgos peculiares.

M. se fija al principio en las características de las situaciones. Las primeras formas verbales coinciden con la marca de perfectividad (_TU), pero carecen de concordancia personal. En muchos casos se les puede atribuir un valor adjetival.

En la fase siguiente, la marca de perfectividad (TU), está ligada a verbos que denotan cambio de estado, o télicos, y la marca no perfectiva, (TZEN), a verbos de procesos o estados. La gran mayoría de los ejemplos imperfectivos son formas impersonales. Las formas correspondientes al gerundio (ARI DA/ TEN DAGO), aparecen esporádicamente, combinados con verbos de procesos como "EGITEN" (haciendo) o "JOLASTEN" (jugando).

El afijo KO , sin embargo, así como la forma "EGIN BEHAR", con referencia a sucesos futuros, son de uso frecuente ya desde la edad de 2:00:00. Se combina en la mayoría de los casos con verbos de cambio de estado, exceptuando "JOLASTU", (jugar). Pensamos que esta forma no es equiparable al Futuro Simple en castellano, ya que en idéntica situación lo normal es emplear una forma del presente o del futuro perifrástico en esta lengua:

"JOLASTUKO (DOG)U GOIXEN?" (= *¿Jugamos/ Vamos a jugar arriba?*)
"HAU NUN IPINIKO (DO)T?" (= *¿Esto donde lo pongo?*)

Es posible que el uso tan frecuente de este sufijo se deba a características propias del euskara.

Las referencias temporales siguen el camino sugerido por Teresa Jacobsen (1986) y por Jurgen Meisel (1991): M. comenta al principio procesos o sucesos visibles con resultados visibles. Como segundo paso se refiere a resultados visibles de procesos o sucesos deducibles. No es hasta final de nuestro estudio, en torno a los 3 años de edad, que M. empieza a referirse a hechos fuera de y sin relación aparente con el momento presente. Las marcas morfológicas empiezan a servir para codificar relaciones deíctico-temporales.

Y para concluir, una observación referente al hecho de ser M. bilingüe: los pasos dados por él se producen entre un mes y 20 días más temprano que en otro niño vascófono monolingüe, objeto de otro estudio. Puede naturalemente ser una variación individual, pero también puede interpretarse como una mayor facilidad para fijarse en aspectos formales de la lengua en los bilingües.

DESARROLLO MORFOSEMÁNTICO DEL VERBO ESPAÑOL: MARCAJE DE TIEMPO Y ASPECTO EN MEXICO Y MADRID

Catalina M. Johnson

1.- INTRODUCCIÓN

En el proceso de adquirir un lenguaje, el hablante-oyente infantil aprende a marcar en su gramática las facetas de un evento, suceso o situación según los requisitos de la lengua bajo adquisición. Para muchas lenguas es esencial distinguir el momento del evento, suceso o situación en relación con el momento del habla, marcando asi gramaticalmente la categoría deíctica de tiempo. Hay lenguas que notan otras características del evento, y al marcar el aspecto verbal utilizan mecanismos ya sea morfológicos, léxicos o morfosintácticos para notar la duración, continuidad o punto final de la acción.

Estudios previos del proceso de adquisición del marcaje de tiempo y aspecto dentro del sistema verbal han originado una polémica científica ya que no se ha podido llegar a una perspectiva común sobre la secuencia de su desarrollo en el lenguaje infantil. La polémica continúa ya desde hace tiempo, habiendo diferencias entre investigadores que consideran que el niño inicia su desarrollo morfológico marcando aspecto verbal (Aksu, A., 1978; Antinucci y Miller, 1976; Bloom y Harner, 1989; Rispoli y Bloom, 1984) en contraste con investigadores que parten del supuesto que el niño comienza el uso de flexiones verbales siendo capaz de marcar distinciones tanto temporales como aspectuales (Smith y Weist, 1987).

Estas investigaciones han enfocado la adquisición del Inglés, Italiano, Polaco y Turco. En lo que se refiere al Español, existe un estudio longitudinal con un sujeto Peruano (Jacobsen 1984). Los resultados de esta investigacion apoyan al punto de

vista que el niño motiva su desarrollo morfológico adquiriendo primero distinciónes aspectuales y luego temporales. Sin embargo, al ser un estudio con sujeto único, se reducen las posibilidades de generalizar sus resultados y conclusiónes.

2.- EL VERBO ESPAÑOL

La adquisición del Español presenta varios puntos de interés y contraste a investigaciones previas dada la riqueza de su sistema verbal y su capacidad de síntesis flexiva, ya que sus sufijos verbales al utilizarse en la conjugación de los verbos indican tanto persona y número del sujeto gramatical como tiempo, modo y aspecto del verbo. Algunos verbos mantienen identificación fonológica para cada uno de estos elementos como en el ejemplo (1). Sin embargo, la gran mayoría de los verbos contienen morfemas que se han fundido a través de la historia de nuestra lengua, y el morfema verbal puede consistir de una sola vocal, como ocurre en varias conjugaciones de los tiempos presente, pasado perfectivo y otros.

(1) comieramos — com + **ie** + r + **a** +mos
tiempo pasado — **aspecto imperfectivo**

Si hubiera separación morfo-fonológica perfecta, cabría la posiblidad de valorar de una manera independiente el desarrollo del tiempo del y aspecto verbal en el niño. Sin embargo, dado que la morfología verbal del Español suele sintetizar los dos marcajes en el sufijo verbal, surge la pregunta que si el niño en su uso de la morfología verbal, pretende marcar el tiempo de un evento o está utilizando la morfología principalmente para referirse a la permanencia de un estado, o a la continuidad de una actividad, o al punto final de una acción.

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

(1) Documentar la adquisición de las formas verbales en niños de habla monolingüe del Español, con atención particular al desarrollo del contraste aspectual en las emisiones. Se considera en particular la interacción entre aspecto morfológico (marcado en cuatro tiempos del Español) y aspecto verbal (marcado en la semántica inherente del verbo) en el desarrollo de la morfología verbal.

(2) Evaluar si el marcaje de la morfología verbal de niños de habla Hispana se basa en atención a la faceta temporal de una acción o situación, o si en contraste, el marcaje indica la atención del niño al aspecto - la duración, punto final o dinamismo de acciones o situaciones.

4.- SUJETOS

46 niños, de los cuales 30 estaban en proceso de adquirir el Español Mexicano en San Luis Potosí, México y los restantes 16 estaban en proceso de adquirir el Castellano en Madrid, España. Los sujetos constaban de 2 a 4 años de edad, como se indica en la Tabla 1.

Tabla nº 1

Agrupamiento y distribución de los niños por edad y por MLU-Words[1]

Grupo según MLU-W Lengua	Edad en meses		MLU-Words[1]
1			
Español Mexicano	n = 9	24-36	1.75-3.05
Español de Madrid	n = 4	24-37	
2			
Español Mexicano	n = 8	33-44	3.06-3.90
Español de Madrid	n = 4	31-42	
3			
Español Mexicano	n = 7	33-44	3.91-4.75
Español de Madrid	n = 4	36-39	
4			
Español Mexicano	n = 6	36-48	4.76-5.50
Español de Madrid	n = 4	41-52	

5.- METODOLOGÍA

A cada niño se le grabó en audio y en video en su casa por un periodo de una hora, obteniéndose asi para cada niño muestras de su lenguaje espontáneo en la forma de 300-800 enunciados. Para esta actividad sirvieron de estímulo tanto una colección de libros y juguetes traídos por la investigadora como los juguetes y libros de los niños.

(1) MLU-Words (Promedio longitudinal de emisiones, medido según las recomendaciones de Brown, 1973).

6.- ANÁLISIS

*** Codificación de la base de datos:**

Se eligieron de las transcripciones efectuadas de cada grabación, las primeras 100 emisiones que contenían una forma verbal. Se excluyeron fragmentos, emisiones repetidas, interrogantes y frases imperativas. De las aproximadamente 4,500 emisiones transcritas, se completó una serie de análisis (descritos en la próximas secciones) sobre las 3067 emisiones que contenían verbos en los tiempos detallados a continuación.

El *aspecto verbal* se puede expresar de dos maneras, por lo que se codificó tanto:

a. Aspecto *gramatical*, consistiendo de los tiempos que indican el punto de vista del hablante, quien ha elegido entre presentar un suceso como si fuera completo, como si estuviera en progreso, o como si no estuviera cerrado. El análisis hace énfasis principalmente en la oposición aspectual entre los tiempos presente, pasado perfectivo, pasado imperfectivo, presente perfecto y presente progresivo.

b. Aspecto *lexicalizado*, el aspecto semántico del verbo que describe su naturaleza inherente. Para este primer análisis del desarrollo morfosemántico del verbo se intentó definir una clasificación sencilla y objetiva para categorizar solamente el verbo en sí, tomando en cuenta las distinciónes semánticas que tienen importancia tanto en la adquisición verbal como la semántica adulta (Bloom y Rispoli, 1984; Shirai, 1994; Vendler, 1967). A consecuencia de este criterio, se dividieron los verbos usados por los niños en tres categorías:

(1) Estados o situaciones estáticas, que existen, no se crean, y permanecen hasta que otro estado, situación o suceso intervenga para producir algún cambio (ser, vivir, odiar, estar).

(2) Actividades dinámicas que al referirse con el verbo no indican de una manera inherente el final de la acción (comer, caminar, andar, jugar).

(3) Sucesos puntuales o actividades télicas. Los primeros no tienen duracion en el tiempo. (morir, romper). Las segundas implican un punto final claro y definido a la acción para que pueda ser utilizado el verbo (escapar, poner). Hay eventos que son tanto puntuales como télicos (llegar).

7.- RESULTADOS

A) Medidas de descripción general de la base de datos

Se analizaron 3067 emisiones en total, consistiendo estas en enunciados cuyos verbos se encontraban en una de seis formas verbales (presente, presente perfecto, pasado perfectivo, pasado imperfectivo, presente progresivo o gerundio). De estas casi 3100 emisiones, los niños solo utilizaron 232 verbos diferentes, que implica que el 80% de las emisiones partieron de un grupo de verbos muy reducido. Esto indica que en sus enunciados verbales, los niños usan una variedad limitada de verbos.

En lo que se refiere a cambios evolutivos en los usos de diferentes tiempos, se observó un incremento en los usos del pasado imperfectivo, y decremento en el uso del gerundio al progresar el desarrollo lingüístico, tal y como se indica en la Tabla 2.

Tabla nº 2

Proporción de los verbos utilizados en cada tiempo correspondientes al grupo de MLU-Words.

	Grupo de MLU-Words			
Tiempos	**1**	**2**	**3**	**4**
Pasado imperfectivo	**7%**	20%	47%	**26%**
Presente	27%	26%	23%	25%
Presente progresivo	23%	32%	22%	22%
Pasado perfectivo	24%	28%	25%	21%
Presente perfecto	19%	32%	14%	34%
Progresivo	5%	**38%**	17%	**10%**

B) Análisis de variabililidad semántica/aspectual en relación al tiempo de los verbos

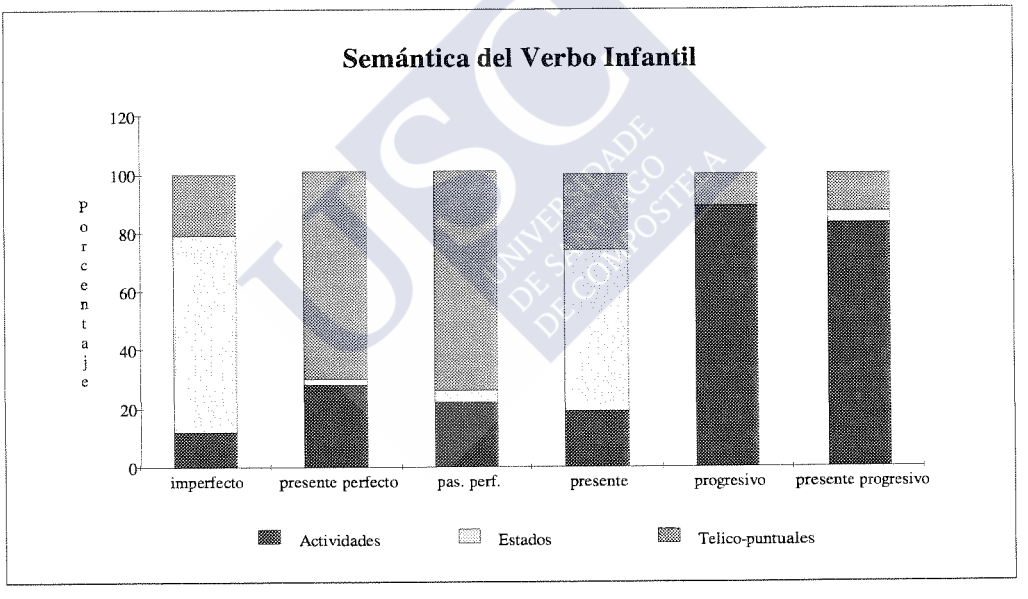
La Figura 1 demuestra con claridad que hay limitadísima variabilidad semántica en las emisiones de los niños en lo que en relación a cada tiempo verbal. O sea, *la relación de la morfología verbal es principalmente a la naturaleza semántica del verbo* y parece no tener una relación estrecha con la faceta temporal de un evento. Esto se comprueba al observar que las formas verbales progresivas se asocian casi exclusivamente con verbos de actividad sin fin inherente. En marcado contraste, se

puede observar los tiempos del presente perfecto y el pasado perfectivo se encuentran estrechamente relacionados con actividades o sucesos télico-puntuales. Finalmente, los verbos conjugados en el presente y el imperfecto se utilizan en su gran mayoría para referir a estados estáticos. La asociación íntima entre la semántica del verbo y la morfología temporal se mantiene aún con el grupo de niños de mayor sofisticación lingüística, que constaban de cuatro años de edad.

Figura nº 1

Relación de la semántica del verbo con el tiempo del verbo en los cuatro grupos de niños.

N= 3067 verbos



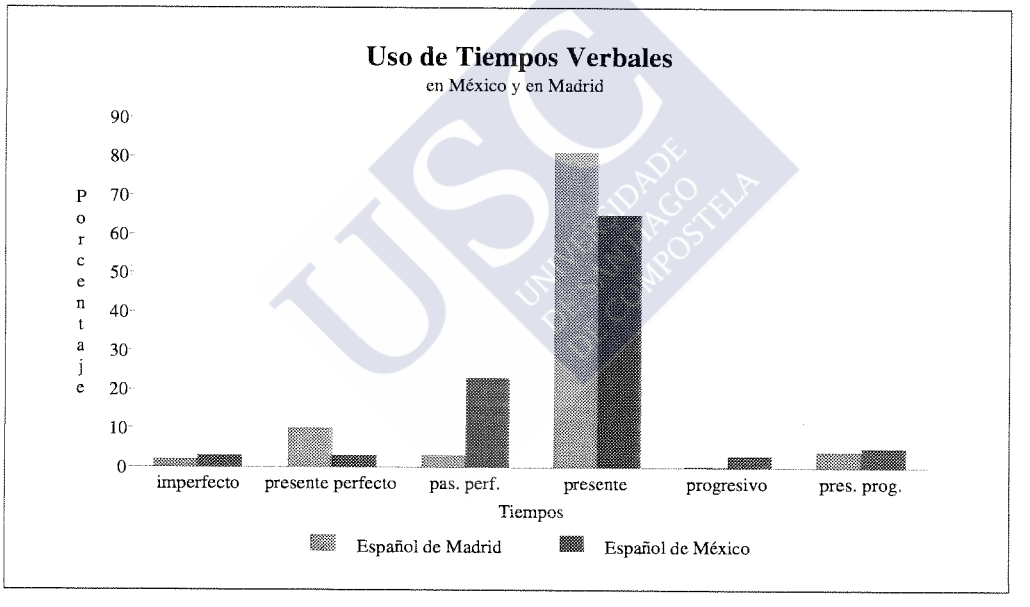
C) Análisis de productividad de la morfología temporal:

Este análisis quantificó los verbos que se conjugaron en dos o más tiempos, para asesorar el nivel de productividad de la morfología temporal utilizada por los niños. Unicamente 50 de los 232 verbos utilizados or los niños se conjugaron en dos o más tiempos. O sea, el 80% de los verbos fueron utilizados por los niños en un tiempo únicamente, resultado que indica escasa productividad de la morfología temporal en el lenguaje de los niños menores de cuatro años de edad.

D) Diferencias entre el Español de México y el Español de Madrid

Se notaron diferencias en el uso de dos tiempos entre el Español de Madrid y el Español de México. En la Figura 2 se pueden observar estas diferencias entre usos del pasado perfectivo, presente perfecto y presente en estos dos tipos de Español. Tal parece que para indicar que las acciones tenían punto final, los niños mexicanos utilizaban el pasado perfectivo y los niños madrileños utilizaban el presente perfecto. En otras palabras, la motivación de marcar el aspecto verbal de puntualidad o telicidad se llevó a cabo en México por uso del pasado perfectivo y en Madrid usando el presente perfecto.

Figura nº 2



8.- DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación sugieren que la flexión verbal en el Español, a pesar de tener la posibilidad de marcar con claridad la temporalidad de un evento, para el niño hispanohablante marca el aspecto verbal. La evidencia que se presenta a favor de esta conclusión documenta que en el lenguaje de niños en adquiriendo el

Español en dos países diferentes muestra tanto *limitada productividad de la morfología verbal en referencia a marcaje temporal como una estrecha relacion entre la naturaleza semántica del verbo y su el uso del verbo en cada tiempos.*

Habrá un punto en el futuro desarrollo lingüístico de los niños donde se vea el desligue entre el marcaje del tiempo y el marcaje del aspecto. Queda para investigaciones futuras comparar las siguientes predicciones que implican los resultados de esta investigación. Primero, se debe de observar al continuar el desarrollo lingüístico un incremento en la productividad morfológica temporal (los mismos verbos usados en diferentes tiempos) y segundo, debe ocurrir un incremento en la variabilidad semántica dentro de cada tiempo (variedad de tipo semántico de verbos). Finalmente, queda para futuras investigaciones el medir la carga semántica total del enunciado infantil, que incluye evaluar en el predicado la utilización contrastiva de verbos reflexivos, ya que el uso reflexivo les proporciona un valor aspectual completivo. (Nishida. 1994).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Aksu, A. (1978). Aspect and modality in the child's acquisition of Turkish past tense. Tésis doctoral inédita, University of California, Berkeley.

Antinucci, F. y Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language* 3:167-190.

Bloom, L. and Harner, L. (1989). On the developmental contour of child language: A reply to Smith & Weist. *Journal of Child Language* 16: 207-216.

Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clark, E. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language* 17: 417-431.

Jacobsen, T. (1986). Aspecto antes de tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del Español. En J. Meisel (ed.) *Adquisición del lenguaje.* Frankfurt: Vervuert.

Nishida, C. (1994). The Spanish reflexive clitic *se* as an aspectual class marker, *Linguistics* 32: 425 458

Rispoli, M. & Bloom, L. (1985). Incomplete and continuing: Theoretical issues in the acquisition of tense and aspect. *Journal of Child Language* 12: 471-474.

Sebastian Gascón, M. E. (1990) Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil. Tesis doctoral inédita. University of California, Berkeley.

Shirai, Y. (1994). On the overgeneralization of progressive marking on stative verbs: bioprogram or input? *First Language* 14: 067-082.

Smith, C. & Weist, R. (1987) On the temporal contour of language: A reply to Rispoli and Bloom. *Journal of Child Language* 14: 387-392.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics and Philosophy.* Ithaca: Cornell University Press.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ADQUISICION DE LA SINTAXIS: FORMACION DE LA CATEGORIA VERBAL

Elisabet Serrat y
Miquel Serra

1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos tiene como objetivo principal profundizar en la explicación del proceso de adquisición de la categoría verbal poniéndolo en relación con la adquisición gramatical inicial. Se parte de un punto de vista funcional-constructivo que enfatiza la importancia de los aspectos cognitivos y sociocognitivos en la adquisición del lenguaje. Se asume que las categorías lingüísticas de los niños cambian a través del tiempo y que el desarrollo del lenguaje es un proceso gradual que se apoya en estructuras adquiridas previamente. Se considera que la función del verbo en la adquisición gramatical inicial es fundamental y que, para ello, es necesaria la construcción de una categoría de verbo. También se tiene en cuenta la importancia de la variabilidad individual en el proceso de adquisición.

En el marco de esta perspectiva, pretendemos explorar la hipótesis de Ninio (1988), extendida por Tomasello (1992), según la cual los niños solamente podrían comenzar a construir categorías gramaticales de palabras como las de Nombre o Verbo en el momento en que pudieran empezar a operar *sobre* esos tipos de palabras como argumentos de predicados y no solamente como items combinables, es decir, *con* ellas. Debido a ello, los niños construirían la categoría gramatical de nombre anteriormente a la de verbo dado que esa categoría se utiliza antes como argumento de predicados diversos. En cambio, la formación de la categoría verbal sólo ocurriría posteriormente, cuando los niños comenzaran a utilizar los verbos como argumentos de otros predicados, es decir, en construcciones de dos o más verbos y con operadores como la interrogación o la negación; además, se considera que los verbos previos a

esta fase se adquieren mediante un proceso de memorización uno-a-uno y por lo tanto en los inicios de la sintaxis simple los niños no tendrían conocimiento de categorías lingüísticas propiamente dichas. Concretamente, se está postulando para la adquisición gramatical inicial un proceso de análisis distribucional, según el cual los niños categorizarían las palabras de manera dependiente a como se comportan en el lenguaje que reciben (input).

En este estudio nos proponemos una primera aproximación a esta cuestión. Así pues, si los niños comienzan a adquirir la categoría verbal cuando empiezan a operar sobre los verbos como argumentos de predicados, puede predecirse que en el momento en que comiencen a utilizar estructuras que lo permitan (otros verbos, la interrogación, la negación), es cuando ha de observarse un uso de la morfología verbal de manera contrastada.

2.- MÉTODO

Muestra

La muestra se compone de 10 niños (6 niños y 4 niñas) monolingües y bilingües en catalán y castellano. Concretamente, 1 niño es bilingüe castellano, 4 niños son monolingües catalanes y 5 son bilingües catalán-castellano. Los niños se video-grabaron a razón de una sesión mensual desde los inicios de la adquisición del lenguaje hasta aproximadamente los 4 años, posteriormente se transcribieron en formato CHAT. Ocho de los sujetos pertenecen al corpus Serra-Solé que se halla en la base de datos del proyecto Childes y los dos restantes al corpus de I. Vila.

En este estudio se seleccionaron las transcripciones correspondientes al periodo de edad que va desde los dos años a los tres años, teniendo en cuenta que en algunos casos la precocidad del niño motivó que se iniciara el análisis con algunos meses de antelación.

Procedimiento

El presente trabajo se realizó a partir de la codificación sintáctica elaborada por los autores y con el apoyo de los programas CLAN. Se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Se tuvieron en cuenta todas las producciones infantiles, excepto las imitaciones, las repeticiones, las canciones y las rutinas (como contar, juegos verbales, etc.). También se desestimaron las afirmaciones y las negaciones aisladas. Se obtuvo así el total de producciones del niño para cada transcripción.

Se estableció el momento de aparición de las estructuras que permiten operar *sobre* el verbo para cada uno de los sujetos de la muestra. Se seleccionó la interrogación, las perífrasis verbales y la oración compuesta, ajustándonos a los criterios siguientes:

Para la interrogación, que aparecieran como mínimo dos pronombres interrogativos diferentes y con verbos diferentes. Para las perífrasis, aparición de tres verbos diferentes y también con verbos diferentes en la forma no finita. Para las compuestas, tres oraciones compuestas diferentes con verbos diferentes. A partir de estos criterios se determinó para cada niño el momento de aparición de las estructuras mencionadas (identificado como periodo VI) y se situaron las transcripciones de cada niño en periodos anteriores y posteriores secuenciados con un mes de diferencia .

Análisis de la flexión verbal: se consideraron todas aquellas producciones que contuvieran morfología verbal, considerándose los imperativos y la tercera persona del singular de indicativo como no marcados en nuestra lengua. Así, se obtuvo para cada niño y a través de los periodos, la cantidad de producciones que contenían un verbo con estas características y también su tipología morfológica.

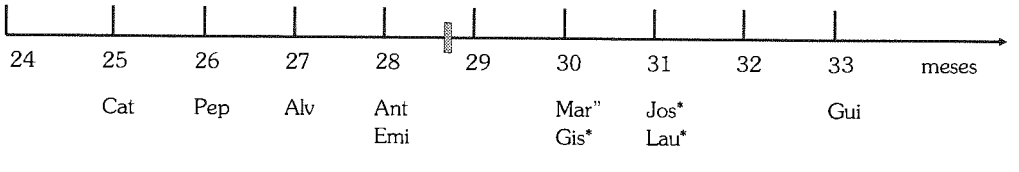
Por último, se analizó para cada niño y periodo la contrastividad verbal, de manera que se obtuvo el porcentaje de verbos que aparecían con más de una forma morfológica

3.- RESULTADOS

Los resultados en relación al periodo de aparición de las estructuras que permiten operar sobre el verbo muestran que se da una importante variabilidad individual y que los niños se inician en este proceso entre los 25 y los 33 meses, siendo la tendencia a aparecer antes de los 30 meses. Este aspecto se ilustra en la figura 1.

Figura nº 1

Periodo de aparición de las estructuras de operación sobre el verbo para cada uno de los niños.



En cuanto a qué estructuras utilizan los niños para iniciarse en ello, se observa que predomina la estructura interrogativa (6 sujetos) junto con la combinación de más de un verbo; aunque en algunos niños sólo se observa el uso de la sintaxis compleja (3 niños, marcados con asterisco). Solamente en un caso (marcado con comillas) se observó un predominio de las formas perifrásticas como modo de operar sobre el verbo. Así, para una parte importante de los sujetos, la aparición de las estructuras con más de un verbo y la interrogación conicide en el tiempo.

En relación a la morfología verbal hallada durante el periodo de observación:

Imperativo: en abundancia desde los inicios (únicamente 2ª pers. del singular).

Presente de indicativo: todas las formas excepto la 2ª pers. del plural. Predominio importante sobre todo en los inicios de la 3ª pers. del singular y también aunque en menor medida de la 1ª pers. del singular.

Pretérito perfecto: todas las personas del singular con predomino importante de la 3ª pers. sing. y solo esporádicamente las personas del plural. Ausencia de la 2ª pers. plural.

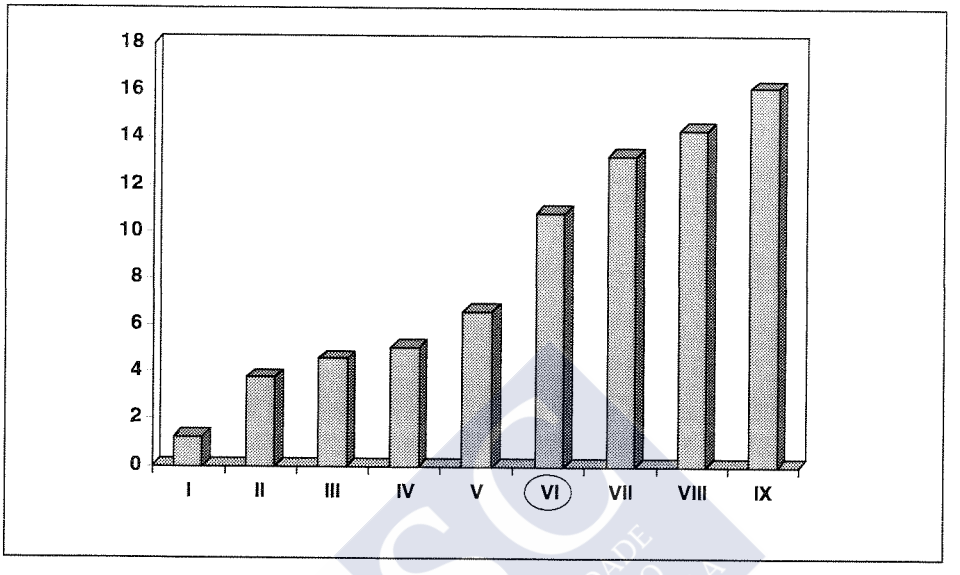
Futuro simple: ausente en los inicios y aparición posterior de las personas del singular, con predominio de la primera. Ausencia de la 2ª y 3ª pers. plural.

Subjuntivo, presente: En los inicios, ausencia de formas que evoluciona hacia la presencia esporádica de la forma de 2ª persona del singular (uso para órdenes negativas) y alguna forma de la 1ª y 3ª personas del singular.

Pretérito imperfecto: aparición tardía y casi con exclusividad de la 3ª persona del singular. Véase figura 2.

En cuanto al uso de la flexión verbal respecto del momento de aparición, se observa que los niños utilizan una proporción muy pequeña de producciones con morfología verbal marcada (predominantemente 3ª pers. sing. del pretérito perfecto), y que es justamente en torno al periodo de aparición de las estructuras consideradas como operadoras sobre el verbo cuando se observa un crecimiento importante de la variabilidad de morfología. Este punto se refleja en la gráfica 1.

Gráfica nº 1



Gráfica 1. Porcentaje de producciones que contienen verbos flexionados, sobre el total de producciones. En el periodo VI se observa la operación sobre el verbo. El resto de periodos son sesiones secuenciadas con el intervalo de un mes.

Finalmente, del análisis del uso de la morfología y la contrastividad verbal, se obtienen los resultados que se reflejan en las figuras 2 y 3. En el periodo VI se observa un crecimiento importante, que ya se apunta en el periodo V, de la utilización de la morfología verbal y también en ese momento todos los sujetos muestran el uso del contraste morfológico, diferenciándose de periodos anteriores.

Figura nº 2

	III	IV	V	VI	VII	VIII	períodos
Nº suj.	4	4	9	10	10	10	
Contraste	8%	7%	21%	36%	40%	48%	

Figura 2. Número de sujetos en los cuales se observa morfología verbal contrastada (sobre el total de verbos del periodo) y porcentaje de verbos en los que se halla a través de los periodos.

Figura nº 3

	III	IV	V	VI	VII	VIII	períodos
Presente	1	4	5	9	11	12	
" 1ª ps.	4	2	7	14	14	17	
P. perf.	0	1	3	4	3	5	
Futuro	0	1	1	2	5	5	
Subj.	0	0	1	2	3	3	
P. imp.	0	1	1	2	3	3	

Figura 3. Porcentaje de verbos sobre el total de *types* verbales con la morfología especificada. No se han contabilizado la 3ª pers. singular ni del presente de indicativo ni del pret. perfecto.

4.- CONCLUSIONES

Los resultados señalan que la adquisición de la sintaxis compleja y la interrogación se halla en relación con la utilización de la morfología verbal y con la aparición de formas verbales. Se muestra que a pesar de la gradualidad del proceso es a partir de ese periodo cuando se observa un aumento importante y diferenciado de la proporción de producciones con morfología verbal marcada. También es alrededor de ese momento cuando el uso de las formas verbales marcadas se va consolidando y en todos los sujetos se muestra una evolución del uso de formas diversas de un mismo verbo.

Por tanto, los datos permiten aportar alguna evidencia a favor de los postulados, ya mencionados, que otorgan un papel fundamental a la operación sobre el verbo para poder construir una categoría verbal.

Desde un punto de vista más amplio, permiten sugerir que para ello los niños realizan una tarea cognitiva basada en el análisis distribucional del comportamiento de palabras o estructuras de predicación construidas previamente con respecto a operadores o predicados particulares siempre dentro del conocimiento con que cuentan y de sus habilidades de procesamiento en ese momento. Los niños focalizarían en tipos de palabras particulares (en el caso que nos ocupa, el verbo) como objetos mentales cuando ello fueran relevante para su aprendizaje sobre la organización de determinados predicados (Pine, 1995). Ello les permitiría también reorganizar el conocimiento, ya implícito en el sistema del niño, de forma diferente y utilizarlo

para el análisis de estructuras más complejas en fases más avanzadas (Karmiloff-smith, 1992).

Finalmente, creemos que esta primera aproximación a esta cuestión tendría una continuación lógica en análisis más detallados sobre otros aspectos inherentes a la construcción de la categoría verbal (uso de preposiciones, complementos, etc.), con pruebas estadísticas que permitieran establecer significaciones y también en la realización de experimentos concretos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT press.

Ninio, A (1988). On formal grammatical categories in early child language. En Y. Levy, I. Schlesinger y M. Braine (eds.), *Categories and Processes in Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pine, J. (1995). First verbs and what they tell us. *First language*, 15, 77-101.

Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case study of Early Grammatical Development*. Cambridge, MA: C.U.P.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EL ORDEN DE ADQUISICIÓN DE MORFEMAS EN CATALÁN Y CASTELLANO

Melina Aparici;
Gloria Díaz y
Montserrat Cortés

1.- INTRODUCCIÓN

Estudios realizados en diferentes lenguas indican que el desarrollo morfológico sigue un orden altamente predecible. Es decir, aunque se observa una variación individual en la edad de aparición de los segmentos morfémicos, los estudios longitudinales muestran que la secuencia de adquisición es bastante estable. En el intento por buscar los universales del lenguaje, Brown (1973) determinó el orden de adquisición de morfemas gramaticales para el inglés, utilizando la Longitud Media del Enunciado (o LME) como medida de adquisición del lenguaje. Posteriormente, investigadores de diferentes lenguas, han obtenido un orden de adquisición semejante: de Villiers y de Villiers (1973), y Wells (1985), para el inglés; Dromi y Berman (1982), para el hebreo, Slobin (1979) para algunas lenguas eslavas, etc.

En el caso del español y el catalán se han realizado ya numerosos estudios que indican que los niños incorporan muy precozmente una gran variedad de marcas morfológicas. Sin embargo, no conocemos trabajos en los que se determine el orden de adquisición de las primeras flexiones, de un modo equivalente al realizado por Brown para el inglés. Por ello nos hemos propuesto establecer dicho orden para el español y el catalán. No se ha pretendido explicar cuáles son los factores determinantes de la adquisición del lenguaje, sino ofrecer una descripción del desarrollo inicial que pueda servir como marco de referencia y de comparación.

2.- MÉTODO

Muestra

La muestra se compone de tres sujetos: una sujeto bilingüe en catalán y español (Mª del Mar), un sujeto monolingüe en español (Emilio), y una sujeto monolingüe en catalán (Sara)[1]. Mª del Mar y Emilio fueron estudiados a partir de los 18 meses. Sara se incorporó al estudio a la edad de 2;3 años. Todos los niños pertenecen a un nivel socio-cultural medio.

Los registros se realizaron en magnetoscopio y fueron transcritos en formato SALT. Las grabaciones tenían lugar en sus hogares mientras interactuaban con un adulto de su entorno familiar, habitualmente la madre, y se realizaron en intervalos de 2-3 semanas.

Procedimiento

Para determinar la LME, diferenciamos entre: *1) Frases tipo* o enunciados utilizados productivamente; *2) Enunciados totales*, que corresponden al número de veces que un mismo enunciado aparece a lo largo de la transcripción; *3) Repeticiones*, que incluyen el número de veces que el niño repite un mismo enunciado; *4) Imitaciones*, o enunciados infantiles que aparecen como imitaciones del lenguaje del adulto, entendiendo como imitación aquella producción que mantiene el mismo orden que la producción del adulto, se emite en un mismo tono y forma parte de las últimas tres palabras emitidas por el adulto; finalmente *5) Imitaciones exclusivas*, o imitaciones que, en el corpus, solo aparecen como tales y no son utilizadas productivamente en otros contextos. El cálculo de la LME se realizó contabilizando el número de morfemas de cada frase tipo, de acuerdo con las normas propuestas por Brown (1973) adaptadas al catalán (Cortès, 1984) y al español (Vila, 1984). La frase tipo (o unidad de segmentación) se ha definido a partir del contorno entonativo, las pausas, así como por criterios semánticos y sintácticos.

Para determinar el orden de adquisición de los morfemas se ha seguido el criterio de obligatoriedad según el cual un morfema se considera adquirido cuando se utiliza productivamente en el 90% de casos en los que se requiere dicho morfema. Siguiendo a Brown (1973) consideramos cuatro tipos de obligatoriedad: a) del contexto lingüístico, determinada por las reglas sintácticas y morfológicas; b) del contexto no lingüístico; c) de la producción lingüística previa; y d) de la producción lingüística posterior. Entendemos que un morfema es productivo a partir de la tercera ocasión

(1) Dos de los sujetos de la muestra utilizada pertenecen al corpus de I. Vila, a quien queremos agradecer su colaboración.

en que es utilizado en contextos lingüísticos diferentes dentro de un mismo registro (sesión de observación).

Concretamente se estudió la adquisición de las flexiones de género, de plural, el artículo (definido e indefinido), las preposiciones, los pronombres personales en sus formas átonas, los posesivos, y la morfología verbal (marcas de tiempo y de persona), hasta determinar las 14 o 15 primeras marcas que nuestros sujetos adquieren en ambas lenguas. Para ello se tuvieron en cuenta todas las producciones lingüísticas de los niños (declarativas, interrogativas e imperativas), excepto las repeticiones, imitaciones, producciones inacabadas o con elementos ininteligibles, fórmulas, y producciones que formaran parte de narraciones de cuentos o canciones. Para determinar la adquisición de cada marca morfológica se contabilizaron los usos correctos, los errores y las omisiones de cada flexión, lo que nos permitió comprobar para cada edad (sesión de observación) si se alcanzaban los criterios establecidos. No se contempló en el presente trabajo la adquisición de los pronombres personales en sus formas tónicas, de los demostrativos, del imperativo, del verbo impersonal *haber/haver-hi*, así como de los verbos copulativos *ser* y *estar*. Además, al analizar las producciones catalanas no se tuvieron en cuenta aquellas flexiones en las que los contrastes morfológicos presentan formas homófonas. Por otra parte, en el estudio de la morfología verbal (tiempo y persona) no se contabilizaron las formas irregulares del verbo *ser* (presente de indicativo y pretérito imperfecto) y las correspondientes formas del verbo *estar*, así como las personas verbales en el imperativo.

3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los criterios utilizados, los primeros morfemas que nuestros sujetos adquieren son[2] :

En lengua castellana:

* 1ª, (2ª), 3ª persona verbal del singular y 3ª del plural
* género
* plural
* artículo
* infinitivo, presente de indicativo y pretérito perfecto
* preposiciones *a*, (*para*) y (*con*)

(2) Entre paréntesis se hallan las marcas morfológicas que han sido adquiridas solo por uno de los dos sujetos hablantes de aquella lengua.

* clítico reflexivo, clítico en 1ª persona singular y (clítico en 2ª persona singular)
* (posesivo en 1ª persona singular y en 2ª singular)

En lengua catalana:

* 1ª, 3ª persona verbal del singular y (1ª del plural)
* género
* plural
* artículo
* infinitivo, presente de indicativo, pretérito perfecto y (futuro)
* preposiciones *a*, (*per*) y (*de*)
* clítico reflexivo y (clítico en 1ª persona singular)
* posesivo en 1ª persona singular y (en 2ª singular)

En las tablas 1 a 4 (ver Anexos) puede observarse el orden de adquisición de los primeros morfemas en los tres sujetos estudiados y para las dos lenguas estudiadas, así como la LME para las diferentes edades.

Se puede observar en estas tablas que, aunque con algunas variaciones de edad y orden, existe una estabilidad o consistencia interindividual en los morfemas adquiridos: encontramos que los primeros morfemas son los mismos en los tres sujetos, a excepción de algunas preposiciones y formas de pronombres que no todos los sujetos llegan a adquirir en los periodos de edad estudiados (concretamente las preposiciones *per* y *de* en catalán, *para* y *con* en castellano, y las formas de posesivos y pronombres clíticos de la 1ª y 2ª persona del singular). Esta consistencia, así como las variaciones de edad, ha sido observada también en otros estudios similares. Por otra parte podemos decir que tampoco se encuentran diferencias sustanciales en cuanto a cuáles son los 14-15 morfemas que primero adquieren los sujetos de las dos lenguas estudiadas.

Tabla nº 1

Orden, LME y edad de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en M.del Mar (lengua castellana)

*	3ª pers. singular / 3ª pers. plural / género	2;4,24	2.02
*	1ª pers. singular / 2ª pers. singular / infinitivo / preposicion *con*	2;6,13	2.11
*	presente de indicativo	2;7,5	2.43
*	plural / preposición *a*	2;7,15	2.52
*	clítico en 1ª pers. sing.	2;7,29	2.95
*	prep. *para* / artículo / pretérito perfecto / clítico en 2ª pers. sing. / clítico reflexivo	2;8,26	2.96

Tabla nº 2

Orden, LME y edad de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en Mª del Mar (lengua catalana)

*	3ª pers. singular / género / plural / prep. *a* / pretérito perfecto / clítico reflexivo / posesivo en 1ª pers. sing.	2;4,24	1.97
*	1ª pers. singular / artículo	2;7,15	2.16
*	infinitivo / presente de indicativo	2;7,29	3.55

Tabla nº 3

Orden, LME y edad de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en Emilio (lengua castellana)

*	3ª pers. singular / género / clítico reflexivo	2;1,0	1.42
*	prep. *a* / posesivo en 1ª pers. sing. / posesivo en 2ª pers. sing.	2;1,23	2.22
*	1ª pers. singular / presente de indicativo	2;3,1	2.41
*	3ª pers. plural / artículo / plural / infinitivo / pretérito perfecto / clítico en 1ª pers. singular	2;4,17	3.06

Tabla nº 4

Orden, LME y edad de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en Sara (lengua catalana)

*	género / plural	2;3,0	2.13
*	3ª pers. singular / 1ª pers. singular / infinitivo / presente de indic. / prep. *a* / pretérito perfecto / clítico reflexivo / posesivo en 1ª pers. sing.	2;5,7	2.52
*	artículo / preposición *de* / preposición *per*	2;6,10	2.79
*	1ª pers. plural / clítico en 1ª pers. sing. / posesivo en 2ª pers. sing. / futuro	2;7,3	3.09

Como podemos ver, el género se incorpora tempranamente, alrededor de los 28 meses, encontrándose en todos los sujetos entre los tres primeros morfemas adquiridos. No obstante, hemos observado que aún se cometen algunos errores (por ejemplo "el sang" por "la sang", "el flor" por "la flor", y "una pijama" por "un pijama") que podrían atribuirse a la aplicación de claves morfofonológicas y lingüísticas (Pérez Pereira, 1990).

La marca de plural también se encuentra entre las que se adquieren primero (alrededor de los 30 meses; LME: 2.42). Sin embargo, aunque en nuestro trabajo no hemos distinguido las diferentes formas de plural, parece que formas como *-es* no se adquieren hasta más tarde (Pérez-Pereira y Singer, 1984).

El artículo, si bién es incorporado por nuestros sujetos posteriormente al género y al número, también se halla entre los primeros morfemas adquiridos. Kvaal y otros (1988), investigando el desarrollo morfológico de niños mejicanos, encontraron también que los artículos eran una de las formas morfológicas más tempranamente adquiridas. Hay que señalar no obstante que se producen en las edades observadas pocos artículos en plural, especialmente pocos indefinidos plurales.

En cuanto a la morfología verbal, observamos que los tiempos verbales que primero adquieren los niños, aparte de alguna forma no finita (concretamente el infinitivo), son el presente de indicativo y el pretérito perfecto. Estos resultados coinciden con los de Kvaal (1988), que encuentra que la del presente de indicativo es una de las primeras marcas que incorporan los niños, y con los de Cortès y Vila (1991), que hallan que estos tiempos verbales aparecen muy pronto en el habla

infantil. Pero tenemos que señalar que, si bién la utilización del pretérito perfecto cumple los criterios de adquisición establecidos, encontramos que éste es producido en alguno de los sujetos con poca variabilidad de verbos diferentes. Por lo que se refiere a las marcas de persona verbal, vemos que ya tempranamente todos los niños adquieren la 3ª y la 1ª persona del singular (en este orden), y que algunos de los sujetos adquieren también en las edades estudiadas la 2ª del singular y la 3ª del plural. Estos datos corroboran los resultados de Fernández (1994), quien también observa que las personas verbales que primero utiliza el niño son la 3ª, 1ª y 2ª del singular (en este orden de frecuencia).

Por otra parte observamos que algunas formas de posesivos y pronombres clíticos han sido adquiridas ya por algunos niños a estas edades, concretamente el clítico reflexivo, el clítico en 1ª del singular, y los posesivos en 1ª y 2ª del singular. Este resultado coincide con el del trabajo de Shum et al. (1992) sobre la adquisición de los pronombres personales, que encuentran que su adquisición es más temprana de lo que señalan los estudios experimentales.

A modo de resumen, podemos ver en las tablas 5 y 6 el orden medio de adquisición de los primeros morfemas para cada una de las lenguas estudiadas.

Añadiremos que se encuentran diferencias a resaltar entre el momento de aparición y el de adquisición de ciertos morfemas, dándose largos periodos de tiempo en los que el sujeto los utiliza, incluso con porcentajes altos de corrección, pero sin llegar a cumplir hasta más adelante el criterio del 90%. Esto muestra, de acuerdo con Brown (1973), que en la adquisición de la competencia lingüística no hay un paso de la total ausencia de ese morfema en el habla infantil a su presencia de forma productiva, sino que hay siempre un periodo, más o menos largo para cada morfema, en el que la producción del morfema allí dónde se requiere es probabilística. Algunos ejemplos de estas diferencias son: el pretérito perfecto, que si bién empieza a aparecer en Mª del Mar a los 28 meses, no adquiere hasta los 2 años y 8 meses; o el artículo, que ya es utilizado por esta niña a los 28 meses pero no es adquirido hasta los 2 años y 7 meses; o la flexión de plural, que en Emilio aparece a los 25 meses y cumple los criterios de adquisición a los 28 meses; etc.

Tabla nº 5

Orden medio de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en 2 niños (lengua castellana)

* 3ª persona singular / género
* (2ª persona singular) / (preposición *con*) / (posesivo en 1ª sing.) / (posesivo en 2ª sing.)
* 1ª persona singular / 3ª persona plural
* infinitivo / presente de indicativo / prep. *a*
* clítico reflexivo
* plural
* clítico en 1ª sing.
* artículo / pretérito perfecto
* (preposición *para*) / clítico en 2ª sing.

Tabla nº 6

Orden medio de adquisición de los primeros morfemas gramaticales en 2 niños (lengua catalana)

* género / plural
* 3ª persona sing. / prep. *a* / pretérito perfecto/ clítico reflexivo / posesivo en 1ª sing.
* 1ª persona singular
* artículo / infinitivo / presente de indicativo
* (prep. *de*) / (prep. *per*)
* (1ª persona plural) / (clítico en 1ª sing.) / (posesivo en 2ª sing.) / (futuro)

(En las tablas 5 y 6 se hallan entre paréntesis las formas que han sido adquiridas solo por uno de los dos sujetos)

Cabe señalar también a este respecto que nuestros sujetos utilizan ya en las edades estudiadas gran variedad de marcas morfológicas, además de las que han adquirido, que sin embargo no llegan a cumplir los criterios de adquisición dentro de los períodos de edad observados, y que en ocasiones (por ejemplo determinadas formas verbales) tardarán en adquirirse, según apuntan algunos estudios. Algunas de estas marcas[3] son:

* (la 2ª persona del singular)
* el participio [desde los 2 años 5 meses]
* (el futuro de indicativo)
* el pretérito imperfecto [desde los 2 años y medio]
* (el presente progresivo)
* formas verbales perifrásticas [desde los 2 y medio]
* el pronombre clítico neutro [desde los dos años 4 meses]
* el clítico en 3ª del singular [desde los 2 años 5 meses]
* la preposición *de* [desde los 2 años 3 meses]
* la preposición *en* [desde los 2 años 4 meses].

Concluyendo, recordaremos que en este trabajo nos hemos propuesto describir el orden de adquisición para nuestras lenguas de un conjunto de morfemas que ya han sido y están siendo estudiados por separado por diferentes autores. Hemos podido constatar que, en general, nuestros datos corroboran los resultados obtenidos en diferentes estudios. Hay que señalar, especialmente, la coincidencia entre los resultados obtenidos en este trabajo y los de los dos estudios que conocemos realizados para la lengua castellana, directa o indirectamente, sobre el orden de aparición de un conjunto amplio de morfemas (Hernández Pina, 1984; Aguado, 1988).

(3) Entre paréntesis se hallan las marcas que no aparecen en los tres sujetos. El resto si aparecen en todos los sujetos de la muestra, indicándose a continuación la edad media de aparición.

Bibliografía

Aguado, G. (1988) Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, pp. 73-96.

Brown, R. (1973) *A First Language: the early stages*. Cambridge: Harward University Press.

Cortès, M. (1984) L'adquisició del català en una nena monolingüe. Tesis de llicenciatura no publicada.

Cortès, M. y Vila, I. (1991) Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 17-43.

Fernández, A. (1994) El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En S. López Ornat, *La adquisición de la lengua española* (pp. 29-46). Madrid: Siglo XXI.

Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Kvaal, J. (1988) The acquisition of 10 spanish morphemes by spanish-speaking children. *Language-speech and hearing-services-in schools*, 19(4).

Pérez Pereira, M. (1990) ¿Cómo determinan los niños la concordancia del género?: Refutación de la teoría del género natural. *Infancia y Aprendizaje*, 50, pp. 73-91.

Pérez Pereira, M. y Singer, D. (1984) Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 205-221.

Shum, G., Conde, A. y Díaz, C. (1992) Pautas de adquisición y uso del pronombre personal en lengua española. Un estudio longitudinal. *Estudios de psicología*, 48, pp. 67-86.

Vila, I. (1984) La competencia comunicativa en los primeros años de vida. Tesis doctoral no publicada.

MECANISMOS DE ADQUISICIÓN MORFOSINTÁCTICA

Susana López Ornat

1.- RESUMEN

Nuestros resultados previos (experimento 1: López Ornat 1995) sobre el proceso de adquisición de la concordancia de género en lengua española entre 18 y 42 meses de edad, mostraron que la evolución de ese proceso sigue unos determinados pasos que hemos denominado fases (López Ornat 1990; 1992; 1994b) Con el presente sub-experimento 1b abordamos una cuestión que surgió entonces respecto de la fase I: ¿cómo segmentan los niños del continuum estimular ambiental la secuencia de sonidos que producen como preSintagma Nominal ?.

Para ello hemos realizado el siguiente trabajo con una muestra de 4 niños de entre 1;6 y 2;3 años: 1- análisis de la constancia/variabilidad de formas de los preSN que producen en una situación experimental De ahí hemos inferido una hipótesis sobre el mecanismo de segmentación que estan utilizando 2- prueba de generalización de ese mecanismo a nuevos SN, mediante el entrenamiento y elicitación de dos Palabras Nuevas Por último: 3-Análisis de los datos longitudinales de nuestra sujeto longitudinal María,durante el mismo periodo de edad (1;6-2;3), de modo que si la evolución de María (1;7-2;2) es coherente con el procedimiento de segmentación inferido, la hipótesis queda reforzada.

El resultado del triple análisis de datos es la hipótesis de que la segmentación perceptiva da lugar a una amalgama que es un *grupo fónico*, y resulta de utilizar el conocimiento rítmico (prosódico-articulatorio) para segmentar el modelo ambiental, obteniéndose así un almacén de preSN El análisis interno de los ejemplares de ese almacén comenzaría a abordar la concordancia de género a partir del conocimiento melódico (prosódico-articulatorio), que detectaría y tendería a armonizar *vprefijo y vfinal* en la producción de preSN.

2.- INTRODUCCION

Las fases (López Ornat 1990; 1992; 1994b) en que se organiza el proceso de gramaticalización de una estructura lingüística se definen por el tipo de representación y por el tipo de procesamiento que, en cada una de ellas, subyace a la producción lingüística de los niños.

En el exp.1 (López Ornat 1995) vimos que en *Fase I* las representaciones carecían de análisis morfológico de género y que se almacenaban como bloques auditivo-articulatorios morfológicamente-no-analizados denominados amalgamas, que son preSintagmas Nominales (1;6-2;0).

En *Fase II* la representación se estaba definiendo como una regla y el sistema la utilizaba en estado defectivo y, por ende, productor de errores y de respuestas formalmente inestables , no exactamente amalgamas pero no siempre Sintagmas Nominales (2;0-2;6).

En *Fase III* las representaciones morfológicas aparecían ya completamente analizadas La producción gramatical era correcta, estaba reglada y automatizada y su resultado siempre era un Sintagma Nominal.

Pero surgió una pregunta importante respecto de la primera faseCon el presente trabajo, el sub-experimento 1b, intentamos abordarla.

La pregunta sobre fase I fué:

¿ cómo segmentan los niños del continuum estimular ambiental la secuencia de sonidos que producen como preSintagma Nominal ?.

Para centrar el alcance de esta pregunta detengámonos brevemente en ella:

1.1.- El mecanismo de segmentación del input lingüístico

Nos preguntábamos cómo segmentan los niños del continuum estimular ambiental la secuencia de sonidos que producen como preSintagma Nominal, durante la fase I del proceso de adquisición de la concordancia de género (1;6-2;0).

Sabemos que una función de la segmentación de ejemplares lingüísticos a partir del continuum de habla ambiental es su almacenamiento Ese almacenamiento garantiza que el sistema podrá volver a articular el preSN cuando (pragmáticamente) sea necesario.

Pero también, y esto nos resulta más interesante, el almacenamiento en fase I garantiza que el sistema dispondrá internamente de suficientes ejemplares para realizar un análisis formal de éstos (López Ornat 1990, 1992, 1994, 1994 b) Y en otros lugares hemos visto que ese análisis formal permitirá al sistema, eventualmente (fase II), comenzar a inducir las regularidades (la distribución de pares forma-función) de la concordancia de género.

Durante fase I vimos, en el exp. 1, que el almacén de preSN existe en un formato tal que permite recuperar una *amalgama (v.gr: " apópa")* para pronunciarla (R1) Vimos también que a veces los niños producen prefijos al preSN: "*enéne*", "*apópa*".

Observamos que los sonidos vocálicos que algunas veces los niños prefijan a N no son sonidos arbitrarios respecto de la lengua sino que dependen de su estructura fonológica: en ningún caso aparecía prefijada la vocal " i ", que no existe en ningún determinante español, y sí aparecían las otras cuatro vocales, que pertenecen a los determinantes de nuestra lengua.

Para abordar la cuestión de cómo se producen esas primeras segmentaciones, con las que el sistema obtiene las amalgamas, los preSN, hemos realizado un análisis de la forma de las amalgamas Nos hemos preguntado si una amalgama tiene o no una forma estable, en un mismo sujeto, para un mismo referente, y en un mismo momento temporal Hemos analizado *qué varía y qué es constante* en dos versiones diferentes de una misma amalgama producidas "on-line" por un mismo sujeto. En suma, hemos analizado la estabilidad / variabilidad de las formas de R1,cuando todo lo demás es constante, para los sujetos del sub-experimento 1b.

Asumimos que el análisis de las formas que aparezcan (en la producción) *constantes* a través de las *versiones* de la producción, y a través de los sujetos nos permitirá inferir la naturaleza del mecanismo (conocimiento) que el sistema aplica para segmentar ejemplares del ambiente.

Complementariamente, asumimos que *lo que varíe* entre dos versiones de un mismo sujeto para un mismo ejemplar será explicable con variables de actuación (articulatorias, por ej, o de atención) o con variables de personalidad, o ambas.

Se trata pues de abordar la búsqueda de una clave *(bootstrapping)* para los primeros pasos de la adquisición morfológica de la que dimos cuenta en el exp.1.

El sub-experimento 1b

3.- OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo de este sub-experimento se centra sobre fase I y es inductivo Se trata de obtener una hipótesis verificable sobre cómo los sujetos más pequeños obtienen del modelo ambiental las amalgamas de preSN que producen. El objetivo es, pues, obtener una hipótesis sobre qué conocimiento categorial aplican para percibir segmentadas las secuencias de sonidos que utilizan como preSN.

El trabajo es continuación del exp. 1 y plantea a sujetos de la misma edad una tarea que difiere de la anterior en un sólo rasgo, como veremos más adelante.

Metodología

Vamos a realizar los siguientes tres análisis de datos:

3.1.- Análisis de la constancia/variabilidad de formas de los preSN

En primer lugar analizaremos, pareadas, las R1 y R2 de niños de fase I, de modo que podamos extraer, de cada par, los rasgos de forma comunes a ambas, si los hay.

En este sub-experimento R2 será siempre otra versión de R1, dada por el mismo sujeto, unos segundos después de R1. La R2 se produce porque el exp. solicita una *repetición* de R1: "¿Qué?" Asumimos que si aparecen diferencias R1-R2, esas diferencias serían consecuencia del estado-de-las-representaciones del sujeto.

Con ese procedimiento, en teoría, cabría esperar que, siempre, R2 = R1. Sin embargo, analizaremos esos pares R1-R2, para buscar cúales son *realmente* las constantes de forma entre ellos, y poder así fundamentar una hipótesis sobre el mecanismo aplicado a la segmentación de los ejemplares de preSN.

Según los resultados del exp. 1, ese mecanismo es, en lineas generales, el conocimiento lingüístico previo del niño. Por tanto, ese conocimiento previo se deberá aplicar a la segmentación siempre luego debe reflejarse en la producción como rasgo/s de forma constante/s en las estructuras producidas.

3.2.- Prueba de generalización a nuevos SN: las Palabras Nuevas

Una vez seguido ese procedimiento con 10 R1 espontáneas de cada niño, lo completaremos con el análisis de las formas R1-R2 de dos "palabras" nuevas. Para ello enseñaremos al niño las versiones masculina y femenina de una misma "palabra "nueva y, cuando éste la/s utilice (R1) le pediremos, también, su repetición (R2).

La tarea de la Palabra Nueva (P. N) cumple la función de asegurar la validez del anterior análisis de datos: si hemos inferido un mecanismo de segmentación del niño a partir de sus 10 pares R1-R2, ese mismo mecanismo, si lo es, debe actuar también para la Palabra Nueva. Es decir, debe generalizarse a ejemplares nuevos.

3.3.- Análisis de datos longitudinales

La hipótesis sobre segmentación que construyamos a partir de los análisis de datos anteriores debe poder dar cuenta también de los datos de nuestra sujeto longitudinal María (López Ornat et al. 1994), durante el mismo periodo de edad

(1;6-2;3). Si la hipótesis es viable, la evolución de María (1;7-2;2) debe aparecer coherente con ella.

En función de estos tres análisis extraeremos las conclusiones, que son una hipótesis sobre el mecanismo de segmentación.

En resumen, el diseño del procedimiento es el siguiente:

Inferencia del mecanismo de segmentación de R1:

Tarea I

10 R1 espontáneas de (pre)SN ——— ¿Qué? ——— 10 R2

Generalizabilidad de ese mecanismo de segmentación:
Entrenamiento de dos PN ("palabra" nueva, formas masc. y fem.)

Tarea II

R1 P.N femenina ——— ¿Qué? ——— R2

R1 P.N masculina ——— ¿Qué? ——— R2

Sujetos, N= 4 (1;6-2;3)

III Generalizabilidad de la hipótesis inducida:
Análisis de datos longitudinales

R1: análisis de constancia/variabilidad en las formas de (pre)SN
Sujetos, N= 1 (María 1; 7- 1; 10 y 1; 11 - 2;2)

4.- PROCEDIMIENTO

Cada niño (N=4) es vistado en su casa en tres ocasiones sucesivas En todas ellas está presente algún familiar directo del niño. En la 1ª visita se familiariza al sujeto con el exp. y con el video. En la 2ª recibe las 10 preguntas Qué, insertadas en su actividad de juego normal. Estas R1 son siempre espontáneas. Su elicitación por parte de algún familiar o error del exp. las anula como datos. R1 es una (pre)frase nominal de uno, dos o tres miembros: N; Det. + N.; Det.+ N + Adj., correcta o incorrectamente construida.

Durante la tercera visita el exp. entrena las dos "palabras" nuevas. Para ello el exp. presenta dos objetos desconocidos e idénticos entre sí salvo por la dimensión de tamaño ± color. Los presenta de uno en uno e introduce su etiqueta léxica siempre con un determinante, mientras el sujeto explora el objeto: v.gr:

"Mira, te he traido una mipa.. ¿te gusta la mipa?". Después presenta el otro objeto, y mientras el sujeto lo manipula, introduce la etiqueta léxica precedida de un determinante: v.gr: "Y este es un mipo, ¿te gusta el mipo?".

Posteriormente, y como si hubiera olvidado el nombre de los nuevos objetos, el exp. pregunta, para cada objeto ¿Esto qué es?.. ¿cómo se llama?. Tras cada R (=R1) del niño el exp., al igual que en el procedimiento anterior pregunta "¿Qué?", con lo que obtenemos R2 a la P.N

Por último el exp. elicita la producción de un adjetivo [concordado]: "¿Cómo es.. P.N ?".

Todas las P.N. son de fórmula CVCV. Con tonicidad en la primera vocal.

El análisis de datos se realiza sobre los videos.

5.- RESULTADOS

[Los ejemplares de R1-R2 de Patricia 1; 8 son 9 porque hemos suprimido una R1que fué elicitada por el exp. En Miguel 1; 9 son 11 y en Cati 2; 3 son 14 por errores de cálculo del exp., disculpables con esta última por haberse dado un preSN ("caballo") tres veces].

Códigos:

P.N: Palabra Nueva

[ ]: unidad de articulación opcional

v: vocal-prefijo: No pertenece al nombre; **v** = sílaba átona

sb: sílaba CV átona

sb.tónica: sílaba CV tónica

Uso combinatorio: alguna de las anteriores unidades aparece como combinatoria: puede manipularse (añadirse, suprimirse) sobre *una misma* raíz

': en todos los casos hemos reflejado el acento prosódico, no el ortográfico, tanto para el modelo adulto, v.gr:la cása, como para la producción de los sujetos: *fafuáfa (giráfa)*

-Adj: el sujeto no produjo ningún adjetivo junto a la palabra nueva.

+Adj: el sujeto produjo algún adjetivo junto a la palabra nueva

Sujeto 1) Fuencisla, 1;6

P.N = cúca/o-Adj

R1	**-¿Qué?-**	**R2**	
abó		abó	(huévo)
achú		achú	(sugus)
tá		tá	(táza)
acó		acó	(muñéco)
cá		acá	(váca)
cá		acá	(cása)
pí		pié	(pié)
epá		apá	(el pán)
má		má	(máno)
acó		có	(conéjo)
cúca		cá*	P.N (cúca)
acóco		cóco	P.N. (cúco)

Forma Constante de R1 = Amalgama = **[v]sb.tónica [sb]**

* cambio de la tonicidad

sb final ⇒ v final

¿?: Uso combinatorio de [v]
casos de [v]=/a/ para masculino..= ¿error *fonológico* ?

Sujeto 2)Patricia, 1;8

P.N = gúsa/o -Adj

R1	**-¿Qué?-**	**R2**	
póto, potíto		potatíto	(patíto)
fafuáfa		fafuáfa	(giráfa)
balón, úna bolóta		úna bolóta	(úna pelota)
quitéta		úna quitéta	(únas tijéras)
bacatotíto		bacatíto	(barquíto)
pála		úna pála	(úna pála)
pérro		perríto	(perríto)
a bóca		a bóca	(la bóca)
ótro león		ótro león	(ótro león)
gúsa		gúsa	P.N. (gúsa)
gúso		gúso	P.N. (gúso)

Forma Constante de R1= Amalgama y SN

donde Amalgama = **[sb] [sb] sb.tónica [sb] sb final ⇒ v final**

y SN= **Det + N**

¿? : Uso combinatorio de [sb]

(Sujeto 3) Miguel, 1;9

P.N = túlo/a - Adj.

R1	**¿ Qué ?**	**R2**	
bobíro		bobíro	(bombéro)
eló		eló	(relój)
páte		páaate	(wáter)
móto		móooto	(móto)
cóche		cóooche	(cóche)
góro		góro	(gorro)
píco		píiico	(piscolábis)
lúna		lúna	(lúna)
lállo		lállo	(cabállo)
polía		polía	(policía)
bulácia		0	(ambuláncia)
túlo		túlo	(P.N)
túla		túuula	(P.N)

Forma Constante de R1 =Amalgama

donde Amalgama = **[sb] [sb] sb.tónica [sb]**
sb **final** ⇒ **v final**

¿?: Uso pragmático(?) de vocal tónica alargada
No aparecen unidades combinatorias

(?): El alargamiento de la vocal tónica no es un rasgo característico de la lengua española (aunque sí de otras lenguas, vgr:el mandarín) Por tanto,articularla así no sería funcional/pertinente a la adquisición *lingüística* (gramatical) sino a la pragmática (énfasis para asegurarse la correcta percepción del receptor), y no sería un mecanismo lingüístico (perteneciente al sistema) sino de uso de éste.

Sujeto 4) Cati, 2;3

P.N= mólo/a -Adj.

R1	**¿Qué?**	**R2**	
ú sol		ú sól	(ún sól)
la cóla		la cóla	(id)
ú cabállo		ún cabállo	(ún cabállo)
u cabállo		**úno** cabállo	**error**
ú cabállo		cabállo	(un cabállo)
a galléta		a galléta	(la galléta)
ú áva		**ú** ava	(ún água) **error**
ú ozíto		ún ozíto	(ún osíto)
ú pípi		ú pípi	(ún pípi..pájaro)
ú níño		ú níño	(ún níño)
ú datón		ú datón	(un ratón)
ú fánte		e fámte	(ún / el elefánte)
ú dibújo		ú dibújo	(ún dibújo)
la fálda		éta, éta	(la fálda/ésta)
úa móla		úa móla	(úna móla) (P.N)
ú mólo		ún mólo	(ún mólo) (P.N)

Forma Constante de R1= Det.+N

donde Det y N= representación morfológica.
Uso combinatorio de morfología de género +
Errores Intermorfológicos

Sujeto 5) María (Longitudinal) 1;7-2;2

Basado en el análisis realizado por SONIA MARISCAL, 1995, mediante el programa CHAT (combo) sobre Nº Total de producciones [Det]+N y sobre Nº total de N producidos más de una vez. En ambos casos, extracción de las estructuras: vN; Det+N; 0N; y de su combinación para idénticos items de N.

Como resultado, reproducimos los ejemplos de las *estructuras que predominan en ambos intervalos de edad*.. salvo en el caso de los errrores del intervalo 1; 11-2; 2 que son, estadísticamente, casi inexistentes

EJEMPLOS

1;7 - 1;10:

e néne, **a** néne, a néna	(el néne/la néna)
e cóte, **a** cóte, e cóshe	(el cóche)
a guaguáu	(el guaguáu)
e pé, **o** pié, **a** pés, e pié	(el pié)
a bíbis, **a** bíbi, o bíbis	(el bíbi)
a bóta, as bótas	(la/s bóta/s)
a máno, a mános	(la/s máno/s)
a água, ába	(el água)
a póta	(la pelóta)
ú páto	(ún pláto; ún páto)

Forma Constante de R1= Amalgama= **[v]sb.tónica [sb], salvo guaguáu**
sb final ⇒ v final
[v]= a (Nfem); = e/o/u (Nmasc)

1; 11 - 2; 2

el pié/ e pé	(el pié)
la néna bónita	(la néna boníta)
etc.	

Errores Intramorfológicos:

ún / **éto** sapatito	(ún/éste/éstos zapatíto/s)
[mamá] tót**o**	**(mamá tónta)**
[papá] áp**a**	(papá guapo)

Errores Sobregeneralización (2; 1):

ún**o** sapatito	(ún zapatíto)
ún**a** bocata	(ún bocáta)
óto botón..óta botón**a**	(ótro botón...ótro botón)
el nén**o**	(el néne)

Forma Constante de R1= Det.+N
Uso combinatorio de morfología de género, con errores intramorfológicos y de sobregeneralización.

Por tanto, el análisis global de los datos resulta según vemos en la Tabla 1:

Tabla nº 1

Resultados del sub-experimento 1b y del análisis longitudinal:
(¿) **claves fono-prosódico-articulatorias** *para la evolución de la* **morfología** *de género (?)*

Sub-experimento 1b Sujeto;Edad	**Forma Constante de R1**	**¿?**
Fuencisla, 1;6 *(Fase I)*	[v]sb.tónica [sb] sb final ⇒ v final	Uso combinatorio de [v]
Patricia 1;8 *(Fase II)*	[sb] [sb] sb.tónica [sb] **y** SN = Det + N sb final ⇒ v final	Uso combinatorio de [sb]
Miguel, 1;9 *(Fase I)*	sb] [sb] sb.tónica [sb] sb final ⇒ v final	Uso pragmático de vocal tónica alargada
Cati, 2;3 *(Fase II)*	Det.+N + Errores	Uso combinatorio de morfología de género
Longitudinal María, 1;7-1;10 *(Fase I)*	[v]sb.tónica [sb] sb final ⇒ v final	Uso combinatorio de [v]
María 1;11 -2;2 *(Fase II)*	Det.+N + Errores	Uso combinatorio de morfología de género

Hemos visto, sujeto a sujeto, cómo la prueba de la Palabra Nueva era resuelta por cada niño del mismo modo presente en sus ejemplos espontáneos Todos los sujetos aprendieron la P.N prácticamente en un sólo ensayo y todos ellos la produjeron correctamente, introduciendo, si acaso, la mismas variantes de forma que aparecen en sus R1 espontáneas Por tanto el procedimiento de segmentación que los sujetos hayan empleado para obtener su almacén de R1 ha sido generalizado a la P.N

Comprobamos también que los datos longitudinales de María son coherentes con los obtenidos para otros niños de la muestra.

Todo ello nos permite dar forma a la hipótesis que buscábamos sobre el mecanismo (conocimiento previo) que los niños de Fase I utilizan para obtener del continuum ambiental sus preSN Vamos a presentarla esquemáticamente en la Tabla 2, y a desarrollar sus implicaciones en el Apartado de " Conclusiones "

Tabla nº 2

Hipótesis sobre la segmentación de (pre) Sintagmas Nominales en Fase I

FORMA segmentada	**FUNCION**
grupo fónico **[sb] [sb] sb.tónica [sb]** donde sb final ⇒ **v final** Ejemplo: lállo (caballo)/bobíro (bombero) Miguel 1;9	*preSintagma Nominal (=preN)*
Y	
grupo fónico **[v] sb.tónica [sb]** donde sb final ⇒ **v final** Ejemplo: epé (el pié)/apóta (la pelota) María 1;7-1;10	*preSintagma Nominal (=preDet+ N)*
⇒	***Hipótesis:***
X+sb.tónica+X *(Conocimiento rítmico-articulatorio)*	Constante rítmica de la segmentación de SN
[v] prefijo y v final (Conocimiento melódico-articulatorio)	*Armonía vocálica*..¿preanálisis concordancia?

Es decir:

Para la segmentación perceptiva que da lugar a la amalgama **grupo fónico** se utilizaría el conocimiento rítmico (prosódico-articulatorio) para analizar (segmentar) el modelo ambiental, obteniéndose así un almacén de preSN El análisis interno de los ejemplares de ese almacén comenzaría a abordar la concordancia de género a partir del conocimiento melódico (prosódico-articulatorio), que detectaría y tendería a armonizar **vprefijo y vfinal** en la producción de preSN

Veamos esto en mayor detalle:

6.- CONCLUSIONES

6.1.- La sílaba: Ritmo en la pre-adquisición morfológica

La unidad rítmica y la unidad de *articulación* mínima de la lengua española es la sílaba.

En su trabajo sobre la función de la prosodia en la adquisición morfológica, PETERS (¿1995?) reitera que en español, francés y japonés la unidad rítmica de la producción del habla es la sílaba , mientras que, por ej., en ingés y ruso el ritmo se construye en función del acento: pié. Coherentemente, la sílaba es la base de la métrica española, y el pié de la inglesa.

La producción de ritmo, que en música se representa con la sucesión de notas y compases, es "tan específicamente humana como el fuego, la risa y el lenguaje racional" (Gª CALVO p.318).

La sílaba acústicamente limita con *depresiones de la perceptibilidad* que no son pausas, y es, además, para lengua española, el criterio de oposición entre sonido vocálico (*cima*) y sonido consonántico, donde se denomina "sonido vocálico" al que puede constituir por sí sólo una sílaba.

Hemos visto que en niños menores de 2 años, v.gr: Patricia 1;8: " Póto/Potíto/Potatíto" por "Patíto" encontramos la habilidad de añadir o suprimir una/s sílaba/s a su grupo fónico preSN Conviene resaltar que la sílaba es una unidad prosódica y articulatoria pero no lo es gramatical y que, en general, *en lengua española* no coinciden la delimitación silábica y la morfológica..y el caso que nos ocupa (la morfología de género en el SN) es un buen ejemplo de ello.

Suponemos que para segmentar ejemplares de preSN de entre el lenguaje ambiental, los niños pueden haber utilizado el conocimiento rítmico de su lengua. De hecho el conocimiento rítmico precede al morfológico; parecer ser, por ej., que el ritmo que caracteriza al francés está adquirido a los 18 meses, según informa KONOPCZYNSKI 1995 tras el análisis de 12 estudios longitudinales de bebés entre 9 y 24 meses.

6.2.- vprefijo y vfinal en el grupo fónico: Melodía en la pre-adquisición morfológica

Según la R.A.E (1983) y QUILIS+H.ALONSO (1990) el grupo fónico, o grupo melódico es una secuencia de habla delimitada por pausas Se trata de la unidad melódica mínima en la lengua española.

Su longitud es variable, aunque un sólo grupo fónico puede constituir una oración completa: *palabras no le faltan; y yo sin saberlo; a buen hambre no hay pan duro.*

Desde el punto de vista articulatorio la emisión de un preSN como "apópa" (la pelota) es la emisión de un grupo fónico.

Suponemos que esos grupos fónicos "articulatorios" se constituyen como unidades de percepción /segmentación del modelo de habla adulta. Complementariamente, suponemos que la percepción de grupos fónicos de entre el habla ambiental se facilita - posibilita porque las unidades Determinante + Nombre se articulan como grupo fónico en el habla que se dirige al niño.

Por esa razón hablamos de un conocimiento fono-prosódico-articulatorio en los sujetos de alrededor de 18 meses que se utiliza (mecanismo) para segmentar ejemplares de preSN.

Recordemos que desde el punto de vista lingüístico el grupo fónico es la unidad de entonación o melodía de la lengua y se especifica por una sucesión de alturas musicales relativas Para Gª Calvo (1989):

"toda la gramática de la producción está en las entonaciones o prosodias con que se habla

....las lenguas suelen desarrollar para esas mismas funciones otras marcas, como índices morfofonémicos o partículas..[por lo que]...puede el hablante acasionalmente prescindir de la realización de las entonaciones o prosodias que cumplían también esas funciones Pero....son siempre las marcas entonativas las primarias " *(p.229) Y más adelante:*

"Una puntuación es un procedimiento para escribir las entonaciones gramaticales, sus sucesiones y su articulación interna " (p.232).

Continuando con nuestro análisis hemos visto que los grupos fónicos con función de preSN que articulan los niños pueden comenzar por una vocal, que, a su vez, ellos pueden suprimir y añadir sobre una misma amalgama preSN. Esa vocal, como comentábamos, no es cualquiera: pertenece al conjunto de vocales que forman parte de los determinantes en nuestra lengua.

Además el núcleo constante del grupo fónico -preSN es una *sílaba CV tónica* Ese núcleo puede ir seguido/precedido de otra/s sílaba/s átonas, ya sean CV o simplemente, V:

[v] sb.tónica [sb], **[sb] [sb] sb.tónica [sb]**, formándose así los grupos fónicos que hemos encontrado. Pero observemos que en ambos tipos de grupos, la sb final es V o bien CV. Lo que implica que todos los grupos **terminan en vocal** Puesto que *a veces* también comienzan por vocal, podemos hipotetizar que la

armonía vocálica (v.gr: enéne/anéna/ecóte/epé/abóta/aágua/acá/apá..) pueda estar siendo utilizada por los niños de Fase I para pre analizar internamente la morfología de género.

Pero, así como la producción de la vocal prefijo (Fuencisla 1; 6, María 1; 7-1; 10) nos facilita la explicación de la futura adquisición de la concordancia, su falta (Miguel 1; 9 y Patricia 1; 8) nos la dificulta, y demanda más trabajo de investigación.

6.3.- Continuidad (?)entre la adquisición prosódico-articulatoria y la morfológica

Recordemos que las producciones de Fuencisla 1;6, Miguel 1;9 y María entre 1;7 y 1;10, son preSN específicos de la *fono-prosodia* de la lengua española. Algunas producciones de Patricia 1;8 lo son también, pero otras son *ya* SN específicos de la *morfología* de esta lengua al igual que las de los sujetos más mayores: Cati 2;3 y María entre 1;11 y 2;2.

Con talante generalizador y un tanto aventurero podemos hipotetizar que un determinado nivel del conocimiento **lingüístico** previo: el conocimiento fono-prosódicoarticulatorio, actúa como una de las claves (Echols 1993) para la obtención de otro *nivel* de conocimiento lingüístico: el morfosintáctico: la/s regla/s de concordancia Det+N.

El término "**clave**" (S. López Ornat, 92; 94) es aplicable a los conocimientos fono-prosódico-articulatorios en la medida en que se usan para *comenzar* la adquisición de la morfología

En general, las "claves" (*bootstrapping*) son conocimientos previos que se utilizan para *comenzar* a enfrentar un nuevo problema de conocimiento lingüístico Decimos comenzar porque con ello no se resuelve el problema de cartografiar el SN, sino que se da el *primer* paso:

1a- segmentar el input relevante; 1b- almacenarlo; 1c- comenzar un análisis nuevo de formas y funciones buscando distribuciones regulares en los pares almacenados.

Durante fase I las unidades fono-prosódico-articulatorias que componen el preSN son premorfológicas: v, sb, tonicidad, pre-post posición etc. Nuestro análisis permite suponer que tanto la percepción - articulación de armonías vocálicas como la habilidad para añadir y suprimir v/cv prefijos y cv sufijo en los preSN se encuentran entre los "mecanismos " *puente* que permiten el acceso del sistema a la concordancia de género.

En este terreno aparece continuidad entre el "desarrollo fonológico "y el" desarrollo morfológico", pero afirmarla exige demostrar, para múltiples procesos de gramaticalización, que claves intralingüísticas de un determinado nivel se utilizan para *comenzar* la gramaticalización en otro determinado nivel superior.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

C.H.Echols (1993): A perceptually-based model of childrens earliest productions. Cognition, 46, Pp 245-296.

A.García Calvo (1989): Hablando de lo que habla. Madrid, Lucina

F. Hernandez-Pina (1984) Teorias psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid, Siglo XXI.

G.Konopczynski (1995):Towards a developmental model of acquisition of rythm in three romance languages. En: (Eds) I. Hub Faria+Mª. J. Freitas: Studies on the acquisition of portuguese; EdiÇóes Colibri + A.P.L, Lisboa

S.López Ornat (1990) La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del español. Estudios de Psicología, 41, Pp 41 -72

_____ (1992) Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1;6 a 3;6Cognitiva, 4, 1, Pp 49-74.

_____ (1994) Conclusiones. En: S. López Ornat + A. Fernández + P. Gallo +S. Mariscal: La adquisición de la lengua española. Madrid, Siglo XXI

_____ (1994 b) La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. Cognitiva, Vol 6, Nº 2, Pp 213-239.

_____ (1995) Cambios en el procesamiento del input durante el proceso de adquisición de la lengua Ponencia presentada en II Simposium de Psicolingüística. Univ. Rovira i Virgili, Tarragona 19-22 abril

(R.A.E) Real Academia de la lengua Española (1983): Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa Calpe

A.M.Peters (1993) Language typology, prosody and the acquisition of grammatical morphemes. En: D. I. Slobin (1995?): The crosslinguistic study of language acquisition, Erlbaum, Vol 4.

K. Plunkett (1993) Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition J. Ch. Lang 20, 1, 43-60.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESARROLLO SINTÁCTICO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESARROLLO LÓGICO Y SINTÁCTICO. UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EXPLICATIVAS Y ESPECIFICATIVAS.

Fernando Bacáicoa

1.- INTRODUCCIÓN

El título de esta comunicación relaciona los desarrollos lógico y sintáctico. Nos situamos, por tanto, en una perspectiva cognitiva sin que esto presuponga ninguna adscripción a ella en este tema. Tratamos, simplemente, de poner a prueba una de las más conocidas tesis piagetianas, referida a la necesidad de contar con una estructura mental lógica para comprender las oportunas relaciones sintácticas, puestas de manifiesto a través de la correspondiente expresión lingüística hablada o escrita. (Piaget, 1929, 1946; Sinclair de Zwart, 1978, 1982...)

Obstinadamente se afirma por parte de la Escuela de Ginebra la subordinación del lenguaje al pensamiento y se defiende la primacía de lo cognitivo sobre lo estrictamente lingüístico. El lenguaje, en definitiva, viene a constituirse en revelador del pensamiento; la forma del lenguaje traduce la forma, del pensamiento. La famosa teorización sobre la progresión hacia el lenguaje socializado a partir del Egocéntrico, revela con toda claridad esta idea. En efecto, si el pensamiento en los primeros años es egocéntrico el lenguaje -traductor de procesos internos- también lo será. Pero, conforme la estructura mental vaya progresivamente socializándose el lenguaje, manifestando ese cambio, se convertirá paulatinamente en socializado.

Ahora bien: para situarnos de forma adecuada, es preciso dar un paso más y preguntarnos sobre las implicaciones de esta postura. Es claro que la no posesión de determinadas estructuras lógicas, imposibilita la comprensión ajustada de las corres-

pondientes relaciones sintácticas. Pero, la posesión, ¿lleva consigo directamente a su comprensión?.

Cromer (1978, 1981) en su versión débil de la hipótesis cognoscitiva matiza y responde bien a estas cuestiones indicando que, aunque comprendemos y utilizamos el lenguaje cuando nuestras capacidades lógicas están presentes, estas estructuras cognitivas no son suficientes para explicar los procesos de comprensión. Es preciso postular, indica, ciertas capacidades que permitan traducir a formas específicamente lingüísticas las estructuras lógicas y los procesos cognitivos correspondientes.

2.- ESTRUCTURAS IMPLICADAS EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EXPLICATIVAS Y ESPECIFICATIVAS.

La comprensión diferenciada de estas proposiciones exige como soporte mental el dominio del sistema lógico de clasificación que se refiere, como es bien sabido, a la capacidad para establecer y manejar mentalmente las relaciones entre el todo y las partes, o entre éstas y aquél. Pues bien: este tipo de oraciones traducen, dentro de un nivel de gran abstracción, estas relaciones entre el todo y las partes; su estructura sintáctica es un claro reflejo del sistema de lógica de clases.

En efecto, las explicativas (los árboles, que han sido podados, muestran sus primeros brotes), deben interpretarse desde la perspectiva lógica A = B: Todos los árboles están brotando. Las específicas, sin embargo (los árboles que han sido podados muestran sus primeros brotes), manifiestan lingüísticamente las relaciones de subordinación de las partes con respecto al todo. En este caso se dice que los árboles (A) son, al menos de dos tipos: unos que han sido podados (B) y otros que no lo han sido (C): A = B+C. La oración en este caso indica que dentro del conjunto de todos los árboles (A) nos estamos refiriendo sólo a los podados (B). Se expresa, en consecuencia, la relación B = A - C, etc ...

La diferencia entre ambos tipos se expresa mediante comas en el lenguaje escrito y por una entonación particular, derivada de la existencia o no de pausas, en el lenguaje oral. No hay ningún otro criterio diferenciador. Para su adecuada comprensión, por tanto, el sujeto ha de realizar una transposición o derivación desde la estructura mental o lógica a la estructura lingüística y sintáctica correspondiente. Nos encontramos, por tanto, ante dos marcos de referencia: el sistema lógico de clasificación y el sistema lingüístico de expresión-comprensión del sistema lógico.

Según la Escuela de Ginebra, el sistema lógico de clasificación se adquiere durante el período de las operaciones concretas (8-12 años). A pesar de las

apariencias, los niños de edades más tempranas no consiguen verdaderas clasificaciones ya que no dominan la Relación de inclusión.

Por tanto, sus aparentes clasificaciones son, realmente, sólo colecciones figurales primero y no-figurales después, al faltar en ellas la citada relación de inclusión. (Piaget e Inhelder, 1976).

3.- DIFICULTADES EN EL PROCESAMIENTO.

La dificultad de procesamiento de estas oraciones deriva, en primer lugar, de la sutileza del elemento diferenciador (comas en la escritura, breve pausa en la enunciación verbal). Este indicador es claramente insuficiente. Podemos afirmar que el sujeto se encuentra ante un problema mal definido. En efecto, la referencia del pronombre relativo a todos los miembros del antecedente o sólo a algunos se hace de forma tan suave que añade indudables dificultades a las ya implícitas en la comprensión de estos conceptos enunciados de forma lógica. (Ver, por ej. los problemas de comprensión en la tarea piagetiana del collar de cuentas de madera blancas y negras).

Creemos, no obstante, que la dificultad ante una comprensión diferenciada de las oraciones explicativas y especificativas, proviene de la necesidad de realizar una comparación entre ambas. Para conseguirlo, el sujeto no puede perder de vista, ninguna de ellas. La dificultad para realizar la comparación a la que nos referimos proviene, creemos, de las limitaciones características de la memoria a corto plazo.

En efecto, el sujeto no puede asignar significación a una frase, sin conocer la otra y sin realizar, una vez conocida, la comparación adecuada. Pero para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario mantener ambas en la M.C.P. junto con los elementos diferenciadores. Por otra parte, la adjudicación de sentido a cada fase debe realizarse mediante referencias a la Memoria a largo lazo en la cual, dependiendo de las edades, tal vez no exista ningún elemento clarificador. En virtud de todo esto, o bien se hará un discernimiento adecuado en la M.C.P., entendida como Espacio de trabajo, mediante un correcto tratamiento de los elementos diferenciadores, o bien se acudirá a estrategias de comprensión no pertinentes.

4.- HIPÓTESIS

Situados dentro de una perspectiva piagetiana hemos de suponer que no se producirá una adecuada comprensión lingüística de las relativas explicativas-especificativas hasta que el sistema lógico de clasificación esté suficientemente asentado en

la estructura mental del sujeto. Con todas sus implicaciones, esto no se consigue antes de los ocho años (Piagete Inhelder, 1976).

Nuestra hipótesis, sin embargo, asume la insuficiencia de la estructura lógica clasificatoria a la hora de explicar la comprensión de las oraciones de relativo explicativas-especificativas. Aunque estas oraciones traducen lingüísticamente las relaciones de inclusión y subordinación que se establecen entre una clase y sus subclases, dicha traducción se realiza dentro de un elevadísimo nivel de abstracción. En consecuencia el sujeto no sólo ha de poseer de forma estable el sistema lógico de clasificación, sino que debe formar todo un procedimiento que le permita traspasar al lenguaje el sistema lógico que posee. En esta tarea, creemos que el sujeto debe recurrir a estrategias de comprensión pragmáticas" para, posteriormente, echar mano de estrategias sintácticas.

Así pues, nuestra hipótesis establece que:

- Las oraciones relativas explicativas-especificativas, sólo podrán comenzarse a entender diferenciadamente a partir del estadio de las operaciones concretas ya que las operaciones lógicas implícitas en la clasificación no se adquieren hasta ese estadio. Para llegar a una adecuada comprensión, el sujeto recurrirá a estrategias inadecuadas ajustándose éstas, cada vez más, a criterios sintácticos.

5.- MUESTRA

Se ha trabajado con una muestra de 90 sujetos distribuidos en tres edades, tal como se refleja en el cuadro adjunto

EDADES	SUJETOS
12-13-14 años	30
2º B.U.P. 15 - 16 años	30
3º B.U.P. 16 - 17 años	30

Puesto que una adecuada aplicación de los instrumentos hacía deseable una gran participación por parte de los sujetos, éstos no fueron seleccionados al azar sino que fueron propuestos por sus respectivos profesores una vez que se les explicó el contenido de las tareas. En su elección, por tanto, sólo intervino el elemento de disposición individual a la colaboración.

6.- INSTRUMENTO

Consta de cinco situaciones creadas por nosotros con material figurativo que, además de atraer la atención del sujeto, proporciona el suficiente contexto referencial.

Las cinco situaciones son coincidentes en presentar, debidamente separadas pero de forma simultánea, dos "escenas" distintas. Una de ellas representa el significado de la proposición relativa especificativa correspondiente, significando la otra la proposición explicativa. Las cinco situaciones fueron denominadas así:

1ª Plastilina	2ª Fantasmas y casas
3ª Geometría	
4ª Bolitas	5ª Caramelos

La situación que colocamos en medio (geometría) aunque similar a las restantes en su construcción presenta unas características especiales y tiende a descubrir y evaluar las reglas empleadas por los sujetos en la solución de las tareas propuestas. Recordemos, para situar debidamente este asunto, el modelo propuesto por SIEGLer (1976, 1978, 1980).

En dicho modelo, se construyen diversas variantes para una misma tarea. Estas variantes, pueden ser causa de respuestas correctas o incorrectas, según el tipo de regla que el sujeto haya tomado como válido para la resolución de las otras. Este procedimiento permite descubrir con bastante corrección las reglas o estrategias que el sujeto emplea. Según comenta M.J. Rodrigo (1982) mediante la utilización del criterio de juicios (aciertos y errores), que proporciona una gran fiabilidad en las observaciones (el experimentador) obtiene informaciones valiosas sobre las reglas y estrategias implicadas en la resolución de la tarea". (p.167).

Cada una de las situaciones va acompañada de dos tarjetas que reproducen por escrito las dos frases correspondientes a cada una de las escenas. El sujeto debe colocarlas en su lugar o cumplir la orden que en otras se expresa. El tiempo no se considera. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente, transcritas literalmente.

7.- ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS

El estudio de las conversaciones mantenidas con los sujetos posibilita descubrir, al menos, cinco modos distintos de enfrentamiento con la tarea.

A. **Carencia de estrategias conductoras**

Recoge esta categoría aquellos protocolos cuya característica fundamental es la falta de reflexión y la ausencia de estrategias conductoras. El sujeto no sabe dar razones de su actuación y renuncia a cualquier explicación sobre las bases en las que apoya su decisión. Aunque pueda extrañar, esta postura puede encontrarse incluso en sujetos de 17 años no evolucionando, al parecer, hacia otros tipos de acercamiento comprensivo.

B. **Estrategia de las "comas" como elemento discriminador**

En muchos casos -sobre todo en edades más tempranas- el sujeto, a falta de un criterio más evolucionado, recurre a este elemento (comas) asignándole una función que no tiene, pero que deduce probablemente de la idea ortográfica de que las comas sirven para separar, en la escritura, cosas o ideas distintas.

En definitiva esta categoría recoge aquellos protocolos que utilizan las comas como signo de discriminación de la situación que contiene elementos distintos. La secuencia puede describirse de la siguiente manera: tras advertir en una frase la presencia de las comas, el sujeto examina las escenas, observando rápidamente que en una de ellas existen elementos diversos mientras que en la otra todos ellos pertenecen a la misma clase. Al parecer, sin mayor análisis hace inmediatamente la correspondencia -equivocada- entre frase explicativa y escena con elementos diversos. La frase especificativa, puesto que no tiene comas, se reserva para la escena en la que todos los elementos son idénticos. Esta táctica puede evolucionar hacia la estrategia sintáctica.

C. **Progresión a través del protocolo**

Sólo en un caso de cada grupo de edad se observa que el sujeto comienza la tarea desde una desorganización total y va avanzando, a través de estrategias equivocadas, hasta llegar a la utilización de la estrategia sintáctica correcta. Por su escasa incidencia se nos antoja irrelevante.

D. **Aparición intermitente de la estrategia sintáctica**

Estamos ante un comportamiento muy frecuente. Creemos que representa el estadio de transición (Piaget, 1926) entre la estrategia de las comas y la estrictamente sintáctica.

Agrupa todos aquellos protocolos en los que la estrategia sintáctica aparece aunque no de forma consistente. El sujeto fluctúa entre razones diversas sin encontrar seguridad en ninguna de ellas.

E. **Estrategia sintáctica pura**

Se agrupan bajo este título aquellos protocolos que, además de reflejar una comprensión estricta de las diversas frases, evidenciada a través del certero emparejamiento tarjeta-situación, aducen argumentos pertinentes de carácter sintáctico.

8.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

Con el fin de simplificar al máximo y hacer claros e inteligibles los resultados, presentaremos una tabla que unifica diversos grupos ya que los valores de los niveles próximos de edad son prácticamente similares.

CATEGORIAS	12 - 13 - 14 AÑOS		15 - 16 - 17 AÑOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
A. Carecen de estrategia	8	13,33	6	10,00
B. Estrategia "comas"	27	45,00	10	16,66
C. Progresión	2	3,33	2	3,33
D. Sintáctica intermitente	15	25,00	18	30,00
E. Sintáctica pura	8	13,33	24	40,00

9.- DISCUSIÓN.

Si prescindimos de la categoría C y nos figuramos en la evolución de los restantes porcentajes, se advierte fácilmente cómo los valores correspondientes a las dos primeras categorías van disminuyendo conforme se va avanzando a través de los grupos de edad, mientras que los referidos a las últimas van aumentando.

En la categoría A, sin embargo, la diferencia es pequeña, lo cual obliga a pensar que prácticamente en todas las edades existe un grupo de sujetos incapaces de abordar esta tarea de una forma productiva. Si tenemos en cuenta que este comportamiento es el característico de los niños de 7 - 8 años, nos encontramos con la dificultad de explicar la continuidad de estas conductas que permanecen como solidificadas a través del proceso evolutivo.

Hemos situado la explicación de este hecho en el contexto de los Estilos cognitivos Reflexividad-impulsividad, Dependencia-independencia de campo, acudiendo a la interpretación que considera estas dimensiones como características individuales prácticamente estables (Zelniker y Jeffrey, 1976).

Si atendemos a los otros resultados llama la atención la inversión casi perfecta que se observa entre los dos grupos de edad, respecto a la utilización de la estrategia de las comas y la sintáctica. La diferencia de porcentajes resulta significativa en el primer grupo (t = 2,8764) y en el segundo (t = -2,8312). El signo opuesto de la diferencia apoya la idea que venimos comentando.

Consideramos que la estrategia de las comas es la característica de los sujetos ente los 12 y los 14 años. Basamos esta afirmación en el análisis de las respuestas catalogadas como sintácticas intermitentes". En efecto, si se analizan con rigor los protocolos se puede observar que la estrategia sintáctica oculta, en realidad, la estrategia de las comas. El análisis que proponemos se basa en la comparación de las respuesta en la situación 3 (variante de tarea), con el resto.

Prácticamente todos los sujetos incluidos en la categoría sintáctica intermitente" tienen problemas en la tercera situación. Obsérvese la siguiente secuencia (correspondiente a sujetos de 16 años):

Sujetos	**SITUACIONES**		
3	Segunda	Tercera	Cuarta
4	Sintáctico	Se pierde	Sintáctica
10	Sintáctica (?)	Sintáctica (?)	Se pierde
12	Sintáctica	Se pierde	Sintáctica
20	Sintáctica	Se pierde	Sintáctica
26	Sintáctica (?)	Se pierde	Sintáctica
29	Sin estrategia	Se pierde	Sintáctica
30	Sintáctica	Se pierde	Sintáctica

Una rápida mirada a este cuadro informa, sin ninguna duda, sobre la escasa consistencia de las respuestas sintácticas. En nuestra opinión este hecho pone de manifiesto que sus argumentos, sólo en apariencia son sintácticos y ocultan, en realidad, la estrategia de las comas interpretadas como elemento unificador.

En consecuencia, la categoría sintáctica intermitente" es, rigurosamente, una parte de la estrategia de las comas. Bajo esta perspectiva el 70% de los sujetos del primer grupo (12-14 años) actuarían de una u otra forma, guiados por la estrategia de las comas, alcanzando solamente el 13,33% la sintáctica. En el otro grupo (15-17

años) un 40% alcanza esta estrategia, permaneciendo el 46,66% bajo la influencia de la estrategia de las comas. La relación es, por tanto, del: 70% frente al 13,33% en la primera edad, y del 46,66% frente al 40% en la edad más avanzada.

La similitud de los porcentajes totales (83,33% - 86,66%) y su distribución en las dos categorías, habla claramente a favor de una evolución de los sujetos hacia la estrategia sintáctica, pero sin que ésta llegue a imponerse totalmente en ninguna de las edades.

10.- CONCLUSIONES

A. La comprensión diferenciada de las explicativas-especificativas no se produce antes de los ocho años, ni tampoco durante el período de las operaciones concretas
B. Aun poseyendo el sistema lógico de clasificación, el sujeto no es capaz de realizar la transposición desde la estructura lógica a la estructura sintáctica de relativo, que traduce lingüísticamente el sistema lógico
C. Cuando se comienza a distinguir entre explicativas y especificativas (no antes de los 12 años) el sujeto recurre para establecer la diferenciación a una interpretación personal de las comas que aparecen en las explicativas. Normalmente se interpretan como elemento diferenciador, lo cual conduce a una comprensión equivocada.
D. La estrategia de las comas como elemento diferenciador es la propia de la edad comprendida entre los 12 y los 14 años (70% de los casos).
E. A partir de los 15 años se realiza una evolución hacia la estrategia sintáctica sin que ésta se imponga de forma general.
F. La limitación de la Memoria a corto plazo, unida al desconocimiento de las claves adecuadas para interpretar el elemento diferenciador (comas) es la causa de la desafortunada actuación de los sujetos en esta tarea lingüística.

Bibliografía

Cromer, R. (1978) : El desarrollo del lenguaje del conocimiento. La hipótesis cognoscitiva en Mc gurK, Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, Ed. Fundamentos. Madrid.

Cromer, R. (1981): La versión débil de la hipótesis cognoscitiva sobre la adquisición del lenguaje, en Infancia y Aprendizaje, Monografía 1: La adquisición del lenguaje.

Piaget, J. (1926): La representación del mundo en el niño. Ed.Morata, Madrid (1973).

Piaget, J. (1929): Lenguaje y pensamiento en el niño. Ed. La lectura, Madrid.

Piaget, J. (1946): La formation du symbole chuz l'enfant, Delachaux et niestle, nenchatêl.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1976): La génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificación y Seriación, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, (V.O. 1959)

Rodrigo, M.J. (1982): Las posibilidades del análisis de tareas, como técnica para el estudio de los procesos mentales", en Infancia y aprendizaje", nn.19-20.

Siegler, R.S. (1976): Three aspects of Cognitive development". Cognitive Psychology, 4

Siegler, R.S. (1978): Childrens thinking: What develops?. Nueva Jersey. Laurence-Erlbaun

Siegler, R.S. (1980): Recent trends the stud of cognitive development: variations on a task analytic theme", en Human Development, 23

Sinclair De Zwart, H (1978): Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Ed. Oikos-Tan, Barcelona

Sinclair De Zwart, H (1982): El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del leguaje", en Lenneberg, E.H. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Ed. Alianza Univ. Madrid

Zeñnikert. y Jeffrey, W.E. (1976): Reflective and impulsive children: strategies of information underling differences in problem solving". Monographs of the Society for Research in child develópment, 41, n.5

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA SINTAXIS: LA ORACIÓN COMPUESTA[1]

Melina Aparici; Montserrat Capdevila;
Miquel Serra y Elisabet Serrat

1.- INTRODUCCIÓN

Este trabajo se emmarca dentro de una visión funcional-constructiva de la adquisición del lenguaje. Se asume que la competencia lingüística se alcanza a partir de un aprendizaje gradual y recursivo. El objetivo de este estudio es describir y analizar el proceso de aparición de las oraciones compuestas, tanto subordinadas como coordinadas, en las lenguas castellana y catalana.

Concretamente se pretende, en primer lugar, trazar el orden de aparición y la evolución de los diferentes tipos de oraciones compuestas para estas lenguas. Así como para la lengua inglesa esta descripción ya ha sido realizada por ejemplo por Bloom (1991), creemos que existen pocos datos sobre esta cuestión para nuestras lenguas.

En segundo lugar, se pretende analizar la forma de aparición de las primeras oraciones compuestas producidas por los niños en relación al contexto conversacional, partiendo de la predicción de que las primeras oraciones compuestas dependen de una producción anterior, es decir, tienen la oración principal, en el caso de las subordinadas, o la primera oración, en el caso de las coordinadas, en el enunciado anterior emitido por el adulto (tienen el antecedente en el contexto conversacional). Así, se daría un primer periodo en el que el niño no utilizaría de forma productiva e independiente la oración compuesta sinó que se apoyaría en las producciones del

(1) Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda de la DGICYT PB91-0851 y de una beca de FI de la Generalitat de Catalunya (FI/94-1032).

interlocutor, para pasar posteriormente a emitir oraciones compuestas completas (o independientes) además de las compuestas dependientes de contexto.

2.- SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

La muestra se compone de 10 sujetos (7 niños y 3 niñas), de los cuales cinco son bilingües catalán-castellano, uno monolingüe castellano y cuatro monolingües catalanes. Estos sujetos pertenecen al corpus Serra-Solé (incorporado al proyecto CHILDES). Los niños fueron video-grabados mensualmente, en sesiones de 30-45 minutos de duración, desde los inicios del lenguaje hasta los 4 años, en situación de interacción espontánea con un adulto familiar, habitualmente la madre.

Los registros fueron transcritos y codificados en formato CHAT. La codificación de las estructuras sintácticas, elaborada por los autores para el estudio de la adquisición gramatical, se analizó con el apoyo de programas CLAN. Concretamente se seleccionaron para el análisis todas aquellas producciones declarativas que presentaban una oración compuesta, ya fuera con oración principal o sin ella, subordinada o coordinada, y se codificaron los diferentes tipos de oración compuesta según la clasificación tradicional (oraciones coordinadas; oraciones subordinadas completivas o sustantivas, finales, causales, relativas, modales, condicionales, temporales, consecutivas, concesivas y locativas), así como si estas eran producidas con o sin oración principal. Se eliminaron las imitaciones, las repeticiones, y las canciones y rutinas.

Para clarificar la temporalidad de las adquisiciones, se han agrupado los datos en periodos de tres meses, desde los 21 meses hasta los 4 años, lo que da lugar a los siguientes periodos de edad:

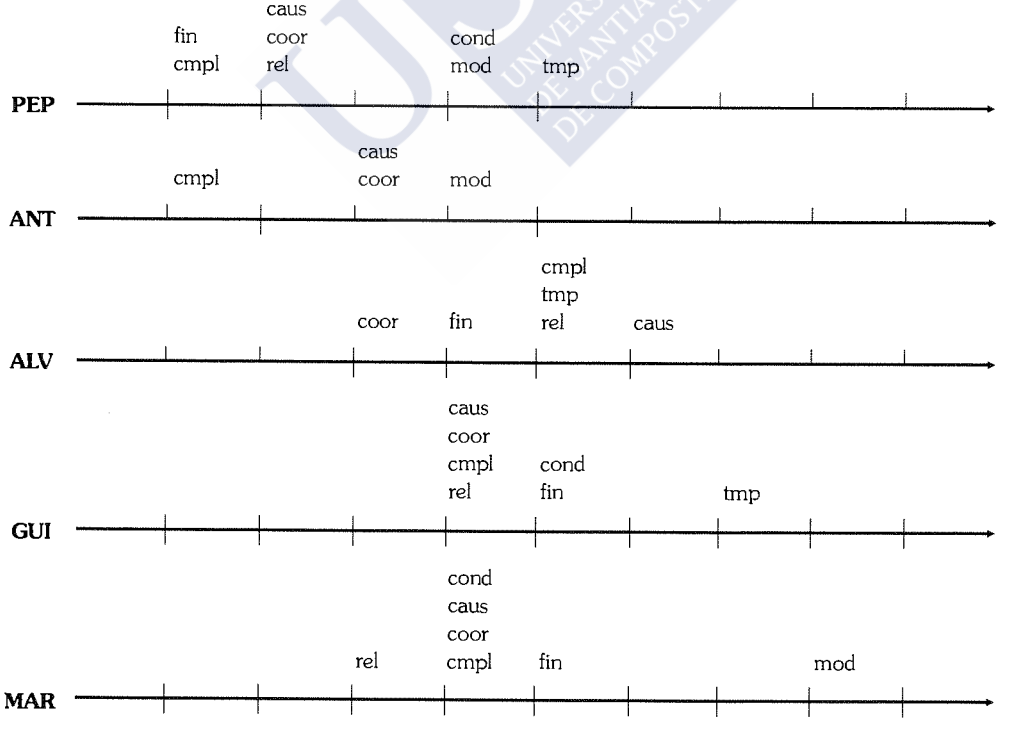
1º	21 - 24 meses
2º	25 - 27 m.
3º	28 - 30 m.
4º	31 - 33 m.
5º	34 - 36 m.
6º	37 - 39 m.
7º	40 - 42 m.
8º	43 - 45 m.
9º	46 - 48 m.

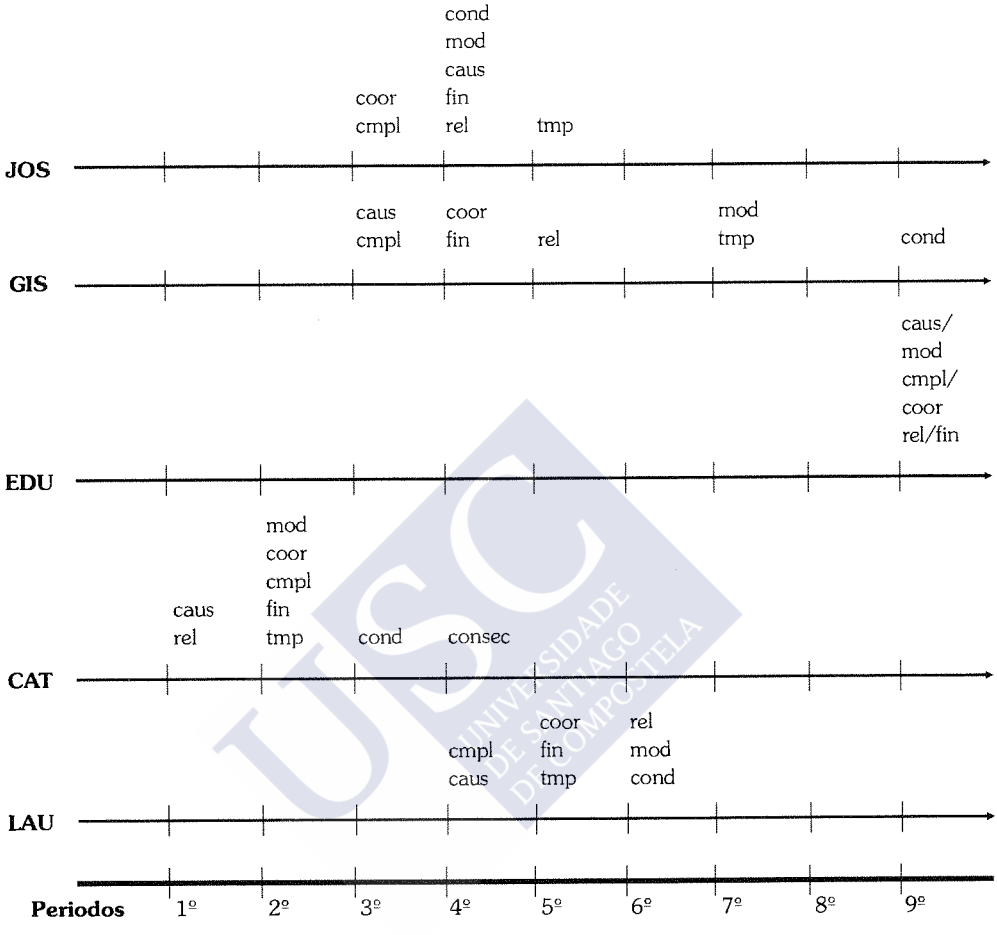
3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La secuencia de aparición que se muestra en la figura 1 nos permite constatar que las primeras oraciones compuestas se inician hacia los 2 años para algunos niños (concretamente para Pep, Antoni, y Caterina), pero que el punto medio para el conjunto de niños se sitúa alrededor de los 2 años y medio (entre el 3ª y 4ª periodo). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Hernández-Pina (1984) (muestra de un niño) para la adquisición de las oraciones compuestas en castellano, y con los de Bloom (1991) (muestra de cuatro niños) para la adquisición de las oraciones compuestas en inglés. Aguado (1988) encuentra también, en un estudio en el que valora la competencia morfosintáctica de 24 niños castellanos de 2 años y medio, que más de la mitad de éstos utilizan a esta edad oraciones compuestas.

Figura nº 1

Secuencia de aparición de los diferentes tipos de oraciones compuestas por niños y periodos.

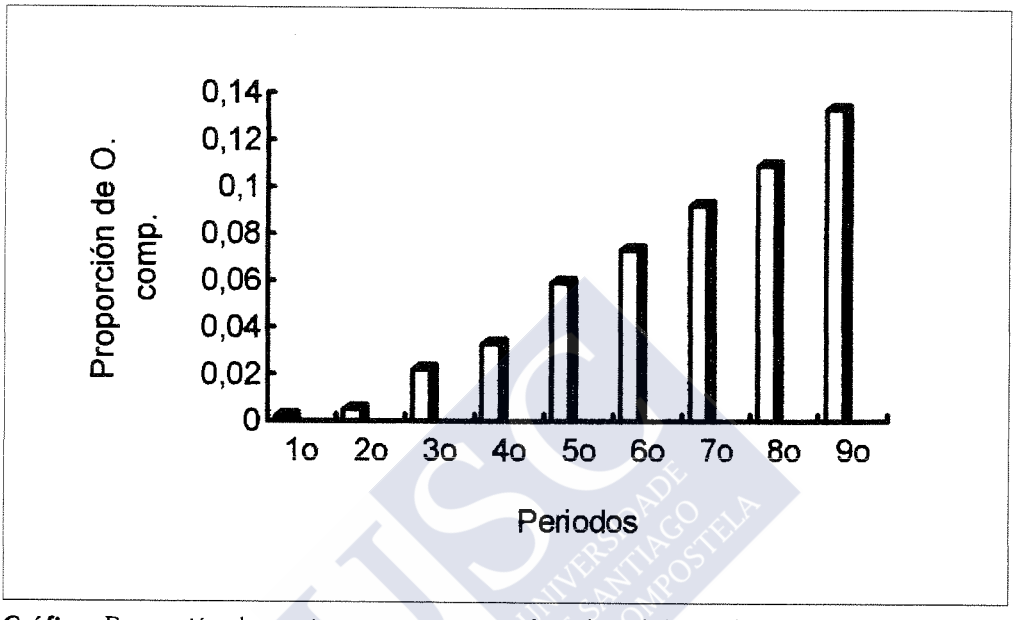




La proporción de oraciones compuestas producidas por los sujetos, en relación al total de producciones declarativas que estos emiten, aumenta a un ritmo prácticamente constante a lo largo de las edades observadas, como podemos ver en la gráfica 1. Inicialmente, para el conjunto de los niños, la proporción es muy baja, mientras que al final del periodo estudiado (a los 4 años) las oraciones compuestas representan alrededor del 14% de las producciones infantiles.

Gráfica nº 1

Oraciones compuestas por períodos de edad



Gráfica: Proporción de oraciones compuestas sobre el total de producciones declarativas, por periodos de edad, para el conjunto de sujetos de la muestra.

Según nuestros datos (ver figura 2), y en cuanto a la aparición de los diferentes tipos de oraciones compuestas, podría distinguirse una primera etapa, entre los 28 y los 33 meses (periodos 3º y 4º) en la cual aparecen las oraciones completivas (o sustantivas), coordinadas, causales, finales, y relativas; y una segunda etapa, a partir de los 34 meses (periodo 5º), con la aparición de las oraciones modales, condicionales y temporales. No obstante, hay que señalar que, a diferencia de los otros tipos de oraciones compuestas, las oraciones modales y temporales no llegan a ser producidas por todos los sujetos de la muestra dentro del periodo de edad estudiado, como puede verse también en la figura 1. En esta segunda etapa también se observa algún caso aislado de oraciones consecutivas y concesivas, pero ningún caso de locativas.

Figura nº 2

Inicio y final para el conjunto de niños de la aparición de los diferentes tipos de oraciones compuestas. La marca muestra el promedio de aparición de cada tipo.

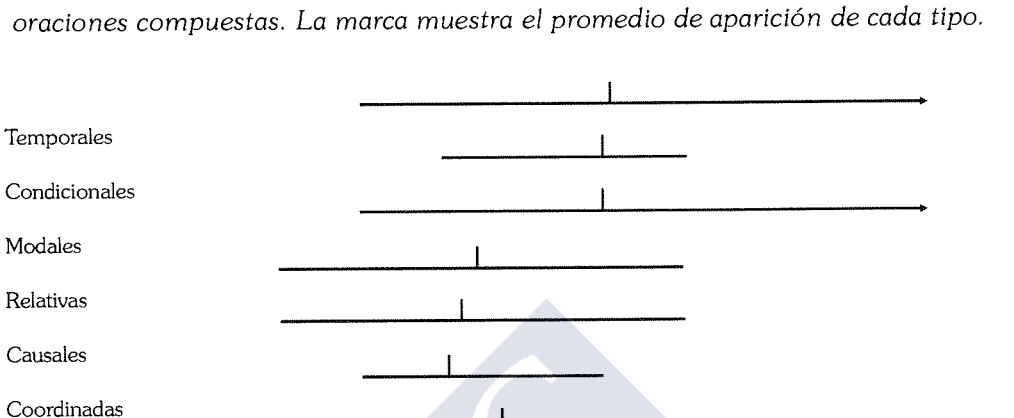


Figura 2: Las lineas horizontales señalan, para cada tipo de oración compuesta, desde el periodo de edad en que el primer niño empieza a producirlas hasta el periodo en que el último niño empieza a utilizarlas, indicando las líneas que acaban en forma de flecha que no todos los niños de la muestra han empezado a producir oraciones de ese tipo en las edades observadas. La marca muestra el promedio de aparición de cada tipo. No se han incluido en esta figura las oraciones concesivas y consecutivas, ya que aparecen en el periodo de edad estudiada solo en algun niño. Se ha eliminado para esta figura un niño (Edu) por insuficiencia de datos.

Concretamente, las primeras oraciones compuestas completivas que aparecen en todos los niños son del tipo *verbo + sintagma verbal no finito* (por ejemplo "vull posar el bebe": "quiero poner el bebe"), siguiendo a estas en orden de aparición las introducidas por un verbo en forma imperativa y el nexo *que* o *qué* ("mira què he fet": "mira qué he hecho",), para pasar después a utilizar además el nexo *que* introducido por otras formas verbales ("dic que la magda se posi més cap allà": "digo que magda se ponga más para allá") y , algunos niños, el nexo *si* ("a veure si està aquí al calaix": "a ver si está aquí en el cajón"). Las primeras finales que encontramos están formadas por una *preposición + sintagma verbal no finito* ("aquesta regadora és per posar llet": "esta regadera es para poner leche") o por *para qué* más verbo

finito ("per què passeu": "para que paseis"). Respecto a las oraciones causales que producen nuestros sujetos, éstas son introducidas por los nexos *porque* ("perque s'havia cremat tota la casa": "porque se había quemado toda la casa") y *que* ("me voy a casa mia que tengo mucho frio"). La coordinación de dos oraciones aparece primeramente con la conjunción *y* ("ja l'hem dutxat i ara està net": "ya lo hemos duchado y ahora está limpio"), apareciendo posteriormente (y con menor frecuencia) las coordinadas con *pero y o* ("ja he comprat però mira no m'han donat bossa": "ya he comprado pero mira no me han dado bolsa"), y sin que encontremos a estas edades el uso de otros nexos de coordinación. Por otra parte, entre las primeras relativas que se observan predominan aquellas formadas por un sintagma nominal más la oración de relativo (por ejemplo, ante las preguntas del adulto "aquell negre que vau veure era un conillet o no? què em vas dir que vau veure?", Pep dice "un negre que tenia la cara així": "uno negro que tenía la cara así"). Nuestros datos muestran que las primeras relativas que aparecen son de sujeto, es decir, aquellas en las que el nexo de relativo hace función de sujeto ("és un cotxet que semblava un autobusset": "es un cochecito que parecía un autobusito"), y que las relativas de objeto aparecen más tardíamente, excepto en el caso del verbo impersonal *haver-hi (haber)* ("sap un conte la Laia que tu pare no sabràs": "sabe un cuento Laia que tu papá no sabrás"). Asímismo, el único nexo de relativo que aparece es *que* y, en los intentos de utilizar nexos compuestos, las oraciones resultantes son erróneas (por ejemplo "un nen que hem saltat tots junts" por "un nen amb el que hem saltat (tots junts)": "un niño que hemos saltado todos juntos" por "un niño con el que hemos saltado (todos juntos)"). Finalmente, todas las relativas que aparecen en el estudio (que son 150, para el conjunto de niños y edades observadas), excepto un caso, se sitúan en la posición de predicado.

Por lo que se refiere a los tipos de oraciones compuestas que aparecen más tardíamente, observamos que nuestros niños producen oraciones temporales principalmente con el nexo *cuando* ("perque quan eres petit tenies un babero petit": "porque cuando eras pequeño tenías un babero pequeño"), y que solo alguno de los niños utiliza además otro tipo de oraciones temporales, como las formadas por *después de + verbo no finito* ("després de dormir ja veureu com fan el Mcguiver": "después de dormir ya vereis como hacen el Mcguiver"). Las oraciones condicionales aparecen con el nexo *si* ("si li mossego li farà molt mal": "si le muerdo le dolerá mucho"), y las modales con *como* o *como si* y con sintagmas verbales no finitos (*gerundios*) ("s'està mirant al mirall com si fos una coqueta": "se está mirando al espejo como si fuera una coqueta"; "espera que posaré l'hipopòtamo aquí mossegant el ferro": "espera que pondré el hipopótamo aquí mordiendo el hierro").

Respecto al segundo objetivo que se había planteado en este trabajo, el análisis de la forma en que aparecen las primeras oraciones compuestas en relación al contexto conversacional, los resultados muestran que, en el caso de algunas oraciones compuestas, los niños tienden a producir en primer lugar las oraciones compuestas en contexto, es decir, como dependientes de una producción anterior por parte del adulto, hasta que finalmente las producen en mayor medida que anteriormente de forma independiente (con oración principal). Este es el caso de las oraciones finales, causales y coordinadas, tal como muestran las relaciones en la figura 3. Observamos por ejemplo que los niños producen inicialmente un promedio de siete oraciones subordinadas finales que tienen la oración principal en una producción anterior del adulto por cada oración final con oración principal que emiten ellos, mientras que posteriormente esta proporción se ve reducida a 2-1, invirtiéndose la proporción en el caso de las causales y coordinadas. Algunos ejemplos de ello son:

(1.a) Adulto: "hem de fer una casa pel conillet, eh?" ("tenemos que hacer una casa para el conejito, eh?")
Pep: "*per què* no vingui el llop" ("para que no venga el lobo").

(1.b) Pep: "mira, ara la Carla em deixa el groc *per què* faci un sol" ("mira, ahora Carla me deja el amarillo para que haga un sol").

(2.a) Adulto: "que ets un bebe una mica gran?" ("que eres un bebe un poco grande?")
Gisela: "si."
Adulto: "ah!"
Gisela: "*i* aquesta és la meva amiga Marteta que és l'amiga del Miky mouse" ("y esta es mi amiga Martita que es la amiga de Miky mouse").

(2.b) Caterina: "ja l'hem dutxat *i* ara està net" ("ya lo hemos duchado y ahora está limpio").

Por lo que se refiere a las oraciones condicionales, modales y temporales, no tenemos suficiente evidencia en nuestros datos para afirmar que aparecen primero en contexto, como dependientes de una producción del adulto.

En cuanto a las oraciones completivas y las relativas, contrariamente a nuestra predicción, aparecen ya en un primer momento como producciones independientes o plenas y no como dependientes de una producción anterior.

Figura nº 3

Relación entre el periodo inicial y el periodo final respecto de la dependencia del contexto verbal.

Tipo de o. compuesta	Período inicial			Período final		
	sub. dep.		c/ principal	sub. dep.		c/ principal
Causales	5	a	1	2	a	1
Finales	2	a	1	1	a	2
Coordinadas	7	a	1	2	a	1

Figura 3: Proporción de oraciones compuestas dependientes de contexto (sin oración principal emitida por el niño) en relación a las oraciones compuestas independientes (con oración principal) , comparándose un periodo inicial de producción de oraciones compuestas con uno posterior, para el conjunto de los niños y para las oraciones causales, finales y coordinadas.

Este diferente comportamiento de las oraciones completivas y relativas respecto a las finales, causales y coordinadas puede deberse a que las primeras dependen sintácticamente de un núcleo concreto de la oración (verbal o nominal), mientras que las segundas se refieren a toda la oración. Es decir, se trata de oraciones incrustadas frente a oraciones subordinadas y coordinadas.

Bibliografía

Aguado, G. (1988) Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, pp. 73-96.

Bloom, L. (1991) *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández-Pina, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL EN LENGUA MATERNA

Mª Antonia Naharro

1.- INTRODUCCIÓN. MARCO TEÓRICO.

Todos somos conscientes de la complejidad encontrada a la hora de explicar el proceso de adquisición de la lengua materna y los factores que hacen posible dicha adquisición. Diversos han sido los puntos de vista adoptados para la explicación de este fenómeno durante las tres últimas décadas, observándose que del énfasis inicial de los 60 puesto en la adquisición de los aspectos estructurales de la lengua (Chomsky,1957,1965) se pasó a tratar aspectos de la Semántica (Fillmore,1968) y finalmente a las contribuciones importantes de la Pragmática (Halliday,1975; Karmiloff-Smith,1979). Actualmente el problema de la adquisición de una lengua no se trata desde una perspectiva unidimensional ya que factores sintácticos, semánticos, pragmáticos y cognitivos intervienen simultáneamente en el proceso de adquisición. Esta forma multidimensional de abordar la adquisición del lenguaje intenta delimitar las contribuciones interactivas de los distintos factores que construyen los sistemas emergentes del niño en las diversas etapas del proceso (Aksu-koç,1988).

En el trabajo que expongo a continuación investigo la adquisición de una parte del sistema modal español, aspecto de nuestra lengua donde los factores sintácticos, semánticos y pragmáticos son importantes en su adquisición y determinan su uso. En concreto, pongo la atención en la adquisición de los morfemas verbales de Subjuntivo.

Según La Real Academia Española (1979), el *modo verbal* denota la actitud del hablante respecto a la información que aparece en el desarrollo del discurso. Atendiendo a Gili Gaya (1983) se distinguen tres modos verbales: el *indicativo*, empleado para afirmar o negar hechos pensando que se producen, se produjeron o

se producirán en la realidad. El *subjuntivo*, utilizado cuando enunciamos una acción pensada como simple acto anímico al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento. Y el *imperativo*, considerado como una intensificación del subjuntivo optativo perteneciendo a la función apelativa del lenguaje[1].

Las razones para la elección de uno u otro modo no tienen que ver solamente con factores sintácticos, relacionados con la estructura, sino que también viene determinado por factores semánticos, relativos al significado (Gili Gaya,1983; Bell,1980).

Respecto a los *factores sintácticos*, las formas del Subjuntivo aparecen generalmente en oraciones que tienen dos o más situaciones verbales, de tal manera que la proposición donde aparece el Subjuntivo está subordinada a la principal[2]. Pero nos encontramos con el hecho de que en la subordinación también aparecen tiempos en Indicativo. Como ejemplo de lo anterior muestro las siguientes oraciones:

[1] Te diré lo que *quieras* saber.

[2] Mario conoce el libro que *buscabas*.

Esto implica que las razones sintácticas son necesarias pero no suficientes para la identificación del Subjuntivo ya que tanto Indicativo como Subjuntivo pueden aparecer en proposiciones subordinadas.

En algunos casos se puede pensar que el subjuntivo responde a ciertas reglas gramaticales, por ejemplo en las oraciones siguientes:

[3] Quiero que *traigas* el libro.

[4] Es natural que no *quiera* venir.

[5] Me llamó para que *vaya* con él al concierto.

En efecto, en los ejemplos anteriores si cambiamos las formas de Subjuntivo por Indicativo producimos oraciones gramaticalmente incorrectas. El mensaje sería agramatical pero su significado no cambiaría. El Subjuntivo, en estos casos, sería un reflejo morfológico de los elementos subordinantes. No tendría una función semántica por sí mismo (Bello,1847).

---

(1) Junto con la definición dada por Gili Gaya del Subjuntivo añado la observación de A. Bell (1980) acerca del Subjuntivo como correlato sintáctico de la ausencia de la fuerza de afirmación.

(2)Hay un grupo reducido de construcciones que son independientes, no subordinadas, y que se construyen con Subjuntivo. Pertenecen a este grupo las oraciones de posibilidad, dubitativas y exhortativas. Estas oraciones independientes se ayudan de partículas o del sentido y de la entonación para expresar ese carácter (Gili Gaya, 1983).

Sin embargo hay casos en los que la alternancia Indicativo/Subjuntivo no lleva consigo la agramaticalidad sino un cambio del significado del mensaje. Las oraciones que vienen a continuación confirman estos casos:

[6] a. Invitaré a la mujer que *habla* nueve idiomas.

b. Invitaré a la mujer que *hable* nueve idiomas.

En el ejemplo 6a invitaré a una mujer de quien ya me han hablado y a quien conozco por referencia. En el ejemplo 6b, utilizando el subjuntivo, invitaré a una mujer a quien no conozco, puede que exista o no. Tanto Subjuntivo como Indicativo aparecen como un grupo de desinencias que llevan significado propio (Bergen,1978[3]; Hadlich,1971[4]; Klein,1975). Pero, ¿qué criterios sigue el hablante para elegir entre uno y otro?

El que habla usa el *Indicativo* para enviar al que escucha una información de importancia relevante[5] en el discurso[6].Con el Indicativo el hablante llama la atención del oyente sobre el contenido de la subordinada, se compromete en un cierto grado con dicha información y por lo tanto aserta su contenido (Terrell y Hooper,1974). Sin embargo, cuando el hablante hace uso del *Subjuntivo* envía al oyente una información que no es prioritaria en el discurso, no es el centro del discurso porque (a) no añade nada nuevo o verdadero a la información ya existente (Lunn,1988) bien porque ya ha sido dada en el discurso (ejemplo [8]), bien porque se da por supuesta

(3)Bergen intenta explicar el uso del modo en español por medio de un único criterio. Considera que si el hablante se compromete incondicionalmente con la creencia de la proposición contenida en el enunciado se utilizará el Indicativo, pero si tiene algún tipo de "reserva subjetiva" acerca de ésta se utilizará el Subjuntivo.

(4) Hadlich, haciendo una crítica a los que consideran que el Subjuntivo aparece sin significado propio-dependiendo del verbo de la oración principal, dice que "A more accurate description of the subjunctive in Spanish would thus probably be tied to a high-level description of the semantics of whole utterances, rather than of individual verbs."(Una descripción mas exacta del Subjuntivo en español estaría ligada a una mayor descripción del carácter semántico de toda la enunciación mas que a la descripción de los verbos individuales [que lo rigen]).

(5) La relevancia de una información se correlaciona con lo informativa que esta sea. Citando a Sperber y Wilson (1986:103): "The relevance of new information to an individual is to be assessed in terms of the improvements it brings to his representation of the world".(La relevancia de una información nueva dada a un individuo será evaluada en términos de la mejora o ampliación que dicha información dé a la representación que dicho individuo tenga de la realidad).

(6) Lavandera (1983) observa en distintas transcripciones de diversas entrevistas, los cambios de modo hechos por el hablante y ve que los trozos de discurso donde aparece el Subjuntivo a menudo constituyen una repetición del significado expresado en alguna otra parte del discurso. Sin embargo, las emisiones en Indicativo proporcionan más información nueva para el oyente, justificando la posición del hablante con respecto a lo que dice.

como un hecho del conocimiento general (ejemplo [9])[7], (b) el hablante quiere considerar temas que no quiere omitir pero tampoco convertir en el centro de sus consideraciones (ejemplo [10]), y (c) porque el hablante no está seguro de la información que da, la desconoce (ejemplo [11]).

[7] - ¿Sabes que he suspendido el examen?
- Porque lo *hayas* suspendido no debes estar triste.

[8] - El hecho de que *tomemos* el sol sin protector producirá graves daños a nuestro cuerpo.

[9] - ¿Le importa si fumo?
- No es que *moleste* pero preferiría que no fumase.

[10] - Trabajaré donde *sea* necesario.

Echando un vistazo general a todo lo expuesto anteriormente, concluyo diciendo que *la utilización del modo español surge de una compleja interacción de factores sintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivos*. Es el hablante quien elige y toma decisiones acerca de la información que desea transmitir (Terrell&Hooper, 1974).

El *Subjuntivo,* por (a) depender en la mayoría de los casos de una oración principal, (b) responder a ciertas reglas gramaticales en otros, (c) aparecer como un grupo de desinencias que tienen significado propio en otros, y (d) porque el enunciado donde aparece da una información que no es prioritaria en el discurso, relegándola a un segundo plano, puede considerarse como una estructura lingüística compleja de nuestra lengua, marcada, ya que no aparece reflejada en todas las lenguas y por lo tanto difícil de adquirir (Hyams,1986).

El objetivo de esta investigación es comprobar si el Subjuntivo es utilizado por los que aprenden el español como lengua materna en las primeras fases del proceso, junto con otros modos verbales, o si por el contrario, se adquiere en etapas muy avanzadas del proceso de adquisición, después de otras formas verbales de Indicativo.

2.- METODOLOGÍA

Descripción de la prueba

Es un estudio transversal de producción, no de comprensión, ya que lo que se quiere observar es si las formas de Subjuntivo se utilizan o no en las primeras fases

(7) Lunn (1989) observa que en el ámbito periodístico, con más frecuencia en la prensa del corazón, se utiliza mucho el Subjuntivo para marcar la información que se supone es conocida por los lectores asiduos.

del proceso de adquisición de la L1. Es una prueba dirigida. Se pudo haber optado por una sin dirigir, simplemente mostrando unos dibujos para que los sujetos relatasen lo que sucedía en las distintas situaciones. De hecho, se hizo alguna prueba siguiendo este modelo pero no se consiguió que los niños participaran. Por esta razón se planteó la historia dirigida que nos capacitaría para atraer y mantener la atención del niño logrando un mayor grado de participación.

La prueba consiste en completar una historia, que cuenta el comportamiento de dos niños y sus consecuencias, a través de la visualización de unos dibujos. Hay 9 dibujos, cada uno de los nueve dibujos que se muestra a los sujetos ayuda a estos a la producción de un trozo de discurso que falta en el relato, a excepción de las viñetas 4 y 7 que se utilizan para cubrir más de un silencio discursivo.

Toda la historia está narrada en pasado y los tramos de la historia que tienen que ser inventados están ideados para que el Subjuntivo pueda aparecer. En las viñetas 1,2,3,5 y 6 podría aparecer un imperativo en estilo indirecto, en las viñetas número 4 y 7 podrían aparecer oraciones subordinadas finales, y en la última intervención tenían que expresar un deseo. En los casos presentados el Subjuntivo aparecería con significado temporal posterior o simultáneo al momento en el que se sitúa la acción[8]. Es importante aclarar que otras formas verbales y no verbales pueden figurar en cada uno de los casos[9]. Por lo tanto, si el niño no tiene adquirido el Subjuntivo o si le resulta complicado utilizarlo puede emplear otra estructura que sí tenga adquirida o le resulte más fácil de manejar.

Sujetos

Los datos han sido proporcionados por dos grupos de 20 y 16 niños y niñas cuyas edades oscilan entre 3;3-4;5 años y 5-6;3 años respectivamente. El primer grupo está formado por 12 niñas y 8 niños y el segundo por 7 niñas y 9 niños.

(8) Se ha considerado al Subjuntivo como el modo verbal cuya referencia temporal es determinada automáticamente por el verbo del que depende (Luján, 1979; Picallo, 1984). Sin embargo, como Bosque (1990), entre otros, declara, el Subjuntivo es un modo que posee tiempos, es decir morfemas flexivos que deben interpretarse de acuerdo con ciertos puntos de referencia para que queden anclados deícticamente. Sus tiempos no están anclados en el tiempo de la oración principal y por lo tanto no han de ser medidos o interpretados desde él.

(9) Ejemplo, párrafo 1 - viñeta 1 "Y sus papas decían..."

Una subordinada- "que se fueran a dormir"

Una forma de infinitivo- "¡a dormir!"

Un adverbio- "¡arriba!"

Este número de informantes se obtuvo de diferentes colegios públicos. Aunque estos no pertenecen a la misma localidad ni al mismo centro sí que comparten una serie de características:

a) no padecen ningún tipo de deficiencia física o mental,

b) ninguno de ellos es bilingüe. Todos hablan el castellano como primera lengua,

c) son de clase media.

Del grupo total de niños que participaron, sólo uno ha sido desestimado ya que no intervino en ningún momento. La razón de este comportamiento fue la timidez que caracterizaba a dicho sujeto.

Recogida de datos

Los datos se recogieron en los colegios donde los informantes atendían sus clases, a excepción de dos de los sujetos de quienes se recogieron en su propia casa.

El lugar concreto donde cada uno de los niños individualmente participó, fue una de las habitaciones cedidas por los directores de los colegios y en el caso de los niños que realizaron la prueba en casa, en el despacho de su padre. Todos los lugares tenían la misma característica: no se podía observar ningún tipo de decoración que les hiciese sentir como en un aula de juego. Esta característica no fue intencionadamente requerida, es más, seguro que los niños se hubiesen sentido más cómodos y motivados en un aula o lugar de juego más cercano a ellos.

Minutos antes de empezar a recoger información se tuvo un primer contacto con ellos, en su aula y con su profesora. En ese primer contacto les decía que íbamos a jugar, que si les gustaban los cuentos, que si sus papas les contaban cuentos y que yo les iba a contar uno pero que me tenían que ayudar a ello. Con esto pretendía animarles a realizar la prueba y familiarizarles conmigo para que se sintiesen cómodos a la hora de participar.

El único problema encontrado fue los momentos en los que el niño callaba porque no sabía qué decir. Para sacarle de estos bloqueos se le daba un ejemplo que representase una situación similar a la que se le mostraba pero más cercana al sujeto. De esta forma se lograba, no en todos los casos, motivar su respuesta[10].

Todas las intervenciones fueron grabadas y posteriormente transcritas, y de todo el corpus de datos se extraen los resultados que expongo a continuación.

(10) Algunos casos de bloqueo se dieron en la viñeta 6, cuando el revisor va a pedir los billetes del tren. Para solventar el bloqueo les hablaba de la situación dada en un tiovivo (el señor de los caballitos que va a pedirles la ficha hace lo mismo que el señor del dibujo).

3.- RESULTADOS

Los resultados analizados pertenecen a 35 sujetos, ya que como expuse anteriormente uno de los sujetos fue desestimado. La diferencia de sexo no se considera en el análisis.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. El 97'14% de todos los informantes utilizaron el subjuntivo alguna vez en su intervención. Sólo uno del grupo de los mayores no hizo uso del mismo.

2. El porcentaje de participación de todo el grupo de informantes es de 22'8% de no intervenciones, 40'6% de casos en los que se utiliza el Subjuntivo, 31'1% de casos en los que aparecen otras formas verbales y 5'3% de casos en los que aparecen formas no verbales.

3. Atendiendo a las formas verbales utilizadas en cada uno de los grupos se observa que en el grupo de los mayores (M) las diferencias de uso de unas y otras formas verbales no son significativas a un nivel de significación 0'01, siendo esta de 1'675. Igual sucede con el grupo de los más jóvenes (J) cuya diferencia sería de 1'85.

4. Observando el número de Subjuntivos utilizado en uno y otro grupo se ve que la diferencia de uso entre el grupo M y J tampoco es significativa siendo esta de 0'66. No sería significativa ni a nivel de significación 0'05 ni al de 0'01[11].

5. En ambos grupos en conjunto se utiliza el Subjuntivo una media de 3'54 veces frente a las 2'77 veces de otras formas verbales. La media del número de veces que cada niño utiliza el Subjuntivo en cada uno de los grupos es de 3'53 veces en M y de 3'8 veces en J frente a las 2'53 y 2'95 veces, respectivamente, que cada uno de los niños de cada uno de esos grupos utiliza otras estructuras verbales distintas.

6. A la hora de expresar un deseo no se intervino en un 62'8% de los casos y cuando lo hicieron cometieron más errores que en el resto de las intervenciones. El grupo M intervino en un 40% de los casos, todos ellos semánticamente correctos pero gramaticalmente incorrectos (utilizaron 2 Subjuntivos frente a 4 formas verbales diferentes). En el grupo J se dieron un 35% de las intervenciones totales del grupo, todas estas gramatical y semánticamente incorrectas. Ninguno de estos informantes utilizó formas de Subjuntivo.

---

(11) Para x= 0'05 z>1'66.

Para x= 0'01 z>2'33.

Donde x= nivel de significación y z= diferencia significativa.

De los resultados anteriores se concluye:

1. A la edad de 3'3 años los niños españoles ya utilizan sin problemas estructuras de Subjuntivo con significado temporal posterior y simultáneo al momento en el que se sitúa la acción[12]

2. No tienen problemas a la hora de expresar una finalidad o mandato en estilo indirecto, pero sí que lo tienen al expresar un deseo. A los 3'3 años no conocen el concepto expresado por la palabra deseo por lo que no intervienen o si lo hacen incorrectamente. A la edad de 5 años el concepto está adquirido pero las estructuras que lo representan no están consolidadas.

3. El Subjuntivo, en los casos aquí presentados, se emplea en igual medida en las edades comprendidas por este estudio (3'3-6'3 años).

4. Desde los 3'3 años de edad, las formas verbales de Subjuntivo se utilizan en las situaciones presentadas con la misma frecuencia que otras formas verbales.

4.- CONCLUSIÓN FINAL

El hecho de que el Subjuntivo (a) dependa en la mayoría de los casos de una oración principal, (b) tenga carácter anafórico presentando una información que no es prioritaria en el discurso y (3) no aserte nada, no hace que este modo verbal se adquiera en etapas avanzadas del proceso de adquisición ni de forma posterior a otras formas verbales de Indicativo.

La adquisición de las distintas formas gramaticales no depende sólo de la complejidad o simplicidad de estas. Hay otros factores que influyen de forma interactiva y decisiva en esta adquisición. Entre ellos, el grado de complejidad cognitiva del concepto referido en la emisión, el conocimiento semántico ya adquirido y el grado de frecuencia de uso ambiental. Todos estos factores contribuyen a la temprana adquisición de parte de las estructuras de Subjuntivo, pero sin duda alguna, y teniendo en cuenta que "by accessing a form frequently, one is also directed to the conceptual content expressed by that form" (Berman & Slobin, 1994) la frecuencia de uso ambiental sería un factor de mucho peso en su adquisición.

El Subjuntivo es una forma verbal muy viva y empleada en el español. Hay casos en los que el Subjuntivo expresa un concepto que no ofrece dificultades cognitivas

(12) Esto no quiere decir que el Subjuntivo con significado anterior al momento en el que se sitúa la acción no se esté adquirido o no se utilice. No se ha comprobado este caso en esta investigación. Tampoco quiere decir que no se utilice el Subjuntivo antes de los 3'3 años; de hecho, estudiando los datos recogidos por López Ornat (1994) se demuestra que la primera forma de Subjuntivo se vislumbra a los 22 meses (tramo 233), utilizándose correctamente a los 25 meses de edad.

para el que aprende la L1 ya que el concepto que representa está adquirido desde el principio del proceso de adquisición[13] Hay otros casos en los que la complejidad cognitiva del concepto representado es mayor, y entonces se adquirirá con mayor o menor antelación dependiendo de la frecuencia de uso de esa forma representando ese concepto determinado. Si aparece con un alto grado de frecuencia, esa frecuencia hará que se ponga atención al contenido conceptual expresado por esta estructura verbal y será adquirido con anterioridad a aquellas estructuras que tengan una frecuencia de uso ambiental baja[14] La "complejidad" de una estructura por sí misma no indica la edad a la que una estructura se adquiere.

Con esta investigación no he pretendido dar las soluciones al misterio de la adquisición de una lengua, sino aportar más datos a los ya existentes y así contribuir en la difícil tarea de esclarecer la "fácil" adquisición de la lengua materna.

Me gustaría que este trabajo sirviese para apoyar a todos aquellos lingüistas que consideren que la enseñanza de una L2 no debe hacerse de forma graduada, atendiendo a la dificultad de las estructuras de esa lengua, ni de ofrecer un input restringido basado en la mayor o menor dificultad de sus estructuras. Si la alta frecuencia de uso de una determinada estructura es un factor de peso que contribuye a la adquisición de esta, ¿Por qué evitar el input de esa estructura aunque esta sea compleja?, ¿Por qué no ofrecer al que aprende una L2 aquello que necesita para comunicar lo que él quiere independientemente de la mayor o menor complejidad de la estructura utilizada en la L2 para expresar ese significado? Si esa estructura "compleja" se utiliza mucho en la L2, ¿no se debería ofrecer desde el principio un input alto de la misma para facilitar su adquisición?

---

(13) Es importante la observación hecha por López Ornat (1994:41) acerca de la aparición del Subjuntivo como "necesidad de dar una orden en negativo", por lo tanto utiliza una nueva forma para representar un concepto ya adquirido, el de dar ordenes.

(14) Un ejemplo lo encontramos en las oraciones de relativo en Turco que por su baja frecuencia se adquieren más tarde que otras estructuras más "complejas"(Berman & Slobin,1994).

Bibliografía

Aksu-koç, A. (1988), *The Acquisition of Aspect and Modality. The Case of the Past Reference in Turkish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bell, A. (1980), Mood in Spanish: a Discussion of Some Recent Proposals, *Hispania* 63.377-390.

Bello, A. (1847), Gramática de la Lengua Castellana Destinada al Uso de los Americanos. En Bosque, I. (ed.) *Indicativo y Subjuntivo pag.* 16. Madrid: Taurus Universitaria.

Bergen, J.J. (1978), One Rule for the Spanish Subjunctive, *Hispania* 61.218-234.

Berman, A. y Slobin, D.I. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study.* LEA.

Bosque, I. (1990), Las Bases Gramaticales de la alternacia Modal. Repaso y Balance, *Indicativo y Subjuntivo*, 13-65. Madrid: Taurus Universitaria.

Chomsky, N.A. (1957), *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.

Chomsky, N.A, (1965), *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Fillmore, C.J. (1968), The Case for the Case. En Bach, E. y Harms, R.T. (eds.) *Universals in Linguistic Theory.* New York: Holt, Rinehart y Winston.

Gili Gaya, S. (1983), *Curso Superior de Sintaxis Española.* Barcelona: Biblograf.

Guitart, J.M. (1991), Aspectos Pragmáticos de Modo en los Complementos de Predicados de Conocimiento y de Adquisición de Conocimiento en Español. En Bosque, I. (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*, 315-329. Madrid: Taurus Universitaria.

Hadlich, R.L. (1971), *A Transformational Grammar of Spanish.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Halliday, M.A.K. (1975), *Learning How to Mean.* London: Arnold.

Hyams, N. (1986), *Language Acquisition and the Theory of Parameters.* Dordrecht: Reidel.

Karmiloff-Smith, A. (1979), *A Functional Approach to Child Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, F. (1975), Restricciones Pragmáticas sobre la Distribución del Subjuntivo en el Español. En Bosque, I. (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*, 303-314. Madrid: Taurus Universitaria.

Lavandera, B. (1983), El Cambio de Modo como Estrategia de Discurso. En Bosque, I. (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*, 330-357. Madrid: Taurus Universitaria.

López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994), *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.

Lunn, P.V. (1988), Some Stops on the Modality Line. En Wanner, D. y Kibbee, D.A. (eds.) *New Analyses in Romance Linguistics*, 231-233. Amsterdam y Philadelphia: J. Benjamins.

Lunn, P.V. (1989), The Spanish Subjunctive and "Relevance". *Studies in Romance Linguistics*, C. Kirschner y J. DeCesaris (eds.), 249-60. Amsterdan y Philadelphia: J. Benjamins.

Luján, M. (1979), La Enclisis y el Modo en los Complementos Verbales: Un Análisis Transformacional, en *Revista de Lingüística teórica y Aplicada*, 17.19-47.

Picallo, C. (1990), El Nudo Flex y el Parámetro del Sujeto Nulo. En Bosque, I. (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*, 202-33. Madrid: Taurus Universitaria.

Real Academia Española (Comisión de Gramática), (1979), *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa- Calpe.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986), *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Terrel, T.D. y Hooper, J.B. (1974), A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish, *Hispania* 57.484-494.

APÉNDICE

Historia

Ejemplo completo de uno de los sujetos.

1- Había una vez un papá y una mamá que tenían dos hijos. María, de tres años y Antonio de cinco. Todas las noches sus papás decían.*que* ***suban*** *las escaleras pa dormirse.*

2- Cuando estaban durmiendo llegó la tía Susana. Susana era la tía de Antonio y María. Era muy buena y siempre compraba regalos para ellos. Ella quería verlos y la madre dijo...*que no se puede pasar.*

3- Después de verlos, Susana se fue y los padres se fueron también a una fiesta. Estaban ya vestidos y el papá dijo.*que nos vamos al parque.*

4- Cuando estaban a punto de irse, empezó a salir humo por la puerta de la habitación de los niños. Los niños no se durmieron y estubieron jugando con un encendedor. Hicieron fuego y la casa empezó a quemarse.

(a) Los niños.*se han quemao.*

(b) Afortunadamente un hombre que vió el fuego llamó a.*su mamá.*

(c) ¿Para Qué?.*pa que* ***apague*** *el fuego.*

5- Afortunadamente la casa no se quemó entera, pero la mamá se asustó mucho y tuvo que ir al médico. ¿Qué le dijo el médico?.*que no* ***quemara*** *la casa. Que se dormía.*

6- De vuelta a casa cogió el tren. De repente, el revisor entró en el vagón para ver si llevaban billete y dijo.*que le* ***den*** *los billetes.*

7- La madre de Antonio y María llegó a casa y encontró a su marido.

(a) ¿Qué hacía?.*regar las flores.*

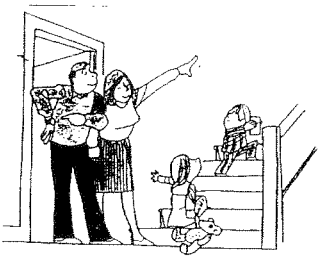
(b) ¿Para qué?.*pa que* ***crezcan.***

La madre le preguntó por los niños y dijo que les había castigado porque se habían portado mal la noche anterior.

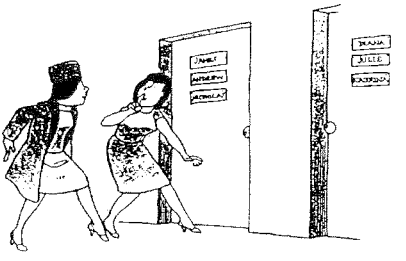
(c) ¿Para qué les castigó?.*pa que se* ***estén*** *quietos.*

Y los niños en su habitación pensaban un deseo.

(d) ¿Cuál?.*que estaban jugando. Que les dijo que vamos a jugar.*



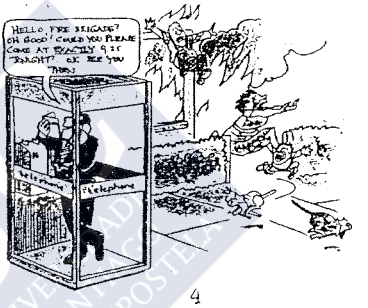
1



2



3


HELLO, FIRE BRIGADE?
OH GOOD! COULD YOU PLEASE COME AT EXACTLY 9.25 TOMORROW? OK SEE YOU THEN!
Telephone

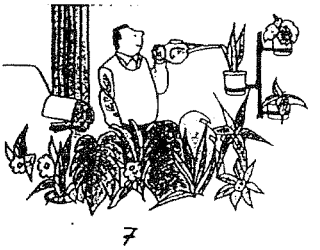
4



5



6



7

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN EN CATALÁN Y CASTELLANO

Aurora Bel

En el presente trabajo se aborda un aspecto del desarrollo del lenguaje infantil en catalán y castellano: la negación oracional. Se parte de la observación, en un primer estadio del desarrollo lingüístico, de datos como los de (1), que, evidentemente, no forman parte de la correspondiente lengua adulta; en estos ejemplos el marcador negativo aparece pospuesto al verbo. Junto a estos datos se observan otros, como los de (2), en los que la negación es preverbal, de acuerdo con la lengua adulta y, por lo tanto, con el modelo recibido por los niños:

(1) a. Menja no. *(catalán)*
b. Corre no. *(castellano)*

(2) a. No menja. No mengis. *(catalán)*
b. No corre. No corras. *(castellano)*

Sin embargo, el análisis de estos datos con detenimiento demuestra que la colocación del marcador negativo en este primer estadio no es arbitraria sino que responde a fenómenos internos que encuentran justificación dentro de la propia gramàtica. El propósito de esta comunicación es aportar argumentos a favor de la relación entre la colocación de la partícula negativa y la morfología verbal, en concreto, la categoria funcional flexión (SF).

1.- LOS DATOS

Los datos del catalán corresponden a grabaciones en vídeo de una niña monolingüe catalana, Júlia, durante un período de veinte meses, entre el año y medio

y los tres años; no obstante, en el presente trabajo tan sólo se aborda el período entre los 23 y los 25 meses y medio, período en que se produce la alternancia de la negación preverbal y postverbal y que coincide con la entrada en la fase de *dos palabras* o, dicho de otra manera, con las primeras manifestaciones de la sintaxis. Las grabaciones duraban entre 30 y 45 minutos y se efectuaban cada dos semanas. Las muestras de lengua pertenecen a lenguaje espontáneo en diversas situaciones cotidianas y de juego con los padres.

En términos descriptivos, y desde el punto de vista de la colocación de la negación, el período estudiado se puede dividir en dos fases:

(3) a. *Fase I:* [Neg V] i [V Neg] (desde los 23'5 a los 25'5 meses)
b. *Fase II:* [Neg V] (a partir de los 25'5 meses)

Dichas fases pueden observarse en la evolución que se muestra en los siguientes ejemplos, donde (4) y (5) pertenecen a la fase I y (6) a la fase II:

(4) *Júlia*

Expresiones con no postverbal

a. Punxa no. (23;15)
b. Mema no. [crema no] (24;0)
c. La Júlia canta no. (24;11)
d. A Neus estima no. (25;9)
e. A Neus no trenca no. [no es trenca] (25;9)

(5) *Expresiones con imperativos negativos*

a. No·n vagis. (24;8)
b. No cantis. (24;19)
c. No ploris. (24;21)
d. No·t mengis la *txitxa*, gos (25;15)
e. No cantis nero, papa. (25;23)

(6) *Expresiones con no preverbal*

a. La mama no pobava. [la mama no trobava el xumet] (25;10)
b. La Júlia no pot. (obrir la capsa) (25;13)
c. La Júlia no vol la pastanaga. (25;15)
d. La Júlia no volia. (Tocar el bigoti del llagostí.) (25;23)

En (4) se ilustra la aparición del marcador negativo pospuesto al verbo. Sin embargo, coexisten en la primera fase dichas oraciones con las correspondientes con

la negación postverbal; por ejemplo, en una misma sesión, y tan sólo con unos momentos de diferencia, el correlato de (4d) era: *No estima a Neus*. O bien la vacilación podía llegar a ser tan clara que se producía (4e), con el marcador negativo repetido en ambas posiciones. Si observamos las formas verbales de este grupo de ejemplos, que son una muestra representativa del tipo de formas utilizadas durante esta fase, veremos que se trata de formas verbales con morfología verbal mínima o nula.

Por otra parte, las oraciones de (5), que pertenecen a la misma fase que las anteriores, presentan formas de imperativo negativo, que muestran una flexión verbal más evidente. Si bien muchos trabajos de corte evolutivo coinciden al afirmar que la flexión verbal inicial es si no totalmente nula sí muy pobre, también destacan la presencia temprana de formas en imperativo (cf., por ejemplo, Cortés y Vila, 1991), tanto positivas (formas propias de imperativo) como negativas (formas tomadas del subjuntivo).

Sea como fuere, y es éste el punto central de la discusión de la presente comunicación, cuando la niña estudiada utiliza formas de imperativo, la posición de la negación es siempre correcta en relación con el verbo, y de acuerdo con el modelo adulto. En contraste con lo dicho a propósito de los ejemplos de (4), cuando la morfología verbal es evidente, como sucede con las formas del imperativo negativo, la posición de la negación no vacila y sistemáticamente en estos casos la negación es siempre preverbal. Esta observación da pie a formular la hipótesis que se defiende en este trabajo y que afirma la existencia de una relación estrecha entre la morfología verbal y la posición de la negación. En lo que sigue, se intentará dar contenido teórico y empírico a dicha afirmación y se proporcionará explicación de por qué ello es así.

Finalmente, las formas verbales de (6) ofrecen morfología explícita en todos los casos: no sólo aparecen marcas de tiempo sino también de persona, y la negación, en esta segunda fase, de acuerdo con la hipótesis propuesta, aparece siempre en posición preverbal.

Antes de pasar a la discusión de los datos, me detendré a presentar los datos correspondientes al castellano. Para dicha lengua, he recurrido a las transcripciones del corpus de López Ornat (1994). Estas recogen el lenguaje espontáneo de una niña, María, en situaciones cotidianas con los padres; las sesiones, también quincenales, tienen una duración de unos treinta minutos. Reproduzco a continuación los ejemplos que interesan respecto a la negación oracional, con indicación del momento evolutivo:

(7) *María (López Ornat, 1994)*

19 mesos

a. Notá nenes. [No están los nenes.]

b. No'stá a bota. [No están las botas.]

(8) *21 mesos*

a. Quita no, quita no.

b. Cota no, pincha. [Corta no, pincha.]

(9) *22 mesos*

a. Nene sito no, e sienta no. [Nene sienta no, se sienta no.]

b. Gusta sí.

c. Aquí no pintas.

d. Aquí sí pintas.

e. No supa guauguau. [No chupa/chupes perro.]

Si observamos estos datos, vemos que, a los 19 meses, María sólo utiliza, en el corpus transcrito, el marcador *no* con el verbo *estar* y lo hace con el orden [Neg V]. A los 21 meses todos los ejemplos pertenecen al orden [V Neg] y es a los 22 meses cuando, aunque todavía se encuentra una oración con la negación postverbal, la mayoría de los ejemplos pertenece al orden [Neg V], como el castellano adulto. Si bien el total de ejemplos con la negación postverbal es reducido, hay que añadir que también lo es el total de oraciones negativas, entendiendo por éstas aquéllas en las que se niega un verbo en forma finita. Así pues, las cinco oraciones negativas producidas entre los 19 y los 22 meses por María con el orden [V Neg] constituyen una tercera parte del total de quinze oraciones negativas recogidas durante el mismo período. Precisamente, a partir del momento en que se manifiesta un dominio de la posición de la negación, a partir de los 23 meses, aumenta considerablemente la presencia de oraciones negativas (y, por supuesto, no sólo negativas) en el corpus transcrito.

2. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo se inscribe dentro del modelo de *Principios y parámetros* (Chomsky 1986, 1989). Según dicho modelo, en una propuesta idealizada de la adquisición del lenguaje, el niño se enfrenta a los datos lingüísticos a partir de un estado inicial que es,

de una manera metafórica, un reflejo de la Gramática Universal (GU). La GU se concibe como una estructura modular formada por dos tipos de objetos abstractos: los *principios* y los *parámetros*. Los primeros, en número limitado, representan las propiedades lingüísticas invariantes que definen el conjunto de lenguas humanas possibles; los segundos representan un conjunto de valores (quizás sólo dos) que determinan el abanico de posibilidades dentro de las cuales pueden presentar variación las distintas lenguas. Si, por hipótesis, el niño llega al mundo provisto de los principios y parámetros de la GU, adquirir una lengua consistirá, simplemente, en fijar el valor correcto de los parámetros para una lengua dada; de ah el nombre que recibe el modelo de *fijación paramétrica*.

Para dicha tarea se requiere la interacción con los datos que el contexto lingüístico proporciona al niño. Y la pregunta que se plantea a la vista de los datos de la presente comunicación es la siguiente: ¿cómo se explica que, si los datos que recibe el niño en cuanto a la posición de la negación, tanto en catalán como en castellano, corresponden siempre a la posición preverbal, éste manifieste dos órdenes, preverbal y postverbal?; más aún: ¿por qué, como se ha adelantado más arriba, ambos órdenes no parece que sean fruto de una distribución arbitraria?

3. ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA Y CATEGORÍAS FUNCIONALES: PRESENCIA VERSUS AUSENCIA

A lo largo de la década de los ochenta, dentro de la teoría lingüística se han propuesto dos tipos de categorías sintácticas: las categorías léxicas y las categorías funcionales. De acuerdo con Chomsky (1989), los elementos sustantivos (nombres, verbos, etc.) son invariantes, mientras que los funcionales son parametrizables; así pues, la noción de variación paramétrica se articula en torno a las categorías funcionales y Chomsky llega a sugerir que la variación se podría limitar a ciertas propiedades morfológicas de las unidades léxicas.

Una de las categorías funcionales más estudiadas es Sintagma Flexión (SF). Esta categoría, portadora de los rasgos (abstractos y, en su caso, morfológicos) de concordancia (número y persona), tiempo, aspecto, etc., es responsable del orden lineal de algunos de los elementos de las oraciones, y, en concreto, del orden relativo del verbo y la negación, que, a su vez, es el núcleo de una categoría también funcional, Sintagma Negativo (SNeg).

Para algunos autores (Radford, 1990), los primeros estadios de la adquisición lingüística se caracterizan, precisamente, por la ausencia de categorías funcionales, las cuales, por maduración, surgen con posterioridad a las categorías léxicas; éstas

que, por una parte, dicen, son más evidentes serían una representación de la estructura léxico-conceptual. Así, una gramática sin SF, responsable de la posición de SNeg, daría libertad a la aparición de la negación en cualquier posición oracional y eso es lo que *parece* desprenderse de los datos de (4)-(9). Por otra parte, si la propia negación es una categoría funcional, en los primeros estadios los niños tienen que analizar dicho elemento como si de otra categoría se tratara. En efecto, Radford (1990) propone que los niños analizan, al principio, el marcador negativo como un elemento adjunto; dichos constituyentes son opcionales y tienen una distribución libre, con lo cual pueden aparecer en distintas posiciones.

Se pueden presentar dos tipos de argumentos contra esta visión: teóricos y empíricos. En cuanto a los primeros, habría que estipular que en algún momento de la evolución los niños cambian la manera en que analizan el marcador negativo, que pasaría de adjunto a un análisis como categoría funcional; por supuesto, las recategorizaciones son costosas ya que inducen reorganizaciones importantes dentro de la gramática y creo que no es suficiente respuesta proponer que el *descubrimiento* de las categorías funcionales es la causa de un cambio de tal envergadura si no se explica cómo y por qué se produce tal cambio. Por otra parte, desde un punto de vista empírico, los datos de (4)-(9) sugieren que la posición de verbo y negación en los primeros estadios no es fruto del azar. Hay que dar cierto juego a la categoría funcional SF para que se pueda predecir la distribución de la negación. Y de eso es de lo que se va a tratar en la siguiente sección.

4. LA RELACIÓN ENTRE EL TIEMPO (ST) Y LA NEGACIÓN (SNeg): TEORÍA Y ADQUISICIÓN

Si nos situamos en una postura *continuista*, para explicar los datos de adquisición deberemos partir de la propia teoría y descripción gramatical. Deberemos tomar, pues, como punto de referencia los análisis que se han propuesto para los sistemas estables (adultos) y ver si éstos son capaces de predecir los hechos que se observan en los sistemas inestables.

En la teoría lingüística reciente se ha propuesto un parámetro para la negación que, de una manera informal, se puede formular como sigue:

(10) *Parámetro de Neg: Laka (1990), Ouhalla (1990), Zanuttini (1991)*

Neg puede ser interno o externo a SF. En concreto, Neg selecciona ST como complemento en algunas lenguas y en otras no.

La idea que cabe destacar de este parámetro es que el tiempo (ST, Sintagma Tiempo), que es un elemento constituyente de SF, es sensible al tipo de negación

oracional que manifiestan las lenguas. En concreto, y siguiento a Zanuttini (1991), las lenguas expresan la negación mediante un parámetro (11) especificado para dos valores: SNeg-1 o SNeg-2, del cual se deduce la generalización de (12):

(11) *Parámetro de Neg*

a. SNeg-1: [SNeg [... [ST [...]]]] : *italiano, castellano, catalán*

b. SNeg-2: [ST [... [SNeg [...]]]] : *piamontés, francés coloquial*

(12) *Generalización del parámetro de Neg*

Las lenguas expresan la negación oracional mediante marcadores negativos preverbales (SNeg-1) o postverbales (SNeg-2). SNeg-1 depende de la presencia en su dominio de la proyección funcional ST; SNeg-2 es independiente de la presencia o ausencia de ST.

La predicción que hacen (11) y (12) es la siguiente: si no hay ST, o no es evidente, SNeg-1 no puede aparecer puesto que no se satisfarían sus requerimientos de selección categorial; por el contrario, SNeg-2 no resulta afectado por la presencia o ausencia de ST, ya que su posición estructural es inferior a ST.

En este sentido, un conjunto de datos relevantes lo constituyen los imperativos. Éstos, que se caracterizan por ser defectivos en cuanto al tiempo, no pueden aparecer con un marcador negativo del tipo SNeg-1, ya que éste necesita ST; por ese motivo, lenguas como el castellano o el catalán deben recurrir a otros mecanismos para expresar una orden negativa, como es seleccionar una forma, la del subjuntivo, con morfología de tiempo evidente. Véase el contraste entre ambas lenguas y el piamontés, por ejemplo:

(13) a. ¡Habla! / * ¡No habla! / ¡No hables! (2ª sg., subj.) *(castellano)*

b. Parla!/ * No parla! / No parlis! (2º sg., subj.) *(catalán)*

c. Parla!/ Parla nen! (2ª sg., imper.) *(piamontés)*

Volvamos ahora a los datos de adquisición. Dados los dos esquemas de (11), podemos dar cuenta de los ejemplos de (4)-(9). Mediante la representación de (11a), damos cuenta de la negación preverbal (sin entrar en detalles técnicos, tendríamos el verbo situado en ST, a donde habría ido a 'buscar' la morfología de tiempo, evidente en el caso de los imperativos negativos), que se corresponde con la representación del lenguaje adulto en catalán y castellano. Con la representación de (11b), se recogen los casos de negación postverbal; y precisamente, los niños aplican esta representación sólo a aquellas formas verbales con poca evidencia de morfología temporal; en otras palabras, sólo cuando tienen pocas o nulas pistas morfológicas, como sucede con las formas de (4) y (8) que se corresponden con la 3ª sg. del presente de indicativo,

según el lenguaje adulto, y que morfólogicamente se pueden analizar como [raíz + vocal temática], utilizan un marcador negativo, postverbal, que se caracteriza por ser insensible a la presencia/ausencia de ST. Cuando la morfología verbal es evidente, como sucede con los imperativos negativos (ejemplos de (5)) o con las formas verbales más variadas y posteriores en la evolución de (6), el valor del parámetro seleccionado es aquél en que Neg selecciona ST.

Resumiendo: en los estadios y contextos que manifiestan poca morfología verbal, lo que hacen los niños es colocar indistintamente SNeg delante o detrás del verbo, mientras que en los estadios y contextos en que hay más morfología, lo colocan sistemáticamente delante del verbo, hasta que alcanzan un estadio de desarrollo del sistema funcional que les permite estabilizar el parámetro y SNeg aparece siempre precediento al verbo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los datos de adquisición analizados en el presente trabajo aportan evidencia de que se puede postular la presencia de la categoría funcional Sintagma Flexión desde las primeras manifestaciones sintácticas. De otra forma no se podría dar una explicación al hecho de que la posición de la negación no vacile en el caso de formas verbales con marcas de tiempo más evidentes, mientras que sí que lo haga en otras con poca evidencia morfológica temporal.

Parece, pues, que los niños desde muy temprano manifiestan conocimiento de las restricciones propiamente lingüísticas de que están provistos por la GU, las ponen en funcionamiento y les guían en el análisis de los datos. Si para un parámetro determinado, como sucede con el presente de la negación, existe más de un valor, cabe suponer que, a falta de suficientes datos concluyentes para determinar la fijación en un sentido u otro, el niño ensaye los dos valores que le proporciona el parámetro. Y eso, como se ha visto, lo hace de una manera consistente y coherente con los datos que manifiesta tener accesibles en cada momento evolutivo. A medida que va descubriendo y utilizando la noción abstracta de tiempo, así como la morfología a ella ligada, se irá decantando definitivamente por el valor SNeg-1 del parámetro, que es el que corresponde a la lengua catalán o castellano que está adquiriendo.

Así, más que de una re-fijación de un valor noción problemática ya que significa *olvidarse* de aquello que previamente se ha adquirido, de lo que se trata es de una dilación en la fijación del parámetro de acuerdo con la hipótesis del aprendizaje léxico. Esta hipótesis precide que la emergencia de las propiedades sintácticas es una consecuencia de la adquisición de los elementos léxicos y morfológicos de tal manera

que el descubrimiento de un morfema flexivo, por ejemplo, puede provocar la fijación de un valor de un parámetro dado. En nuestro caso, a una noción previa de tiempo, que sustentaría una categoría funcional incipiente ST, le sucedería una noción más fuerte de tiempo reforzada por la adquisición creciente de morfología de tiempo. En este punto, los datos de (6) son cruciales: en esta segunda fase se incorporan nuevos tiempos verbales, en concreto el imperfecto, al repertorio verbal productivo y a partir de dicho momento ya no se observa *ningún* ejemplo de negación postverbal; no parece, pues, razonable atribuir a la casualidad un cambio de tales características.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliografía

Bel, Aurora (1995) Early Negation in Catalan and Spanish, *Catalan Working Papers in Linguistics* (en prensa).

Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of Language: its Nature, Origins and Use*, Praeger, Nueva York.

Chomsky, Noam (1989) Some Notes on Economy of Derivation and Representation, *MIT Working Papers in Linguistics*, 10, pp. 43-74.

Cortés, Montserrat & Ignasi VILA (1991) Uso y función de las formas temporales en el habla infantil, *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 17-34.

Laka, Itziar (1990) *Negation in Syntax: On the Nature of Functional Categories and Projections*, Tesis Doctoral, MIT, Cambridge.

López Ornat, Susana (1994) *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid.

Ouhalla, Jamal (1990) Sentential negation, relativized minimality and the aspectual status of auxiliaries, *The Linguistic Review*, 7/2, pp. 183-231.

Radford, Andrew (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*, Basil Blackwell, Oxford.

Zanuttini, Raffaella (1991) *Syntactic Properties of Sentential Negation. A Comparative Study of Romance Languages*, Tesis Doctoral, University of Pennsylvania.

LA ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES EN NIÑOS CATALANES

Montserrat Capdevila y
Miquel Serra

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran polémica en el área de la psicolingüística y la adquisición de primeras lenguas sobre si asumimos que la gramática adulta y la infantil tienen una estructura subyacente idéntica o si las dos gramáticas son diferentes, en el sentido que algunos elementos están presentes en la primera y no en la segunda. En otras palabras, el debate reside en determinar si la adquisición de una lengua constituye un proceso de continuidad o de maduración. El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de adquisición de las categorías funcionales por niños monolingües catalanes y bilingües catalán/castellano. Concretamente, la investigación se centra en la adquisición del determinante, la preposición funcional *de* y los verbos copulativos *ser* y *estar*.

El trabajo se enmarca dentro de la teoría de los Principios y Parámetros propuesta por Chomsky (1991, 1992) y otros investigadores (Ouhalla, 1991). Dentro de este modelo, las teorías más recientes sugieren que las categorías funcionales (i.e. determinante, negación, complementizador, algunas preposiciones y los elementos de flexión) son las responsables de la variación paramétrica entre lenguas. En el terreno de la adquisición de lenguas, las categorías funcionales también juegan un papel crucial en la identificación y explicación de cómo los niños pasan de un estadio al siguiente en su desarrollo lingüístico.

Por una parte, los defensores de la Hipótesis de Continuidad (Pinker, 1984; Hyams, 1987 y Weissenborn, 1990 entre otros) mantienen que la gramática del adulto y la del niño contiene los mismos elementos. Los principios de la Gramática

Universal (GU) están en operación desde el inicio, y tanto las categorías funcionales como las categorías léxicas (nombres, verbos, adjetivos, adverbios y algunas preposiciones) están presentes y son utilizadas por los niños. De acuerdo con el modelo continuista, las propiedades sintácticas, morfológicas y gramaticales de las categorías funcionales se caracterizan por tener un valor no marcado (posiblemente asignado por la GU) que es fijado al valor del modelo adulto cuando el niño reconoce los datos cruciales para su fijación (o *triggering data*).

Por otro lado, la Hipótesis de Maduración (Guilfoyle y Noonan, 1988; Radford, 1990, 1991 y Tsimpli, 1992) sostiene que los principios de la GU también están a disposición del niño desde su nacimiento; sin embargo, el niño aún no hace uso de las categorías funcionales, ya que éstas se ven sujetas a un proceso de maduración. Según esta hipótesis las producciones infantiles en los primeros estadios consistirán únicamente de proyecciones de categorías léxicas, ya que los procesos de maduración afectan únicamente las categorías funcionales.

Estas asunciones y consideraciones nos conducen a las siguientes cuestiones: (i) qué tipo de categorías utilizan los niños en los primeros estadios? y (ii) de qué forma las construcciones y orden de los constituyentes infantiles difieren del modelo adulto. Basándose en los datos del catalán y del catalán/castellano este estudio tiene por objetivo dar una respuesta a estas preguntas y de esta forma aportar evidencia a favor de la Hipótesis de Continuidad o a favor de la Hipótesis de Maduración.

2. METODOLOGÍA

El corpus de datos que analizamos corresponde a las videograbaciones de 10 niños desde los estadios preverbales hasta los tres años de edad. El material utilizado consiste en grabaciones mensuales de 45 minutos de duración. La situación de observación ha sido la interacción natural del niño con una persona adulta de su entorno familiar. Los sujetos son siete niños y tres niñas que pertenecen a una clase social media y la mayoría se sitúan en un entorno académico. Estos diez niños han sido videograbados por el equipo de investigación del Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Barcelona (*). Las grabaciones han sido transcritas siguiendo el sistema CHAT dentro del proyecto CHILDES. De todas las producciones hemos desconsiderado todas aquellas que eran ininteligibles y las imitaciones o repeticiones de sus interlocutores.

3. RESULTADOS

Como ya hemos mencionado en la introducción las categorías funcionales en las que este trabajo se centra son el determinante, los verbos copulativos *ser* y *estar* y la preposición *de*. Veamos cada categoría por separado.

3.1 Determinante

Los primeros sintagmas nominales que produce el niño constan únicamente de un nombre y se caracterizan por la ausencia de determinantes, tanto definidos como indefinidos. Al igual que en inglés, los nombres aparecen solos o acompañados de una schwa, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos representativos de esta primera etapa:

(1)	a)	a cococ amagat	(Pep 1;8.0)
	b)	a coche yayo	(Jos 1;11.10)
	c)	aquí a tele	(Jos 2;0.1)
	d)	això a nena	(Gis 1;10.7)
	e)	a papa a fotos	(Ant 1;9.19)
	f)	este a caballo	(Cat 1;9.15)

El uso de esta vocal neutra o schwa es una estrategia infantil que ya ha sido ampliamente documentada en la literatura sobre la adquisición de primeras lenguas (Dore et al., 1976 y Ramer, 1976). Esta shwa aparece no sólo delante de sintagmas nominales sinó también acompaña a verbos, adjetivos y algunos pronombres, como los ejemplos a continuación: a cau (*cae*) (Pep 1;6.23),a meu (*mio*) (Jos 1;11.10) y a vermell (*rojo*) (Cat 1;9.15). En este sentido,sugerimos que la schwa no puede interpretarse como una forma primitiva de determinante, ya que su distribución no se reduce a los sintagmas nominales que son los que en lenguaje adulto van acompañados de esta categoría funcional.

La media de aparición del determinante, tanto determinado como indeterminado, se sitúa alrededor de los 25 meses. Así pues, el segundo estadio se caracteriza por las siguientes producciones:

(2)	a)	una cacota ha fet el Pep	(pep 2;1.1)
	b)	hem anat a comprar a la fira un caballo	(Ant 2;3.21)
	c)	vull el peix	(Gis 2;2.6)
		jo tinc un petit suisse	(Gis 2;2.6)
	d)	agafo una cadena	(Cat 2;2.24)
		no vol fer la pel.lícula	(Cat 2;2.24)

3.2. Verbos copulativos ser y estar

Los verbos copulativos *ser* y *estar* en la gramática del adulto tienen una naturaleza puramente funcional. Semánticamente no tienen un significado léxico y su función es básicamente la de poner en relación el sujeto y el predicado y servir de portador de los rasgos de flexión. Por lo que se refiere a la gramática infantil, los datos analizados muestran que los niños pasan por una primera etapa caracterizada por la ausencia de este tipo de verbos. Ejemplos prototípicos de este primer estadio son los siguientes.

(3)	a)	ésto puré	(Ant 1;6.14)
	b)	a Tintin dolent	(Pep 1;10.6)
	c)	ésta Cloe	(Jos 2;1.28)
	e)	això a forquilla	(Cat 1;9.15)
	f)	elefant aquí	(Alv 2;2.6)
	g)	aquest Teo	(Mar 2;0.1)
	h)	aquest teu	(Gis 2;2.6)

Aunque los verbos copulativos ya aparecen alrededor de los 19 meses en todos los niños en estructuras formulaicas del tipo *está allí/aquí, no está, ya está, es igual*, la media de aparición de los verbos *ser* y *estar* de forma productiva no es hasta los 26 meses. En este primer estadio, los niños utilizan frases sin verbo con una estructura categorial puramente léxica. Entre los 24 y los 26 meses, los niños entran en una nueva etapa caracterizada por un uso extenso y frecuente de verbos copulativos. Así pues, las producciones infantiles ya no constan de dos piezas léxicas sino que ya aparecen unidas por la cópula.

(4)	a)	esto es espinacas	(Ant 2;5.18)
		aquesta no està bruta	(Ant 2;5.18)
	b)	és molt alt aquest	(Pep 2;1.1)
		està molt alt	(Pep 2;3.10)
	c)	és de l'Hugo	(Jos 2;3.17)
		está roto	(Jos 2;6.4)
	d)	això és de la mama	(Cat 2,1.10)
		aquest està trencat	(Cat 2;1.10)
	e)	és un cotxe	(Alv 2;3.13)
		està allà la radio	(Alv 2;3.13)

f)	aquest és un caballo	(Mar 2;1.20)
	està sobre el llit	(Mar 2;1.20)
g)	aquesta és meva	(Gis 2;2.6)
	està brut	(Gis 2;2.6)

3.3. Preposición de

De los distintos usos de la preposición *de* en lenguaje adulto, en este estudio nos vamos a concentrar únicamente en la preposición *de* y los complementos nominales, concretamente de posesión y genitivo, como en *el libro de Maria* y *la madre de Ana* respectivamente. Al igual que con los resultados del determinante, los datos analizados del catalán y catalán/castellano aportan evidencia a favor de un primer estadio caracterizado por la ausencia de la categoría funcional en cuestión. En este primer estadio, las producciones nominales infantiles que en lenguaje adulto necesitan una preposición, aparecen desprovistas de ella, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos:

Uso genitivo

(5)	a)	a cuento a girafa	(Pep 1;10.6)
		(el cuento de la jirafa)	
	c)	Caterina a ulls	(Cat 1;9.15)
		(los ojos de Caterina)	

Uso posesivo

(6)	a)	coche papá	(Jos 1;11.10)
		(el coche de papá)	
	b)	a casco Roger	(Jos 2;1.28)
		(el casco de Roger)	

En este primer estadio, pues, los niños hacen uso de las categorías léxicas, que pueden aparecer precedidas por una schwa o no, y las combinan libremente (*Caterina a ulls # los ojos de Caterina*). A partir de los 25 meses, sin embargo, los niños empiezan a usar la preposición *de* y entran en un segundo estadio caracterizado por un uso más fijo de sus constituyentes.

Uso genitivo

(7)	a)	la casa d'animalets a la granja	(Pep 2;1.1)
	b)	pinta la panxa de la girafa	(Pep 2;0.0)

Uso posesivo

(8) a) vull el cotxe d'en Joan (Martí 2;1.20)

A modo de conclusión, consideremos la siguiente producción que resume las categorías consideradas en este trabajo:

(9) aquesta pilota a Caterina (Cat 1;9.15)

Esta producción fue interpretada por la madre en el contexto en que tuvo lugar como: *aquesta pilota* ***és de la*** *Caterina* (esta pelota es de la Caterina). Las categorías ausentes son pues el determinante que debería preceder al nombre, el verbo copulativo *ser* y la preposición *de* con el significado de posesión. La producción resultante consta únicamente de categorías léxicas.

4. CONCLUSIÓN

Los datos considerados en este trabajo sobre las categorías funcionales determinante, verbo copulativo y preposición *de* muestran que los niños pasan por un primer estadio o etapa que abarca aproximadamente desde las primeras producciones hasta los 24-26 meses (periodo que obviamente está sujeto a variación individual). Este primer periodo se caracteriza por el uso de piezas léxicas y la ausencia de categorías funcionales.

Ante los resultados obtenidos creemos que los datos del catalán y del catalán/castellano aportan evidencia a favor de la Hipótesis de Maduración que restringe los procesos de maduración a la accesibilidad de las categorías funcionales. Por lo tanto, sugerimos que hasta los 24-26 meses las categorías funcionales determinante, verbo copulativo y preposición de no son accesibles a los niños. A partir de los 26 meses, al contrario, los niños a empiezan a incorporarlas en sus producciones de acuerdo con el modelo adulto, aunque no de forma automática. Creemos, por otra parte, que los resultados obtenidos son difíciles de explicar dentro de la Hipótesis de Continuidad, ya que si el niño tiene acceso a las categorías funcionales debería usarlas desde el principio, aunque no fuese de acuerdo con el modelo adulto.

Aunque en este trabajo nos hemos concentrado únicamente en una clase de categorías funcionales, esperamos haber mostrado que la Teoría de Maduración de las categorías funcionales prepara el terreno para futuros estudios y investigaciones sobre la adquisición de diversas lenguas. Si el modelo de maduración es correcto, esperamos encontrar grandes semejanzas entre las lenguas en los primeros estadios, es decir, en los estadios que podemos denominar prefuncionales (Tsimpli, 1992) y a la vez explicar la observación compartida que las primeras combinaciones de palabras

producidas por los niños están organizadas en términos de relaciones semánticas (temáticas), que en el modelo que asumimos son propiedades de las categorías léxicas.

(*) El equipo de investigación, dirigido por Miquel Serra y Rosa Solé, ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de varias becas de investigación (PB88/0317 y PB91/0851).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias

Chomsky, N. y H. Lasnik (1991) Principles and Parameters Theory. J. Jacobs et al. *Syntax: An International handbook of Contemporary Research*. Berlin: Walter de Gruyter.

Chomsky, N. (1992) A Minimalist Program for Linguistic Theory. ms., MIT, Cambridge, Mass.

Dore, J., Franklin, M., Miller, T.T. y Ramer, A. (1976) Transitional Phenomena in Early Language Acquisition, *Journal of Child Language*, 3:13-28.

Guilfoyle, E y M. Noonan (1988) Functional Categories and Language Acquisition. Paper presented at the Thirteenth Annual Boston University Conference on Language Development.

Hyams, N. (1987) The Theory of Parameters and Syntactic Development. In T. Roeper y E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Meisel, J. (1992) *The Acquisition of Verb Placement: Functional categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ouhalla, J. (1991) *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.

Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language development*. Cambridge: Harvard University Press.

Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English. Oxford: Basil Blackwell.*

Radford, A. (1991) Small Children's Small Minds. text o fthe Henry Sweet Lecture delivered to the Linguistics Association of Great Britain meeting at York.

Ramer, A. (1976) Syntactic Styles in Emerging Language, *Journal of Child Language*, 3: 49-62.

Tsimpli, I. (1992) Functional Categories and Maturation: The Prefunctional Stage of Language Acquisition. PhD. Dissertation, University College London.

Weissenborn, J. (1990) Functional Categories and Verb Movement: the Acquisition of German Syntax Reconsidered. In M. Rothweiler (ed.), 190-224.

ADQUISICIÓN DE LAS RELACIONES ANAFÓRICAS EN CASTELLANO: DIRECCIONALIDAD Y DEPENDENCIA DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA.

Julio González; Teresa Cervera y
José Luís Miralles

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones anafóricas constituyen un mecanismo lingüístico de integración del significado, de carácter central y universal, presente en todas las lenguas del mundo y cuya adquisición no es objeto de enseñanza explícita (Wasow, 1986). Se basan en la relación que se establece desde un *elemento anafórico* (generalmente un pronombre, pero también adverbios, cuantificadores, posesivos y otros) hacia otro término del texto o discurso llamado *antecedente*.

Atendiendo a la direccionalidad entre ambos términos, cabe distinguir entre anáforas **proactivas** o hacia adelante, en las que el antecedente precede al elemento fórico, y anáforas **retroactivas**, o hacia atrás, en las que la relación se invierte. El predominio en el uso de las primeras sobre las segundas es absoluto, tanto en el lenguaje escrito como hablado, al tiempo que los estudios lingüísticos revelan la existencia de lenguas con sólo anáforas proactivas, pero nunca lenguas con sólo retroactivas; incluso en un idioma como el inglés, donde ambas coexisten, existió en el pasado un primer periodo en el que únicamente se daban relaciones del primer tipo (Oshima, 1980). Esta asimetría también aparece en el lenguaje infantil, y son numerosos los estudios que han documentado una restricción direccional tanto en tareas de producción como de comprensión lingüística (Tavakolian, 1977, 1978; Solan, 1983; Lust y Clifford, 1986).

La comprensión anafórica está sujeta, entre otras, a restricciones de naturaleza sintáctica, siendo dependiente de la estructura lingüística y sensible a las relaciones

estructurales que se entablan entre los nodos del marcador sintáctico. Es posible distinguir entre anáforas **libres**, en las que la relación de correferencia entre los dos términos está permitida, y anáforas **bloqueadas**, cuando los dos elementos ocupan posiciones que no permiten una relación anafórica entre sí. En inglés y en castellano, ambas situaciones son posibles tanto en anáforas proactivas como retroactivas, de forma que podemos hablar de anáforas proactivas libres (p.e. "*Pedro* llegó a a la estación una vez que *él* salió del trabajo"), anáforas proactivas bloqueadas (p.e. "Cerca de *Alfonso*, *él* vio una cucaracha enorme"), anáforas retroactivas libres (p.e. "Delante de *ella*, *María* descubrió un billete de mil pesetas") y anáforas retroactivas bloqueadas (p.e. "*Él* sabe que *Alejandro* está enfermo del estómago").

Se han intentado establecer principios o reglas que caractericen esa dependencia estructural. El modelo de relación que primero se consideró fue la de *precede y comanda* (original *precede and commands* (1)) propuesta inicialmente por Langacker (1966). En ella el orden lineal juega un papel relevante junto a la relación *comandar*, que se define como:

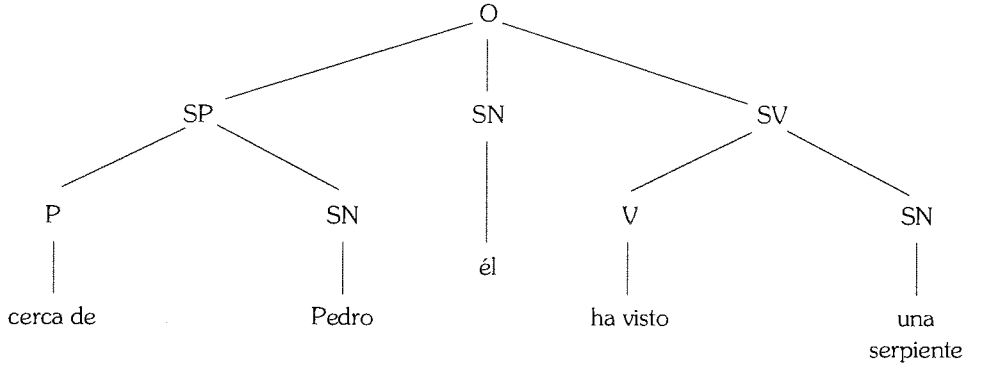
* un nodo A comanda a un nodo B si A no domina a B y B no domina A y el primer nodo oracional que domina a A también domina a B.

De esta manera, un pronombre no puede *preceder y comandar* a su antecedente. Por ejemplo, en la frase: "*Él* corroboró que *Francisco* estaba enfermo", la correferencia entre el sujeto y el pronombre esta bloqueada porque "él" precede y comanda a "Francisco".

Ahora bien, existen contraejemplos a esta relación, (Lakoff, 1968); p.e. en la anáfora proactiva: "Cerca de *Pedro*, *él* ha visto una serpiente", con un sintagma adverbial antepuesto, en teoría debería ser posible la correferencia y sin embargo ésta no es posible. La contradicción fue aparentemente resuelta por Reinhart (1976, 1981, 1983), proponiendo la nueva relación estructural *c-comandar* (en original *c-command*):

* El nodo A *c-comanda* al nodo B si A no domina a B y el primer nodo ramificado que domina a A también domina a B.

Un pronombre no podría ser correferencial con un antecedente que es ccomandado por él. En esta definición no se considera en ningún momento la relación de orden lineal; todos los nodos que A c-comanda lo están tanto si le preceden como si le siguen. Siguiendo con el ejemplo:



el pronombre "él" c-comanda a "Pedro" porque no lo domina directamente y el primer nodo ramificado que le domina (O) también domina al antecedente; por consiguiente, la relación está bloqueada.

En consecuencia, emergen dos modelos teóricos distintos que intentan explicar, desde distintas posiciones, las relaciones de correferencia anafórica en dependencia de la estructura sintáctica en que se insertan. En ambos, la direccionalidad entre los dos elementos de la anáfora juega un papel muy distinto (ver para más detalle Carden, 1986):

a) El **Modelo Abstracto**, propuesto por Carden (1986), se asienta fundamentalmente sobre la relación *precede y comanda*, y las versiones posteriores debidas a Solan (1978, 1981). En este modelo, un nivel sintáctico abstracto anterior a la S-estructura constituye el verdadero *input* sobre el que se aplica la relación anafórica. La relación *precede y commanda* se halla a la base del modelo pero no es suficiente en sí misma para una explicación completa de la correferencia anafórica. Dicha relación prevé que toda anáfora proactiva, en la que el antecedente precede al pronombre o elemento anafórico, será siempre posible, quedando libre la relación entre los dos términos al no cumplirse la restricción que impide la correferencia. La existencia de oraciones como "Cerca de *Pedro*, *él* ha visto una serpiente", en la que la relación anafórica se encuentra bloqueada, constituye una anomalía respecto al patrón general.

De acuerdo con este modelo teórico y dentro del marco de la Teoría Estándar, la regla de correferencia no se aplicaría directamente sobre la estructura superficial del lenguaje, sino sobre una estructura abstracta que conserva sus propiedades esenciales y es previa a las transformaciones que dan lugar a la estructura superficial (Carden, 1986). Por ejemplo, las frases: "Cerca de él, Pedro ha visto una serpiente",

en la que la cláusula adverbial se halla en posición precedente, mantiene el mismo patrón de correferencia de la frase con orden canónico "Juan ha visto una serpiente cerca de él", de manera que, en ambas, la relación anafórica es posible. Las frases "Cerca de Juan, él ha visto una serpiente" y "Él ha visto una serpiente cerca de Juan" también mantienen la misma pauta correferencial, esta vez con la anáfora bloqueada. Según el modelo abstracto, la regla *precede y comanda* se aplicaría sobre un nivel abstracto previo a la aplicación de la regla *Adverb Preposing* que da lugar a la forma superficial definitiva. Así, en las anáforas proactivas bloqueadas, el proceso sería:

"Él ha vistoo una serpiente cerca de Juan" → (aplicación de la regla de correferencia) → "$Él_i$ ha visto una serpiente cerca de $Juan_j$" ($i \neq j$) (aplicación de la regla *Adverb Preposing*) → "Cerca de $Juan_j$, $Él_i$ ha visto una serpiente" ($i \neq j$)

Desde la perspectiva de este modelo, una anáfora proactiva bloqueada como la anterior constituye una notable excepción al patrón general de correferencias y su adquisición reviste una dificultad mayor. Por tanto, el contraste entre anáforas proactivas libres y bloqueadas, o, en palabras de Carden (1986), el **contraste proactivo**, (*blocked-forward contrast*, en el original), es más complejo que el contraste entre anáforas retroactivas libres y bloqueadas, o **contraste retroactivo** (*blocked-backward contrast*). La adquisición del primer contraste exige del niño un esfuerzo superior porque debe aprender que se trata de una excepción a la pauta general referencial consultando previamente la forma abstracta de la oración, mientras que para adquirir el segundo contraste resulta suficiente consultar la relación *precede y comanda*.

b) El aparentemente más parsimonioso **Modelo superficial de Reinhart**, se basa en exclusiva en una única condición, *c-comandar* (Reinhart, 1976, 1981, 1983), por la que se rigen tanto las anáforas proactivas como retroactivas, en un único nivel compatible con la Sestructura. En este modelo, las anáforas proactivas bloqueadas no constituyen una excepción al patrón general, puesto que se rigen por el mismo principio que las restantes, sin que el orden lineal juegue ningún papel relevante. De este modo, Reinhart muestra que una única condición puede caracterizar las relaciones de correferencia anafórica de un modo más simple que el modelo Abstracto. No obstante, a pesar de su elegancia y amplia aceptación, existe un importante rango de datos empíricos procedentes del inglés que son mejor explicados desde el modelo Abstracto (Carden, 1981; Carden and Dietrich, 1981; McCawley, 1984; Carden, 1986), por lo que la cuestión no se halla cerrada.

Ambos modelos efectúan predicciones distintas acerca de la secuencia en que serán adquiridos los dos contrastes. Según el modelo Abstracto intervendrían dos

tipos de mecanismos parcialmente independientes: una condición superficial relativamente simple para el contraste retroactivo y una combinación más compleja de reglas y reordenamiento en el contraste proactivo; a igualdad de condiciones, el contraste retroactivo será aprendido antes que el contraste proactivo. Desde el modelo superficial, una única condición se halla implicada en ambos contrastes, por lo que, a igualdad de condiciones, su adquisición por parte del niño ocurrirá de forma simultánea.

La evidencia proveniente de estudios sobre la adquisición del inglés resulta contradictoria, si bien, de acuerdo con la revisión de Carden (1986), la mayor parte de los resultados obtenidos con diversas tareas se ajustan mejor a la hipótesis del modelo abstracto (Lust, Loveland y Kornet, 1980; Ingram y Shaw, 1981; Taylor-Browne, 1983; Lust y Clifford, 1986). Estos trabajos sobre la adquisición del inglés muestran un desfase temporal a favor de una adquisición más temprana del contraste retroactivo, de acuerdo con lo esperado desde el modelo Abstracto; este modelo se ajusta mejor a la realidad observada en el desarrollo lingüístico que su homólogo alternativo, a pesar de que carece de su simplicidad y elegancia formal. No obstante, todos lo datos de que disponemos hasta el presente proceden únicamente de la lengua inglesa, por lo que sería aventurado establecer generalizaciones de carácter universal más allá de ese código lingüístico. En la presente investigación se aporta evidencia adicional desde otra lengua distinta del inglés, y se establece la hipótesis de que el contraste en la comprensión entre anáforas retroactivas libres y bloqueadas por parte de niños cuya lengua materna es el castellano, surge antes que el contraste entre anáforas proactivas libres y bloqueadas.

2. MÉTODO

Sujetos

El estudio se llevó a acabo con 374 sujetos de ambos sexos: 344 niños pertenecientes a colegios públicos y 30 adultos, estudiantes de Psicología, distribuidos según la Tabla I.

Tabla I

Distribución de los sujetos según los distintos niveles evolutivos

(P-1 y P-2 corresponden a los niveles de preescolar. Los niveles restantes corresponden a los cursos de la anterior EGB)

		NÚMERO DE SUJETOS		
Niveles evolutivos	**edad media (años, meses)**	**Masc.**	**Fem.**	**Total**
P-1	(4,10)	18	15	33
P-2	(5,11)	14	16	30
1º	(6,9)	15	12	27
2º	(7,10)	12	17	29
3º	(8,11)	21	20	41
4º	(9,10)	18	19	37
5º	(10,9)	29	20	49
6º	(11,11)	20	12	32
7º	(12,10)	15	16	31
8º	(14,1)	21	14	35
Adultos	(23,1)	3	27	30
Total		186	188	374

Diseño y Materiales

Se trata de un diseño factorial 2 x 2 de medidas repetidas, donde se cruzan las variables direccionalidad (anáforas proactivas vs. retroactivas) y dependencia estructural (anáforas libres vs. bloqueadas). Cada sujeto pasó por las cuatro condiciones.

Se emplearon 32 frases cortas de 8-12 palabras, ocho por cada condición, en una tarea de *Question-Answering*, utilizada en estudios similares (Ingram y Shaw, 1981; Taylor-Browne, 1983). Los estímulos presentaban situaciones familiares fácilmente comprensibles con un vocabulario sencillo y asequible, en relación a dos personajes: "los hermanos Juan y Pepe". Cada frase contenía una relación anafórica que variaba según la condición: proactiva-libre (p.e. "Juan vio que él tenía una herida en la mano"); proactiva-bloqueada (p.e. "Cerca de Pepe, él encontró una moneda de cinco duros"); retroactiva-libre (p.e. "Delante de él, Juan descubrió la llave que había perdido") y retroactiva-bloqueada (p.e. "Él se siente triste porque Pepe se tiene que marchar"). Además se incluyeron diez frases de relleno y cinco iniciales de práctica.

Procedimiento

Los estímulos se administraron en un orden pseudoaleatorio que evitaba la repetición inmediata de dos condiciones. Los sujetos se enfrentaban a cada frase debiendo contestar inmediatamente a una pregunta que comprobaba la referencia pronominal. Por ejemplo: "Pepe cree que él está enfermo del estómago". Pregunta: "¿Quién está enfermo del estómago?".

El rango posible de referentes fue establecido al principio, por medio de la presentación de los dos personajes dibujados en dos pósters de tamaño DIN A-3. Estos retratos representaban a dos hermanos varones de aspectos claramente diferenciados entre sí. El experimentador los mostraba al tiempo que los señalaba y decía: "Éste es Juan. Éste es Pepe. Los dos son hermanos y se quieren mucho. Todas las cosas que vamos a contar son de ellos dos solamente. A cada pregunta tienes que contestar con el nombre de uno de ellos: Pepe o Juan".

Los niños de los niveles de preescolar (P-1, P-2) y 1º y 2º de EGB recibieron la administración de forma oral e individualizada, en varias sesiones. El experimentador, sentado frente al niño, leía dos veces cada estímulo y se aseguraba de la atención del niño; a continuación le formulaba la pregunta y anotaba la respuesta en una hoja al efecto. A los sujetos de 3º, 4º y 5º de EGB se les administró la prueba de forma escrita en pequeños grupos de 10-15 sujetos cada uno. En los sujetos de 6º, 7º, 8º de EGB y adultos la administración fue de forma escrita en sus grupos naturales académicos.

Cada respuesta fue clasificada como correferencial (puntuada como 1) o no correferencial (puntuada con 0) respecto al personaje presente en el estímulo, dependiendo de si el sujeto respondía eligiendo el personaje explícito en la oración o el otro. Se desechó un 5.3 % de respuestas inclasificables.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Globalmente se aprecia un decremento evolutivo en las correferencias a medida que se asciende de edad (Tabla II y Figura 1); desde P-1 con un 63 % de las respuestas hasta 8º de EGB con el 26 % y los adultos con el 35 % de las mismas. De acuerdo con los datos, es posible diferenciar dos niveles evolutivos: los niños de P-1 de preescolar a 2º de EGB se hallan fundamentalmente guiados por los datos del estímulo y tienden a referirse al personaje explícito en cada frase, evidenciando una preferencia por el antecedente ofrecido por el propio estímulo; pero de 2º a 3º de EGB surge una reducción brusca que se mantiene después, enlazando con la gramática adulta. Hay un efecto significativo de la direccionalidad desde 1º a 8º,

Figura nº 1

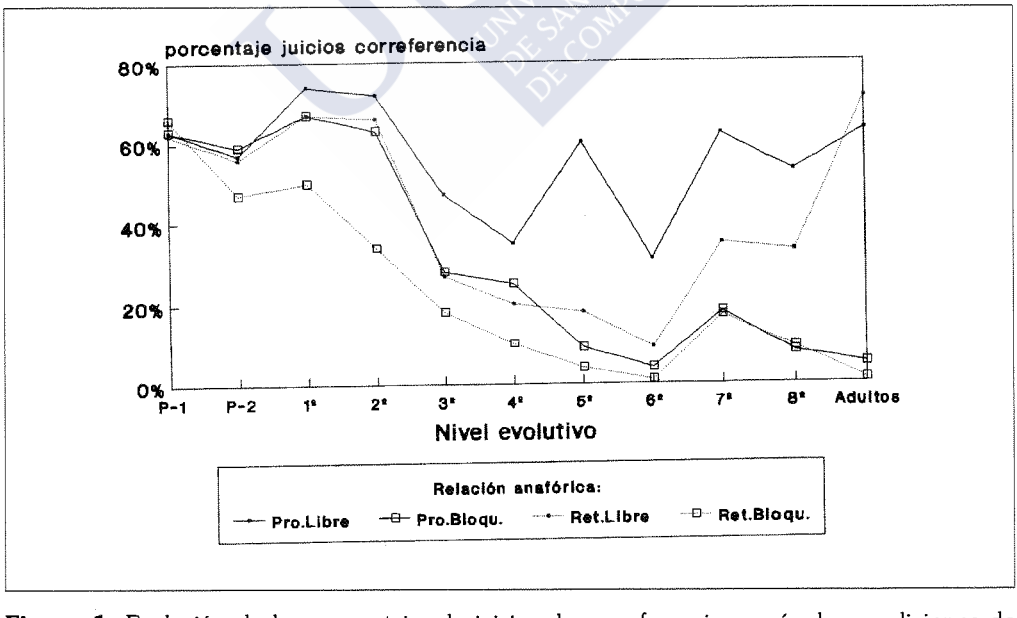


Figura 1: Evolución de los porcentajes de juicios de correferencias según las condiciones de direccionalidad y dependencia estructural de las anáforas.

Tabla II

Porcentajes de juicios de correferencia en las diferentes condiciones a lo largo de todos los niveles evolutivos.

		Direccionalidad			Dependencia estructural			Contraste proactivo			Contraste retroactivo		
Niveles evolutivos	**TOTAL**	Anáforas Proactivas	Anáforas Retroact.	Dif.	Anáforas Libres	Anáforas Bloquead.	Dif.	Proactivas Libres	Proactivas Bloquead.	Dif.	Retroactiv. Libres	Retroactiv. Bloquead.	Dif.
P-1	63	63	64	-1	62	64	-2	63	63	-	62	66	-4
P-2	55	58	52	6	56	53	3	57	59	-2	56	47	9°
1º	64	71	58	13***	70	58	12**	74	67	7	67	50	17***
2º	59	68	51	17***	69	49	20***	72	63	9*	66	34	32***
3º	30	38	23	15***	36	24	12**	47	28	19***	27	18	9°
4º	22	30	15	15***	27	18	9***	35	25	10**	20	10	10*
5º	23	34	11	23***	39	7	32***	60	9	51***	18	4	14***
6º	11	17	5	12***	20	3	17***	31	4	27***	9	1	8*
7º	33	40	26	14***	48	17	31***	62	18	44***	35	17	18°
8º	26	30	21	9***	43	8	35***	53	8	45***	33	9	24***
Adultos	35	34	36	-2	67	3	64***	63	5	58***	71	1	70***

Niveles de significación de F: (*): $p<0.05$; (**): $p<0.01$; (***): $p<0.001$

donde la correferencia es superior en las anáforas proactivas que en la retroactivas; pero esta restricción no se manifiesta aún en los niños preescolares de P1 o P2 y desaparece en la comprensión adulta. En los estudios anglosajones este efecto de direccionalidad aparece claramente en esos niveles evolutivos, pero, además, en algunos trabajos ha sido encontrado en edades más tempranas, si bien con otras tareas y procedimientos de puntuación. Lust (1981); Lust y Clifford (1986) y Lust, Solan, Flynn, Cross y Schuetz (1986), encuentran que en una tarea de reproducción verbal de frases, los niños de tres y cuatro años de edad tienden a preservar un orden proactivo en la anáfora, modificando incluso el modelo; pero cuando incluyen una tarea *acting out* de comprensión (escenificación de frases con muñecos), estos últimos autores no hallan el efecto direccional y en Lust y Clifford (1986) los niños entienden mejor las anáforas retroactivas. Por otra parte, estos resultados se basan principalmente en un procedimiento de puntuación acierto/error; cuando Lust y Clifford (1986) tienen en cuenta los juicios de correferencia, comprueban que sus sujetos de 3,5 a 7,11 años de edad no muestran preferencia por la dirección proactiva en los ensayos de comprensión.

En nuestros datos globales, los niños muestran dependencia de la estructura a partir de 1º de EGB, donde surgen diferencias significativas entre las correferencias en las anáforas libres (70 %) y bloqueadas (58 %), pero la contribución a estos datos de los dos contrastes es desigual. En efecto, la sensibilidad a la estructura sintáctica aparece antes en las anáforas retroactivas que en las proactivas; el contraste retroactivo se manifiesta por primera vez en P-2, donde el porcentaje correferencial es superior en las anáforas retroactivas libres (56 %) que en las retroactivas bloqueadas (47 %) ($F(1, 29)=5.09$, $p<0.05$), mientras que aún no es patente el contraste proactivo y los datos de las anáforas proactivas libres (57 % de correferencias) no se apartan de los de las proactivas bloqueadas (59 %) ($F(1,29)=0.35$, $p=0.561$). Esta situación se mantiene en el siguiente nivel evolutivo, 1º de EGB, donde continúa el contraste retroactivo ($F(1,26)=12.64$, $p<0.001$), pero no aflora el contraste proactivo ($F(1,26)=1.50$, $p=0.232$). Este último sólo empezará a hacerse evidente en 2º de EGB, con un 72 % de referencias libres frente al 63 % bloqueadas ($F(1,27)=6.72$, $p<0.05$). Es decir, los resultados indican claramente un adelanto de dos años en la aparición del contraste retroactivo sobre el proactivo. Mientras que los niños de 5 años y 11 meses de edad distinguen entre relaciones libres y bloqueadas cuando se tratan de anáforas retroactivas, no es hasta los 7 años y 10 meses cuando comienzan a establecer la misma distinción dentro de las anáforas proactivas. La Figura 1 muestra un descenso muy temprano de la línea correspondiente a las relaciones retroactivas bloqueadas (*Ret.Bloq*). En el inglés, los datos relativos al contraste retroactivo no se

alejan de nuestros resultados; dicho contraste se establece como muy tarde a la edad de 6 o 7 años (Chomsky, 1969) y para muchos sujetos aparentemente antes (Solan, 1978; Lust et al., 1980; Ingram y Shaw, 1981). Sin embargo, el contraste proactivo ofrece resultados diversos dependiendo de la tarea experimental empleada (Lust et al., 1980; Ingram y Shaw, 1981; Taylor-Browne, 1983; Lust y Clifford, 1986). De acuerdo con la revisión de Carden (1986), mientras que la tarea de reproducción de frases no aporta evidencia a favor de uno u otro modelo, las tareas de contestación a preguntas y de escenificación de frases se decantan hacia el modelo Abstracto. En los trabajos de Ingram y Shaw (1981) y Taylor-Browne (1983) las contestaciones infantiles denotan una adquisición relativamente tardía del contraste proactivo, mientras que el contraste retroactivo ya es dominado con anterioridad: un 30 % de los sujetos menores de seis años y el 60 % de los niños entre seis y ocho años de edad, en Ingram y Shaw; y el 81 % de los niños entre 6,2 y 10,5 años en Taylor-Browne. Incluso, hasta los once o doce años de edad los sujetos de estos estudios establecen más correferencias en las anáforas proactivas bloqueadas que en las retroactivas libres; lo que también concuerda con nuestros datos, donde sólo es a partir del 5º curso de EGB (5,10 años) cuando la línea *Pro.Bloqu.* de la Figura 1 cae por debajo del 10 % de correferencias y comienza a ser superada por la de *Ret.Libre*.

En conclusión, el proceso de adquisición del castellano aporta evidencia a favor del modelo Abstracto de Carden en consonancia con los estudios anglosajones que han empleado la misma tarea de comprensión lingüística. Nuestros datos evidencian que los mecanismos implicados en el contraste entre relaciones estructuralmente libres o bloqueadas son más complejos en las anáforas proactivas que en las retroactivas, de manera que su dominio comienza a surgir al menos dos años más tarde. De acuerdo con el modelo Superficial de Reinhart el mismo mecanismo estaría comprometido en ambos contrastes y, por lo tanto, cabría esperar la aparición simultánea de los mismos. La evidencia empírica muestra que esto no ocurre así, por lo que este modelo, a pesar de su elegancia y parsimonia, no da cuenta adecuadamente de la secuencia de adquisición de las relaciones anafóricas en su dependencia estructural del lenguaje.

Bibliografía

Carden, G. (1981) "Blocked forwards coreference", comunicación presentada a la Linguistic Society of America Winter Meeting, Nueva York.

Carden, G. (1986) Blocked Forwards Coreference: Theoretical Implications of the Acquisition Data, en B. Lust (ed.), *Studies in Acquisition of Anaphora, Volume I*, Dordrecht: Reidel.

Carden, G. y Dietrich, T. (1981) Introspection, observation and experiment: An example where experiment pays off, en P. D. Asquith y R. N. Giere (eds.) *Proceedings of the 1980 Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association, 2,* 583-597.

Chomsky, C. (1969) *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge, MA: MIT Press.

Ingram, D. y C. Shaw (1981) *The comprehension of pronominal reference in children*, University of British Columbia.

Lakoff, G. (1968) *Pronouns and Reference*. Indiana University Linguistic Club

Langacker, R. (1966) On Pronominalization and the Chain of Command, en W. Reibel y S Schane (eds.), *Modern Studies in English*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lust, B. (1981) Constraint on anaphora in child language: A prediction for a universal, en S. Tavakolian (ed.) *Language Acquisition and Linguistic Theory*, Cambridge, MA: MIT Press.

Lust, B. y Clifford, T. (1986) The 3-D Study: Effects of Depth, Distance and Directionality on Children's Acquisition of Anaphora, en B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Volume I*, Dordrecht: Reidel.

Lust, B., Loveland, K. y Kornet, R. (1980) The development of anaphora in first language: Syntactic and Pragmatic constraint, *Linguistic Analysis 6*, 359-391.

Lust, B., Solan, L.; Flynn, S.; Cross, C. y Schuetz, E. (1986) A Comparison of Null and Pronoun Anaphora in First Language Acquisition, en B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Volume I*, Dordrecht: Reidel.

McCawley, J.D. (1984) Anaphora and notions of command, en *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, Universidad de California en Berkeley.

Oshima, S. (1979) Conditions of rules: Anaphora in Japanese, en G. Bedell, E. Kobayashi y M. Muraki (eds.), *Exploration in Linguistics: Essays in honor of K. Inoue*, Kenkejusha.

Reinhart, T. (1976) *The Syntactic Domain of Anaphora*, Tesis Doctoral, MIT, Cambridge, Massachusetts.

Reinhart, T. (1981) Definite NP anaphora and c-command domains, *Linguistic Inquiry, 12*, 605-636.

Reinhart, T. (1983) *Anaphora and Semantic Interpretation*, Croom Helm, London (reimpreso con correcciones y revisiones en 1984).

Solan, L. (1978) *Anaphora in Child Language*, Tesis Doctoral, University of Massachusetts, Amherst.

Solan, L. (1983) *Pronominal Reference: Child Language and the Theory of Grammar*, Dordrecht: Reidel.

Tavakolian, S. (1977) *Structural Principles in the Acquisition of Complex Sentences*, Tesis Doctoral, University of Massachusetts, Amherst.

Tavakolian, S. (1978) Children's comprehension of pronominal subjects and missing subjects in complicated sentences, en H. Goodluck y L. Solan (eds.) *Papers in the Structure and Development of Child Language*, Ocassional Papers in Linguistics, 4, University of Massachusetts, Amherst, 145-152.

Taylor-Browne, K. (1983) Acquiring restrictions on forwards anaphora: A pilot study, *Calgary Working Papers in Linguistics 9*, 75-99.

Wasow, T. (1986) Reflections on anaphora, en B. Lust (ed.), *Studies in Acquisition of Anaphora, Volume I*, Dordrecht: Reidel.

NOTAS:

(1) Siempre es problemático ofrecer una traducción adecuada de términos lingüísticos sumamente específicos como los presentes y de difícil equivalencia con términos propios. Basta con observar la falta de acuerdo existente en las diversas traducciones. Nosotros hemos optado aquí por una solución similar a la de Ramón Cerdá en su versión española de Sells (1985) *Lectures on Contemporary Syntactic Theories*; y emplearemos los verbos *comandar* y *c-comandar*.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ADQUISICIONES MORFOFONOSINTÁCTICAS EN TORNO AL SINTAGMA NOMINAL: EL GÉNERO GRAMATICAL EN ESPAÑOL

Sonia Mariscal

1. INTRODUCCIÓN:

Objetivos.

El título de esta ponencia podría parecer muy ambicioso. Sin embargo, nuestro interés se centró en un primer momento en el problema de la adquisición del género como una de las características morfosintácticas específicas del español.

Nos interesaba el estudio de la adquisición del sistema de género en español por las siguientes razones:

1.-Por ser este un proceso que no plantea especiales dificultades a los niños pequeños (que no a los aprendices de español como L2), a juzgar por el escaso número de errores .

2.-Por tratarse de una adquisición puramente formal (si exceptuamos los Nombres en que existe correlación entre el género gramatical y el sexo biológico).

3.-Por ser un fenómeno de concordancia que implica a distintas estructuras o componentes del sistema lingüístico (Determinantes, Nombres y Adjetivos).

Esta adquisición ha sido estudiada por distintos investigadores; no es un tema nuevo.

Los estudios con que contamos en español (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1977), y especialmente el estudio experimental de Pérez Pereira (1990) nos ponen sobre la pista de algunas de las claves que utilizan los niños en el aprendizaje del sistema de género.

Pero a diferencia de estos trabajos, nuestro interés se centra en llegar a explicitar las FASES del proceso, entendiendo por fase la propuesta por López Ornat (1994), que incluye el tipo de representaciones subyacentes a las producciones del niño y las operaciones cognitivas implicadas en la obtención de aquellas.

Nos interesa especialmente obtener información sobre las primeras fases del proceso y las operaciones de extracción y segmentación de las piezas lingüísticas relevantes.

Planteadas así las cosas procedimos de la siguiente forma:

Primero: definiendo más exactamente QUÉ HAY QUE ADQUIRIR; para ello recurrimos a planteamientos lingüísticos al uso.

Segundo: recogiendo datos disponibles de un estudio longitudinal exhaustivo que permitieran inducir el COMO SE ADQUIERE eso que hay que adquirir.

El resultado de este primer trabajo con datos longitudinales nos ha servido para derivar hipótesis a comprobar luego mediante el uso de técnicas más controladas. Nos ha permitido también plantear que la adquisición del sistema de género está inmersa en el proceso de adquisición del Sintagma Nominal (SN) en español, y que tal adquisición no es ni sólo fonológica, ni sólo sintáctica, ni sólo morfológica, sino que se trata de un conjunto de adquisiciones morfofonosintácticas que se entrelazan.

El título del trabajo no es ambicioso; trata de ajustarse a los datos disponibles.

Notas lingüísticas:

Destacaremos dos: La primera se refiere a la intuición que tenemos los hablantes de español sobre las marcas de género del N, es decir, que los nombres terminados en -a son femeninos frente a los terminados en otras marcas. Pues bien, desde la Lingüística es difícil establecer reglas generales. La larga lista de excepciones y subreglas es incompatible con ello. La siguiente lista puede ser ilustrativa:

MASCULINO:mono, frente, sol, niño, día, padre, espíritu, bikini, coche, sillón.
FEMENINO:mano, frente, col, niña, tía, madre, tribu, metrópoli, leche, silla.

La propuesta de J.W. Harris (1991) incluye la descripción las características del sistema de género español más completa y sistemática que hemos encontrado. Lo más interesante desde nuestro punto de vista es que, si bien parte de la independencia de los siguientes parámetros: sexo biológico, género (como fenómeno de concordancia) y clase formal (en relación a la morfofonología de las piezas implicadas), sí reconoce la existencia de asociaciones parciales, pero significativas entre estos dominios. Los niños pueden tomar partido de estas asociaciones.

La segunda nota lingüística se refiere a dos características de los elementos del SN: la frecuencia de uso y las propiedades fonológicas y distribucionales. Así:

- El sustantivo es el único elemento imprescindible del S.N.

- Le sigue -en frecuencia- el ARTICULO (el, la, los, las), y a continuación Demostrativos y Posesivos.

-Tanto ART y N, como N y ADJ. forman "sirremas". Estos son unidades gramaticales y, sobre todo, unidades tonales (agrupamientos de caracter acentual). Por ello permanecen íntimamente unidos y no permiten la realización de una pausa en su interior. La diferencia (distribucional) entre ART+N y N+ADJ. es que el artículo nunca aparece independiente del N, pero el adjetivo sí.

Estas dos últimas características son especialmente relevantes de cara a las primeras operaciones del proceso de adquisición: la extracción y segmentación.

2. MÉTODO: Datos longitudinales, Resultados y Discusión.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones lingüísticas y los objetivos ya planteados más arriba, se procedió a la extracción y análisis de los datos longitudinales con los que cuenta el equipo de la Dra. López Ornat. Se decidió restringir el análisis a los ARTículos (pieza que más frecuentemente acompaña al N), ADJetivos y, se incluyó también el INDefinido OTRO/A.

Establecidas las estructuras objeto de interés se procedió a la extracción de entre todo el corpus de los datos siguientes:

-Errores de Comisión/Omisión y Sobregeneralización en relación a la concordancia de las estructuras ART+N, IDF+[N] y [N]+ADJ, pues estos errores delimitan las fases 2 y 3 -ya gramaticales- del proceso (ver López Ornat, 1994. Cap. 8).

Comenzaremos con los resultados relativos a ADJ. e IND., por ser los menos complejos.

Se constató el escaso volumen de producciones de Adjetivos (en 1;07 y 1;08, n=3), y su aumento posterior (1;09-1;10 n=36, 2;01 n=42). En 1;07 y 1;09 aparecen dos casos de 'protoadjetivos' reducidos a la primera sílaba e invariables ('má' [=malo/a] se aplicó a un referente masc. en 1;07 y a uno fem. en 1;09]. Lo que podríamos considerar primeros errores de comisión aparecen en 1;09. Sin embargo, tales errores proceden de primitivos usos no analizados. Así, 'tonto' se usó correctamente en 1;08; probablemente se aprendió ligado a tal contexto, y por eso, dió lugar a un uso erróneo en 1;09, al aplicarlo a referente fem. El caso contrario sucedió con 'apa' [=guapa]. La aplicación del criterio de productividad (que no de usos correctos) nos llevó a concluir el no cumplimiento del mismo para 1;09. No es sino hasta 1;10 cuando podemos definir la aparición de errores de comisión (tipos masc. por fem. y viceversa) Ejs: 'siquitina' por chiquitín, 'papo' por guapa.

La edad 1;10 constituye para María el punto de inflexión a partir del cual se puede marcar el inicio de Fase 2. A partir de 2;02 parece no haber errores espontáneos en el uso de adjetivos. El único error de sobregeneralización que aparece es ya a la edad 2;11 ('una babacito pequeñ**o**'), aunque el carácter del N (inventado), hace difícil valorar si el error es de comisión o de sobregeneralización.

En cuanto al uso del indefinido 'OTRO/A', el curso de su evolución indica: - En 1;08 aparece la expresión 'oto a.bibis'. Es una yuxtaposición de la pieza IDF. 'oto' y el SN no analizado 'a.bibis', lo cual indica un uso "en bloque" del IDF. - No es sino hasta 1;10 cuando se cumple el criterio de productividad, en coincidencia absoluta con los datos de ADJ. No se han detectado errores de comisión, si bien en 1;11 la expresión 'ota botona' revela el uso productivo y creativo de la variante de género femenina.

En cuanto a la concordancia DETerminante-N, el porcentaje de errores queda reducido a 1;5%. Estos errores son los siguientes: 'uno sapato' (2) [2;01], 'una bocata' [2;01], 'la fantasma' [2;04], 'cuántos pompas' [2;05], 'la agua' (seguido de autocorrección) [2;11]. Más allá de la escasa frecuencia , lo interesante es ver la naturaleza de los mismos. Se trata de errores no de comisión, sino de sobregeneralización[1]. Muestran un uso productivo de las marcas formales -a, -o. Es decir los únicos errores que encontramos indican que María ha tomado partido de una de las correspondencias parciales (subregularidades) propias del sistema de género español. Pero, ¿por qué no se encuentran más errores? ¿Qué ocurre con aquellos nombres no prototípicos (ej. coche, flor, nariz) ¿Por qué no dan lugar a error?

Esto nos llevó al análisis exhaustivo de la estructura [ART]+N, para determinar si María producía N con el artículo omitido o no, y cuál era la estructura de esta pieza cuando no era omitida. Los datos de distintos estudios psicolingüísticos apuntan hacia la OMISION de tales elementos (de clase cerrada) en las primeras emisiones de los niños. Puesto que el número de errores en las correspondencias ART-N es tan escaso, y tan temprana la adquisición del sistema de género, en el que el artículo se erige como pieza clave las más de las veces, ¿cómo es posible explicar su adquisición?

Para aclarar estas preguntas se procedió de la siguiente manera: Dado el enorme número de producciones nominales entre 1;07 y 2;01, se extrajeron las piezas N automáticamente. Se aplicó el programa COMBO del paquete CLAN. Los comandos fueron: COMBO +y +s"*N^masc*" y COMBO +y +s"*N^fem*".

La inspección uno a uno de todos los N nos permitió determinar: las omisiones del determinante y la forma de este cuando acompañaba al N. Estos datos fueron

(1) Excepto 'cuantos pompas', que sí es error de comisión.

almacenados en una base específicamente diseñada para estos mediante el programa dbaseIV. Se comprobó que María incluía una pieza antepuesta a N, que toma la forma de las vocales /a/e/o, rara vez /u/ y nunca /i/, y posteriormente la forma adulta /el,la,un,una.../ Ya habíamos detectado la existencia de esta pieza antepuesta a N durante la codificación de los datos longitudinales. En el equipo se adoptó la solución de codificar como DET tales formas que no coincidían con el modelo adulto de ART. El código DET se definió como código neutro; solo indicaba la posición de una pieza anterior a N, cuyo status representacional habían de definir análisis más detallados. Este fue mi objetivo.

Los resultados más interesantes son: 1.-La forma de la VOCANT, sobre todo en las primeras edades y más en el masc., no coincide siempre con la de los artículos correspondientes.

Así, encontramos: [1;07-1;08] a.bibis, a.cote, o.pié, a.pié, e.caca, e.quilli, a.quilli.

Por tanto, la producción de VOCANT no es sólo fruto de limitaciones articulatorias; parece servir al mantenimiento del patrón rítmico de los S.N (sintagmas nominales).

2.-Se observa variabilidad en la producción de un mismo item (N) en momentos distintos dentro de los intervalos. Así, en las primeras edades predominan los N producidos con y sin VOCANT simultáneamente.

Tal variabilidad indica que el sistema puede manipular de forma combinatoria, aunque inestable tal VOCANT. La tendencia es hacia la disminución de los N producidos con y sin VOCANT, y hacia el aumento de N producidos con VOCANT y/o ART. Hay diferencias entre N masc. y fem; los N fem. van precedidos más frecuentemente de VOCANT o ART.

Las preguntas que se derivan de tales resultados son: ¿Cómo explicar el porcentaje mayor de omisiones ante N masc.?¿Cómo explicar la mayor variabilidad de las formas que adopta la VOCANT ante Nmasc.? Y sobre todo, ¿qué función cumple tal VOCANT en el primitivo sistema lingüístico de María?

Las posibles explicaciones en forma de Hipótesis son:

1.- Dadas las características fonológicas de la estructura ART+N (la más frecuente en el ambiente), ambas piezas se **extraerán y procesarán conjuntamente [CLAVES PROSODICAS].** Esto servirá a la pre-categorización sintáctica de ambas piezas, pero también en un segundo movimiento (en María a partir de 1;10), facilitará el aprendizaje del valor morfosintáctico de las mismas de cara al establecimiento de la concordancia de género. Esto explica también la ausencia de errores de comisión en las estructuras DET(ART)+N. Si ambas piezas se extraje-

ran/procesaran separadamente desde el principio, encontraríamos un alto porcentaje de errores en los items pertenecientes al núcleo externo (ej: la flor podría dar lugar al error 'el flor rojo'). Sin embargo, tales errores no se detectan. 2.-El sistema no desarrolla una regla de concordancia morfológica DET(ART)+N, pues carece de datos consistentes para ello. Sin embargo, el niño puede tomar partido de las subregularidades del sistema, esto es, rentabilizará al máximo las correspondencias parciales entre las terminaciones del N y las otras piezas. Esto ocurre especialmente en N fem. Esta extracción de regularidades puede darse desde la primera fase del proceso a un nivel mínimo (fonológico). La mayor claridad y constancia fonológica de las vocales de los DET Fem. facilitará tal operación.

Por último, y en relación al tema de nuestro primitivo interés, el problema del género, sólo podemos determinar que la VOCANT cumple una función especifica de cara al establecimiento de la concordancia de género, cuando al elicitar Adjetivos u otros DEt., el niño sea capaz de producir la forma correcta en todos los casos. Los datos longitudinales nos han proporcionado evidencia indirecta, pero el caracter espontáneo de las verbalizaciones hace que las conclusiones sean el punto de partida de un trabajo experimental posterior.

CUADRO-RESUMEN DEL MODELO DE ADQUISICIÓN

	DET(ART)+N	ADJETIVO	INDEFINIDO
FASE 1	Segmentación/ Procesamiento conjunto→primitiva categorización sint. de N *Utilización de claves fonoprosódicas[2] *Pieza ART=VOCANT u omisión; es U.N.A respecto al género.	*Segmentación: utilización de claves semántico-pragmáticas. *U.N.A. respecto al género	*Segmentación: utilización de claves semántico-pragmáticas (función de recurrencia /RR/). *U.N.A. respecto al género
FASE 2	¿Fase 2? Evolución de ART: aparición de forma adulta, categorización sint. de N ya establecida. No errores de comisión.	*Extracción de regularidades: productividad mínima *Errores de comisión *Pre-regla respecto al género	*Extracción de regularidades: productividad mínima *Errores de comisión *Pre-regla respecto al género.
FASE 3	*Errores de sobregeneralización que afectan a los ítems-excepciones al núcleo interno.	*Errores de sobregeneralización *Regla rígida	*Errores de sobregeneralización *Regla rígida.

(2) Resaltamos el papel de las claves fonoprosódicas, aunque no excluímos la intervención de otras claves (semánticas) de cara a la categorización sintáctica del N.

Lo mismo ocurriría en relación a la segmentación de adjetivo e indefinido, donde las claves fonológicas también contribuyen al proceso, aunque su papel es (por hipótesis) menos decisivo.

Bibliografía

Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna.* Madrid: Siglo XXI.

López Ornat, S. (1977) "Un ovejo tiene cinco patas". *Rev. de Psicología General y Aplicada,* Vol. 32, 211-224.

López Ornat, S.; Fernández, A.; Gallo, P.; Mariscal, S. (1994) *La adquisición de la lengua española.* Madrid: Siglo XXI.

Pérez Pereira, M. (1990) "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la Teoría del Género Natural". *Infancia y Aprendizaje,* Vol. 50, Nº , 73-91.

Harris, J.W. (1991) "The Exponence of Gender in Spanish". *Linguistic Inquiriy,* Vol. 22, Nº 1, 27-62.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESARROLLO SEMÁNTICO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS ADJETIVOS DIMENSIONALES: REVISIÓN CRÍTICA Y NUEVAS CONSIDERACIONES

Miguel Angel Galeote

1. INTRODUCCIÓN.

Los **adjetivos dimensionales** («*grande, alto, largo, ancho, grueso, profundo*» y sus correspondientes antónimos) han sido objeto de una intensa polémica teórica y experimental en las 2 últimas décadas relativa al tema de la **estructura del significado léxico**, uno de los de mayor controversia actualmente dentro de la psicosemántica léxica.

Tradicionalmente, el estudio de estos términos se ha enmarcado en la teoría clásica del significado (Carey, 1982), según la cual el significado de las palabras puede ser descompuesto en un conjunto finito de componentes o rasgos que son colectivamente necesarios y suficientes para determinar su referencia. Más concretamente, la descripción semántica de los términos que sirvió como marco de referencia fue la desarrollada por E. Clark (1972, 1973), supuestamente basada en el análisis generativo-componencial desarrollado por Bierwisch (1967) para los adjetivos dimensionales (AD,s.) en alemán. En base a esa descripción, E. Clark efectuó unas predicciones relativas al orden de adquisición de los AD,s. en función de su complejidad semántica, basada en el número de rasgos que componen su significado, así como la generalidad de los mismos, que sirvieron como punto de partida para toda la investigación posterior.

Aunque los resultados de las primeras investigaciones parecían apoyar la tesis de E. Clark, gran parte de los estudios posteriores parecían rebatirla, apuntando a una serie de sesgos de respuesta y artefactos experimentales que habrían estado

presentes en las primeras investigaciones tergiversando sus resultados. Este hecho condujo a los diferentes teóricos e investigadores a rechazar explícitamente las tesis de E. Clark, así como la explicación componencial de la adquisición del significado, centrándose en estos adjetivos gran parte de la crítica a dicha concepción teórica.

No obstante, en el análisis realizado de la investigación psicolingüística de este campo (Galeote, 1994) lográbamos identificar una serie de inconsistencias, tanto de índole teórica como experimental, que hacían dudar de la misma. De todas ellas, la más crucial era la inadecuada descripción semántica de los términos pertenecientes a él, de modo que en la descripción realizada por E. Clark se omitían aspectos importantes del análisis de Bierwisch, tales como el rango de objetos a que se aplican los AD,s. y algunos rasgos semánticos básicos. Todo ello motivó que la descripción semántico-componencial de los términos constituyera un punto importante en nuestro trabajo. Para tal fin, nos basamos en la indicaciones de diversos autores sobre el significado de los AD,s. (Corrales, 1977; Goede, 1989; Lang, 1989; Lyons, 1980; etc.), toda vez que el análisis de Bierwisch también se revelaba insuficiente.

En la tabla 1 puede verse esquemáticamente un resumen de la descripción realizada relativa a los componentes dimensionales de estos adjetivos (su referencia a las distintas dimensiones de los objetos -tamaño, altura, etc.). Como puede apreciarse en dicha tabla, las diferencias entre nuestra descripción y la realizada por E. Clark son notables, revelando, al mismo tiempo, la enorme complejidad de estos términos (razones de espacio impiden desarrollar más ampliamente este aspecto).

Por lo que respecta a los componentes polares de los AD,s. (aquéllos componentes mediante los cuales se cuantifica, positiva o negativamente, las distintas dimensiones y que les hace presentarse por pares: grande-pequeño para la dimensión de tamaño, alto-bajo para altura, etc.), optábamos por una visión distinta a la mantenida tradicionalmente basándonos en las consideraciones de diversos autores (Corrales, 1977; Carey, 1982; etc.). De este modo, y a diferencia de E. Clark, no consideramos que el término negativo esté marcado semánticamente con respecto al positivo. En otras palabras, los adjetivos negativos no serían más complejos que los positivos desde el punto de vista semántico.

Tabla nº 1

Descripción de los componentes dimensionales de los AD,s.

Términos	DESCRIPCIONES	
	E. Clark (1972)	**Galeote (1994)**
Tamaño	[n-espacio]	[n-espacio]
Altura	[1-espacio, +vertical]	
Longitud	[1-espacio, -vertical]	[1-espacio, +inherente, +máximo]
Anchura	[1-espacio, -vertical, +secundario]	Significado 1: [1-espacio, +secundario] Significado 2: [1-espacio, +observador, +dimensión horizontal frontal de objetos con parte frontal] Significado 3: [n-espacio, +cilíndrico, +hueco]
Grosor		Significado 1: [1-espacio, +terciario, +macizo] Significado 2: [n-espacio, +cilíndrico, +macizo]

Un último aspecto a considerar era el relativo a las predicciones a efectuar sobre la distinta complejidad semántica de los diferentes AD,s. y que serviría de base para nuestro trabajo experimental. Para ello, nos basamos en un concepto de complejidad semántica distinto al mantenido tradicionalmente, en el cual lo que primaba no era el número de rasgos, sino la complejidad inherente a los mismos, así como las relaciones estructurales que mantienen entre sí. En base a ello, y tomando como referencia los siguientes criterios: (a) restricciones en el uso de los AD,s., (b) la distinta saliencia perceptiva de las dimensiones a que son aplicados y (c) la existencia de distintas entradas léxicas en un mismo término, llegamos a predecir el siguiente orden de dificultad: (1º) tamaño, (2º) altura-longitud, (3º) grosor y (4º) anchura.

Por lo que respecta a la polaridad, de acuerdo con lo indicado anteriormente, no predecíamos diferencias en complejidad semántica entre los términos positivos y negativos pertenecientes a cada dimensión.

2. MÉTODO.

El experimento se realizó con 50 Ss. distribuidos en 5 grupos de edad, 10 en cada uno de ellos (edad media: 2'11, 3'9, 4'7, 5'2 y 6'0). La tarea de los Ss., basada en una prueba de comprensión, consistía en escoger, dentro de un par, el objeto que representaba el adjetivo nombrado por el experimentador. Para tal fin, se emplearon 27 pares de EE. representando objetos cotidianos (mesas, vasos, lápices, tubos, etc.). Por último, el diseño general del experimento era de tipo factorial de efectos fijos y equilibrado, contando con 3 factores: edad (con 5 niveles), dimensiones (otros 5 niveles, uno por cada dimensión: tamaño, altura, etc.) y polos (con dos niveles: adjetivos positivos y negativos).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados del ANOVA practicado a nuestros datos confirmaron en gran medida nuestras predicciones relativas al orden de adquisición de estos adjetivos en función de su complejidad semántica (v. tabla 2). De este modo, y como habíamos predicho, la dimensión de **tamaño** es la primera en ser dominada. Le siguen las dimensiones de **altura** y **longitud**, las cuales son dominadas a partir de la edad de 3'9 inclusive, dado que a partir de esa edad la proporción de aciertos es prácticamente perfecta. Por lo que respecta a la dimensión de **grosor**, ésta es donde se aprecia más claramente la mejora en la proporción de aciertos de los sujetos en función de la edad. De este modo, aunque esta dimensión comienza con unos niveles de respuesta similares a la dimensión de «anchura», a partir de los grupos de edad de 3'9 y 4'6 comienza una lenta mejora la cual es apreciable en el grupo de edad de 5'3 respecto a los anteriores, llegando a dominar prácticamente la dimensión en el grupo de edad de 6'0, grupo en el que la dimensión se sitúa en los niveles de aciertos de las dimensiones precedentes. La dimensión de **anchura**, por último, no es dominada a ninguna edad, observándose un nivel de aciertos en todas ellas en torno al azar.

Tabla nº 2

Proporción media de aciertos en función de la edad y la dimensión.

	DIMENSIONES					
EDAD	**tamaño**	**altura**	**longitud**	**grosor**	**anchura**	**total**
3.0	0.9100	0.7300	0.7000	0.3875	0.5000	0.6455
3.9	1.0000	0.9500	0.9400	0.6500	0.6438	0.8375
4.6	1.0000	0.9400	0.9400	0.7000	0.5625	0.8285
5.3	0.9900	0.9700	1.0000	0.7625	0.5750	0.8595
6.0	1.0000	0.9900	0.9500	0.9375	0.5938	0.8943
TOTAL	**0.9800**	**0.9160**	**0.9060**	**0.6875**	**0.5750**	**0.8129**

El único resultado no esperado fue la mejor ejecución de los Ss. del grupo de edad inferior (3'0) en los términos pertenecientes al polo positivo. No obstante, aunque la mejor ejecución de los niños de 3 años con los términos del polo positivo parece deberse a un mayor conocimiento de los mismos, este no se daba por igual, de modo que éste sólo podía ser afirmado para los términos positivos pertenecientes a las dimensiones de «altura» y «longitud» («alto» y «largo»). Por último, este resultado no era debido a una preferencia perceptivo-conceptual de estos sujetos por los objetos de mayor extensión, como lo revelaban los resultados del ANCOVA realizado entre los datos de este experimento y los de otro anterior en que era tenido en cuenta este aspecto.

Este fenómeno, no obstante, era explicado en función de determinados patrones de uso de los AD,s. por los adultos cuando se dirigen a los niños, lo que era demostrado por un estudio piloto realizado para este fin. No obstante, puesto que este efecto es rápidamente superado, de modo que los niños adquieren el significado correcto de los términos en la edad inmediatamente posterior, manteniéndose en las siguientes, esto parece indicar que la complejidad inherente a los términos actúa como un factor explicativo más potente de su adquisición que el habla ambiental empleado por los adultos.

4. CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación han confirmado nuestras predicciones relativas a la complejidad inherente a los distintos AD,s. en función de su descripción semántica, justificando la reconsideración teórico-experimental efectuada. Del mismo modo, dichos resultados ofrecen una explicación más clara, coherente y completa de este campo léxico-semántico que la investigación tradicional. Según esto, ¿qué explicaría la enorme confusión tanto teórica como experimental encontrada en la investigación tradicional de los AD,s.?. De acuerdo con nuestros resultados, resulta evidente que lo que fallaba era el modelo teórico de partida, basado en una interpretación simplista de E. Clark del análisis semántico realizado por Bierwisch que, por otro lado, se mostraba insuficiente. Junto a ello, la diversidad de procedimientos metodológicos empleados en las distintas investigaciones, algunos de ellos de dudoso rigor experimental, no provocaron sino un aumento de la confusión existente.

Por otro lado, y aun cuando nuestros datos sugieren que la teoría clásica podría tener algún papel por lo que respecta a la estructura del significado léxico, su reconsideración parece requerir dos aspectos principales: (1) establecer una nueva noción de complejidad semántica, y (2) desligar los aspectos de contenido, estructurales y de procesamiento relativos al significado léxico. A pesar de ello, consideramos que su valor como teoría explicativa del significado de las palabras parece estar limitado a un conjunto de items léxicos restringidos, lo que sugiere la existencia de distintos tipos de significado por lo que concierne a su estructura, algo que es reconocido por diversos autores (Armstrong et al., 1983; Carey, 1982; Howard, 1992; etc.). Como consecuencia, uno de los objetivos prioritarios de la investigación debe ser determinar y especificar de manera explícita los diferentes tipos de significados léxico que podrían establecerse, para lo que puede ser de gran ayuda la confección de una taxonomía.

Por último, nuestro trabajo sugiere una serie de conclusiones de carácter metodológico relativas a la investigación del significado léxico. Entre ellas destacamos: (1) partir de descripciones semánticas contrastadas y, en caso de su modificación, explicitar las bases en que ésta se fundamenta, (2) definir claramente el concepto de complejidad semántica a aplicar, el cual deberá estar en función del tipo de estructura de significado de los términos a examinar, la naturaleza de los rasgos o componentes de significado en caso de que la palabra sea descomponible, así como determinados principios estructurales del procesamiento y conocimiento humanos; (3) Considerar el papel que puede jugar el input lingüístico ambiental en la adquisición del significado, más específicamente, el modelo lingüístico que los adultos dirigimos

al niño a fin de descartar distintas posibilidades explicativas y, por último, (4) cuidar escrupulosamente todos los aspectos relativos a la metodología y control experimental.

Referencias Bibliográficas

Armstrong, S.L.; Gleitman, L.R. y Gleitman, H. (1983). What some concepts might not be. *Cognition*, 13, 263-308.

Bierwisch, M. (1967). Some semantic universals of german adjectivals. *Foundations of Language*, 3, 1-36.

Carey, S. (1982). Semantic development-State of the art. En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The state of the art*. Cambridge: University Press.

Clark, E. (1972). On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and V. Behav.*, 11, 750-758.

Clark, E. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first languaje. En T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

Corrales, C. (1977). *El campo semántico «dimensión» en español*. Sta. Cruz de Tenerife: Ed. Aula de Cultura de Tenerife.

Galeote, M.A. (1994). *La adquisición de los adjetivos dimensionales y la estructura del significado léxico*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Goede, K. (1989). Language acquisition and development of children's «bigger» and «more» judgements. En M. Bierwisch y E. Lang (Eds.), *Dimensional adjectives: Grammatical structure and conceptual interpretation*. New York: Springer-Verlag., pp. 419-432.

Howard, R.W. (1992). Classifying types of concept and conceptual structure: some taxonomies. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, 2, 81-111.

Lang, E. (1989). The semantics of dimensional designation of spatial objects. En M. Bierwisch y E. Lang (Eds.), *Dimensional Adjectives: gramatical structure and conceptual interpretation*. pp. 263-418. New York: Springer-Verlag.

Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Ed. Teide, S.A. (2ª Edición).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ADQUISICIÓN DE ATRIBUTOS DE CATEGORÍAS LÉXICO-CONCEPTUALES

Herminia Peraita; Catherine Snow;
Luis Miguel Rodrigo y Cristina Jiménez

1. RESUMEN.

El presente trabajo se inscribe en el marco de la adquisición de categorías léxico-conceptuales por parte del niño, en la línea, entre otros, de los trabajos de Markman (1989), y trata de describir y analizar los patrones de desarrollo conceptual y lingüístico de categorías pertenecientes a dos dominios conceptuales diferentes: naturales y de objetos. Además los ejemplos seleccionados para cada uno de ellos presentan diferentes grados de prototipicidad. Objetivo principal del trabajo es describir el proceso de adquisición/desarrollo de algunas de las propiedades o atributos que las definen o caracterizan. Para ello se ha seguido desde los 16 meses de edad la evolución verbal/lingüística y no verbal/manipulativa de un niño varón, hijo único de una familia de clase media, en sesiones quincenales de interacción diádica con la madre. Los resultados que se presentan se refieren a las primeras 13 sesiones.

El objetivo del trabajo es el de analizar la secuencia que sigue la denominación/identificación de determinados tipos de objetos y su caracterización mediante atributos, características o propiedades. Dichos objetos pertenecen a distintas categorías de seres vivientes y no vivientes, (o biológicas y no biológicas) -animales, plantas, frutas, ropa, herramientas y vehículos, correspondiendo siempre uno de los ejemplos a objetos prototípicos, por su frecuencia de uso/aparición en el contexto del niño y dos a objetos/seres menos prototípicos, por su escasa presencia/funcionalidad en dicho contexto-. El análisis de los resultados indica, tal y como era de esperar, un conocimiento diferencial en función del tipo de dominio categorial

implicado, así como también un desarrollo distinto de cada uno de los tipos de propiedades o características, siendo la que se refiere a evaluación o valoración de las dimensiones de los objetos la más tardía en aparecer, de las cuatro estudiadas en el presente trabajo.

2. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo de investigación, que se inscribe en el campo de la adquisición de categorías léxico-conceptuales, así como de sus características o atributos y de las definiciones subyacentes a las mismas, es múltiple y está actualmente en curso de realización.

En cierta manera es un trabajo que pretende analizar las definiciones tempranas del niño, ya que en ellas están implicados aspectos tanto comunicativos como cognitivos, además de lingüísticos, y aunque, posiblemente, hay mucho más conocimiento en el niño de lo que se manifiesta a través de las definiciones, están ponen de manifiesto la adquisición y desarrollo de características relevantes de la organización conceptual.(Watson, 1995).

Por otra parte pretende describir el desarrollo de la organización conceptual categórica y de la estructura emergente de propiedades o atributos en función del dominio implicado: seres vivientes/no vivientes, asumiendo las restricciones procedentes de las teorías o sistemas de creencias subyacentes a dicha organización conceptual, en la línea de Keil, Carey, Markman, etc., así como sin minusvalorar el papel del input que el niño recibe del medio (Snow, 1985;1995).

En tercer lugar pretende aportar datos en torno al debate sobre la prioridad de la organización conceptual en términos de categorías de nivel básico o por el contrario de nivel supraordenado (Mandler y Bauer, 1988; Mandler, Bauer y McDonough, 1991).

Se ubica en la interfaz adquisición del léxico/adquisición de categorías conceptuales y para ello se analiza la secuencia de adquisición de los nombres de determinadas categorías referentes a tipos/clases naturales y de artefactos en función de su familiaridad/prototipicidad, (proceso de denominación), así como la secuencia de adquisición de tres de las características o componentes conceptuales a través de los cuales aquellas se caracterizan o conceptualizan: el componente funcional, representado lingüísticamente por la expresión "sirve para" o "es para"; el evaluativo o atributivo, representado por "es..." o "es de..." y el de ubicación espacial. Las preguntas (correspondientes a organizadores conceptuales o primitivos de la organización del conocimiento, Carey y Gelman,1991) que enmarcan el proceso de

denominación así como las tres características citadas son: ¿Qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo es? y ¿dónde está?.

En una serie amplia de trabajos con niños de edad escolar -desde los 4 hasta los 18 años-(Peraita et al.1992, 1994) han analizado las características o atributos conceptuales de diversa naturaleza y estatus que organizan y estructuran el conocimiento de categorías, describiendo un modelo estructural en base a componentes conceptuales.(Peraita,1995). En el presente trabajo tratamos de analizar el desarrollo y características evolutivas, lingüísticas y no lingüísticas, de dichos componentes.

Queremos resaltar la importancia de un trabajo de este tipo en lengua española y a partir de los datos de un niño de tan corta edad.

3. MÉTODO.

Sujeto.

Niño varón, hijo único, de una familia de clase media profesional, que convive con tres adultos, - abuela,tía y madre- y que en el momento de iniciar el trabajo tenía 16 meses (Noviembre/94).

Procedimiento.

Se le siguió hasta los dos años de edad (Julio/95), durante 9 meses a lo largo de 13 sesiones, siendo la periodicidad de las sesiones quincenal durante los 7 primeros meses y mensual durante las dos últimas. La tarea, semidirigida, ha consistido en ir preguntando al niño en presencia de cada uno de los objetos, presentados de uno en uno pero en un contexto de juego libre, las siguientes preguntas correspondientes a distintos tipos de atributos o componentes conceptuales (taxonómico, funcional, evaluativo y lugar/posición en el espacio) cuyo orden se ha ido contrabalanceando de sesión en sesión: ¿Qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿cómo es?, y ¿dónde está/vive?. Formas de preguntar alternativas de la 1ª y la 2ª han sido ¿cómo se llama? y ¿qué hacemos con ello? cuando el niño no contestaba a la primera. En cualquier caso cada pregunta sólo se repetía hasta tres veces, en caso de no ser respondida. El total de categorías ha sido de 12 y, las preguntas para cada una 4.(12*4=48).

Las sesiones eran interactivas siendo la madre la encargada de interactuar con el niño y estando siempre otro observador (padre o cuidadora) presente, excepto en tres de las sesiones, en las que la madre asumió el rol de observadora. El lugar, la hora y la duración aproximada de la sesión, fueron los mismos a lo largo de todas las sesiones y los objetos con los que se trabajó pueden verse en la tabla 1. Las

categorías se han seleccionado a partir de objetos reales, excepto los animales y vehículos para las que se han buscado juguetes bien reproducidos.

Las 8 primeras sesiones fueron grabadas en cassette y a partir de la 9ª se introdujo la grabación en vídeo.

Hubo que ir introduciendo determinadas modificaciones puntuales, que se citan a continuación:

– A partir de la 10º sesión y dado que el niño no contestaba prácticamente nada a la pregunta ¿cómo es? (o contestaba aleatoriamente) se decidió anularla e introducir ¿qué hace? para los animales.

– Además se decidió sustituir los objetos más frecuentes de cada una de las categorías (perro/animal, rosa/planta, coche/vehículo, martillo/herramienta, manzana/fruta y zapato/ropa) por otro ejemplar igualmente representativo y familiar de la misma categoría:oso, margarita, bicicleta, llave inglesa,naranja y pijama.

– Por otra parte a partir de la sesión 8º el "setting" experimental se alteró, introduciéndose todos los elementos en un cofre de donde el niño (al que se le dijo que era un tesoro) los iba sacando a su gusto.

Todos los resultados se transcribieron literalmente y se codificaron. Se consideraron válidas todas las respuestas, (incluso cuando no parecían pertinentes respecto a la pregunta), siempre que dicha respuesta se produjese consecuentemente a la pregunta, aunque fueron clasificadas en tres tipos: estrictamente verbales, cuando no se acompañaban de gesto alguno por parte del niño; estrictamente manipulativas, cuando el niño manipulaba el objeto de manera pertinente pero no decía nada, y verbales/manipulativas al mismo tiempo, cuando daba los dos tipos de respuestas asociados.

Resultados.

Los datos se han analizado de dos maneras: 1º, cuantitativa, en función de las frecuencias de respuesta en porcentajes a cada uno de los objetos, para cada una de las 4 preguntas citadas, considerando como respuestas tanto las verbales como las manipulativas pero contabilizándolas por separado, y tanto para el total de las sesiones como para cada una de ellas por separado, y 2º, de manera cualitativa, los diferentes tipos de respuestas.

Respuestas en función del tipo de componente/característica o tipo de pregunta.

El mayor número de respuestas se obtuvieron en la denominación de categorías, es decir, el niño respondía a ¿Qué es? con mayor frecuencia que ante cualquiera de

las demás preguntas. En segundo lugar le siguieron las respuestas a la pregunta por la función ¿para qué sirve? o ¿qué hacemos con ello?, aunque esta era contestada con manipulaciones del objeto generalmente, situándose en último lugar las respuestas al ¿cómo?, es decir,a la evaluación del objeto. (Véase gráfica nº 1 en anexo).

En función de la prototipicidad de los objetos.

Los objetos prototípicos fueron respondidos/caracterizados más frecuentemente que los no-prototípicos, para todas las categorías excepto para vehículo, aunque queda la duda si el objeto no prototípico lo era realmente. (Véase gráfica nº 2 en anexo).

Respuestas en función del tipo de categoría.

La categoría peor conocida, y ante la que el niño se mostraba más reacio a responder en todas las sesiones fue planta, fuese cual fuese el tipo de pregunta, y en cualquiera de las modalidades de planta que le fueron presentadas. La mejor conocida o más tempranamente adquirida fue perro, seguida de manzana y grúa, presentando valores intermedios los correspondientes a martillo y zapato. (Véase gráfica nº 3 en anexo).

4. DISCUSIÓN.

Los resultados se discuten en un marco teórico/conceptual múltiple. Por una parte en el de la adquisición del léxico y etiquetación de categorías (Markman,1989; Clark,1993); por otra en el del conocimiento de categorías conceptuales específicas de dominio (Carey y Spelke, 1994; Keil, 1994; Gelman, Coley y Gottfried, 1994) y por último en de la influencia del input en la adquisición de categorías supraordenadas (Bodin y Snow, 1995) así como en el de los trabajos que critican la prioridad del nivel básico en la adquisición de categorías (Mandler et. al 1991).

Tabla nº 1

*Categorías/objetos que le fueron presentados al niño asociados con las preguntas sobre atributos.**

Grupo A. Seres vivientes/Categorías biológicas.

A.1. Animales.

1. Perro (1/)
2. Lagarto.(53)

A.2. Plantas

3. Rosa (1,3)/geranio.(1,6)
4. Cintas (21)

A.3. Frutas.

5. Manzana (2)
6. Kiwi.(no aparece)

Grupo B.No vivientes/no biológicas.

B.1. Ropa/prendas de vestir.

7. Zapatos.(10).
8. Chanclas/zapatillas.(- de 10)

B.2. Vehículos.

9. Coche.(1)
10. Grúa.(no aparece)

B.3. Herramientas.

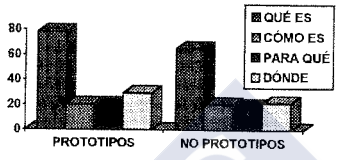
11. Martillo.(1)
12. Alicates.(3)

*Al lado del nombre de cada categoría aparece el lugar que ocupa en las tablas de frecuencia elaboradas para el castellano por Soto, Sebastián, García y Del Amo (1994). Todas las categorías que se han seleccionado en nuestra investigación están presentes en estas normas (corresponden a los números de orden 2, 8/37, 9, 21, 40 y 10 de dichos datos normativos, pg.13.op.cit.), pero en la selección de los ítems o ejemplos de cada categoría se han combinado estos criterios normativos con criterios de tipo pragmático-contextual que se adaptan a nuestro trabajo, ya que estas normas, con ser imprescindibles, han sido obtenidas a partir de población adulta.

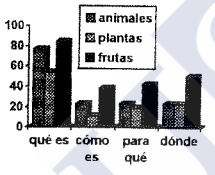
ANEXO

Información descriptiva de la tasa de desarrollo en porcentajes a lo largo de las 13 sesiones, para cada una de las categorías. Idem para cada uno de los componentes conceptuales. Idem para cada uno de los dominios conceptuales. Idem para los datos lingüísticos y para los manipulativos. Palabras clave. Tipos de categorías.Desarrollo de la estructura y organización conceptual. Estrategias de adquisición/aprendizaje. Inferencias. Inducción. Teorías ingenuas sobre la naturaleza de las categorías.Desarrollo del proceso de denominación y clasificación.

GRAF. Nº2
% de respuestas para los componentes conceptuales en función de la prototipicidad



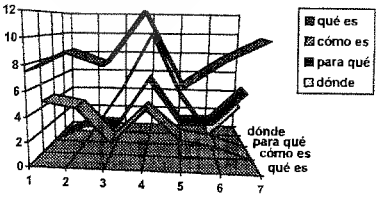
GRAF: Nº3A
% de respuestas para las categorías biológicas



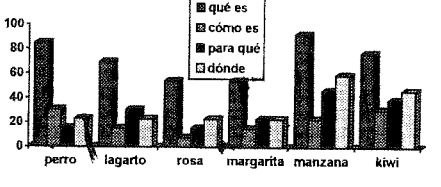
GRAF: Nº 3B
% de respuestas para las categorías no biológicas



GRAF. Nº 4
Frec. absoluta para cada uno de los componentes conceptuales y en cada una de las sesiones



GRAF. Nº5
% de respuestas para los componentes conceptuales correspondientes a caa una de las categorías biológicas



USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA SEMÁNTICA DE SER/ESTAR EN CASTELLANO

Montse Moreno-Zazo

1. RESUMEN

Tradicionalmente la dicotomía semántica de ser y estar se estudiaba a través de la aparición de ser y estar+adjetivo cuyo significado marcaba la permanencia versus la transitividad. Este planteamiento heredero del carácter mítico del tema no buscaba una explicación causal. Así los trabajos clásicos de Gili y Gaya (1973) y Sánchez Cabré (1982) describen la semántica de los verbos, aunque la aportación del primero es, a nuestro entender, el punto de partida indispensable para abordar la problemática y para una comprensión adecuada de la misma, ya que Gili y Gaya presenta una noción interesante sobre como entender una cualidad. Demonte (1979) y Vaño-Cerdá (1982) presentan sus trabajos sobre ser/estar teniendo en cuenta las aportaciones de Gili y Gaya e intentando dar una explicación causal. Tratamos en el presente trabajo los significados de ser/estar desde los trabajos de la lingüística, trabajos que deben ser el punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema en disciplinas afines como el desarrollo del lenguaje y la psicolingüística.

Palabras Clave: ser, estar, adjetivos, transitividad, permanencia, categoria, circunstancia, semántica, pragmática.

2. INTRODUCCIÓN

La lingüística castellana se interesó por el fenómeno del ser y estar a finales del siglo pasado tal como señala Vaño-Cerdá (1982), el fenómeno fue despertando cada vez más interés de manera, que llegó a convertirse en una especie de mito de la gramática española. El supuesto mito dió paso a diferentes estudios e interpretaciones de diversa índole, de manera que el interés traspasó los límites de la lingüística hasta

llegar a disciplinas próximas como la psicolingüística y el desarrollo del lenguaje. Desde todos los ámbitos citados se pretende ofrecer una explicación teórica adecuada que resuelva una contraposición semántica dificilmente igualable en otra lenguas, de fácil adquisición para sus nativos y con grandes inconvenientes para los hablantes del castellano como segunda lengua. Trataremos en el presente trabajo cuáles son las aportaciones más interesantes de la lingüística para explicar este fenómeno del castellano y que aparece también en otras lenguas romances, el portugués entre ellas, (de Lemos, 1987; Parkinson, 1990). En los diversos trabajos procedentes de la lingüística aparecen cuestiones teóricas a tratar, conceptos e instrumentos para un análisis que nos permitirá una mejor comprensión de los significados y matizaciones que con ser/estar se producen en castellano. El máximo interés de estas aportaciones reside en las que presentan una explicación causal. Todo ello nos definirá cómo debemos abordar un estudio sobre el tema y qué instrumentos teóricos debemos incluir en los trabajos de psicolingüística y del desarrollo del lenguaje. También nos definirá las cuestiones y retos que este fenómeno genera y que deben ser tratadas en investigaciones y planteamientos teóricos futuros.

3. SER/ESTAR EN CASTELLANO: UNA VISIÓN CLÁSICA

La visión de Gili y Gaya (1973) es la más clásica pero a su vez imprescindible en la concreción del problema. Considera que tanto el ser como estar deben analizarse dentro de la clase de frases llamadas copulativas, porque su misión dentro de la frase se reduce a servir como un enlace entre el sujeto y el predicado sin añadir nada al signifiado de la frase. La finalidad de este tipo de oraciones es expresar cualidades del sujeto, las cuales pueden designarse por medio de un adjetivo propiamente dicho: **Pedro es alto.**

Los verbos ser/estar establecen una finísima y matizada diferenciación entre cualidades permanentes y cualidades transitorias o accidentales, como **ser guapa, estar guapa**. Gili y Gaya hereda de la lingüística la explicación de la aparición de ser/estar que se relaciona con el aspecto verbal, acciones perfectivas/acciones imperfectivas. La aportación más interesante de Gili y Gaya con respecto a este tema, es la que hace referencia a la forma de entender una cualidad. Para el autor una cualidad se puede enunciar en sí misma y atribuirla a un sujeto, sin atender al origen o procedencia de la cualidad, o se la puede considerar como resultado de una acción, transformación o cambio, que sabemos o suponemos que ha tenido, o tiene o tendrá lugar; **una lámpara encendida o apagada** se relaciona con los actos de encenderla o apagarla. En los siguientes ejemplos: **este jarro es blanco, este jarro está**

roto, vemos que en el primer caso la cualidad nos interesa sólo en su duración o permanencia, es impefectiva; en el segundo caso, la cualidad la percibimos como resultante de alguna transformación. Se usa estar cuando pensamos que la cualidad es resultado de un devenir real o supuesto. Basta con que, arguye el autor, al enunciar una cualidad, haya en nuestro pensamiento un leve suposición de que ha podido ser causada por una acción o cambio, por algún devenir, para que empleemos el verbo estar.

4. EN BUSCA DE UNA EXPLICACIÓN CAUSAL: DEMONTE, VAÑO-CERDA

Ya hemos dicho que la consideración de Gili y Gaya sobre la cualidad nos parece importante para la comprensión semántica de ser/estar, dicha consideración se asemeja a las que tratan problemas afines en el desarrollo del lenguaje. Sabemos, tal como demuestran estudios en la citada disciplina, que algunos aspectos del significado están directamente codificados en la gramática: sintaxis, morfología, fonología y que generalmente los niños en la adquisición obedecen a estos patrones morfológicos, sintácticos y fonológicos. Por ejemplo, en el desarrollo del lenguaje en inglés se han llevado a término trabajos que analizaban la contraposición significativa de los verbos progresivos en contra del presente de indicativo; los resultados corroboran que el inglés marca la acción de proceso versus resultado con el uso de los tiempos progresivo o presente de indicativo (Brown, 1973; Kuczaj, 1977). Todo ello nos hace pensar que el análisis del uso de ser/estar puede revelar aspectos de la estructura de la adquisición del lenguaje, que su variedad semántica obedece a algún tipo de distinción conceptual de la realidad que se refleja en categorias lingüísticas. Estos aspectos serán tratados en trabajos posteriores, pero para ello debemos de tener en cuenta los instrumentos teóricos que nos ofrece la lingüística en esta línea.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, creemos que tanto Demonte (1979) como Vaño-Cerdá (1982) reflejan en sus planteamientos una explicación causal, ya que los diversos significados de ser/estar obededen a categorias subyacentes que regulan la semántica de ambos verbos. Este enfoque se aproxima al tratamiento que la psicolingüística y el desarrollo del lenguaje realiza con este tipo de contrastes de significado en diferentes lenguas; para ambos autores es fundamental delimitar los valores semánticos atribuidos a ser/estar. Demonte (1979) hace hincapié en la definición y categorización de cada matización semántica que aparece con ser/estar, desde su perspectiva la multiplicidad de significados recae en los propios verbos, su aparición en la frase genera la diversidad semántica. La explicación de Vaño-Cerdá (1982) modifica totalmente la forma de entender el fenómeno del

ser/estar. Vaño-Cerdá considera que son los significados de los adjetivos, los que regulan la aparición de ser/estar, de dicha regulación surge la multiplicidad semántica; todo ello subsidiario a unas categorias básicas que generan la diferencia significativa de los adjetivos.

Demonte (1979) toma como referencia la dicotomia aristotélica, que pone de relieve la esencia-accidente, lo permanente frente a lo transitorio, la perfectividad versus la imperfectividad o el centramiento en la acción en vez de la percepción del estado (Demonte, 1979, Goldin,1976). Demonte sostiene que esa referencia tomada no es suficiente para la explicación de ser/estar; propone un análisis cuya meta es conocer la naturaleza de dichas distinciones, para ello define y categoriza cada una de las matizaciones semánticas de ser/estar. Los valores semánticos del ser más conocidos, son los que aparecen en las oraciones copulativas, eso es, la que se forman con **ser** seguido de un sustantivo o adjetivo. Los ejemplos siguientes muestran los diversos significados que Demonte propone: **mi hermano es argentino** (miembro de una clase), **los caballos son mamiferos** (inclusión de clase), **María es virgen** (asignación de una propiedad), **Juan es el abogado** (identidad). A estos primeros ejemplos les siguen otras oraciones con **ser** que expresan otros valores semánticos, de aparición asidua en los hablantes: **el libro es de Jose** (posesión), **la conferencia es en el salón** (existencia), **la cuchilla es de acero** (materia), **Fernando es de Brasil** (origen). En cuanto a los valores semánticos relacionados con el estar, Demonte (1979) considera que es insuficiente recurrir a la transitoriedad y a la permanencia, para tratar correctamente la semántica del verbo. Sostiene, de nuevo, que la referencia a Gili y Gaya y su tratamiento de una cualidad es fundamental para la mejor comprensión de ciertos valores del estar. Con el estar pueden aparecer también otros valoes como temporales, espaciales y locativos: **estará hasta ls 7** (estado temporal), **estará encima de la mesa** (estado espacial) **ese río está en Italia** (locativo).

Por su parte, Vaño-Cerdá en su análisis constata dos hechos. En primer lugar, que el cambio de significado que acusan los adjetivos+ser/estar no es debido, como sostiene Gili y Gaya (1973), al hecho de que tales adjetivos vayan atribuidos con ser o con estar, sino que a la inversa, el empleo de ambos verbos depende del significado que presenta en cada caso el adjetivo; de este modo, no es que **listo**, por ejemplo, signifique **preparado** porque en la frase aparezca el verbo **estar**, sino que nos vemos obligados a emplear este verbo, cuando, de los muchos significados que encierra el vocablo **listo**, es precisamente el de **dispuesto, preparado**, y no el de **inteligente, sagaz**, el que deseamos expresar. En segundo lugar, Vaño-Cerdá constata que el fenómeno de la polisemia dentro de un mismo adjetivo, y de la que depende el empleo

de ser y estar, no se limita únicamente a unos cuantos adjetivos, tal y como los autores precedentes en el tema señalaron, sino que se extiende a muchísimos adjetivos del castellano; para el autor el 80% de los adjetivos españoles se ve afectado por la particularidad de la polisemia.

Adjetivos con sentido activo versus sentido estativo.

Una de las aportaciones esenciales del trabajo de Vaño-Cerdá es el fenómeno de la polisemia en los adjetivos. La multiplicidad de significados que este elevado número de adjetivos presenta, es uno de los factores que contribuye grandemente a la complejidad de usos del ser y estar. Vaño-Cerdá (1982) presenta la clasificación de los adjetivos que pueden ser atribuibles a ser y estar, definiendo el significado de cada clase y planteando qué adjetivos pueden aparecer con ser, con estar y qué adjetivos pueden aparecer con ambos verbos.

Pasamos a definir el carácter de estos adjetivos que quedará patente en los ejemplos utilizados. Los adjetivos en **sentido activo** son aquellos ajetivos que expresan una cualidad atribuible a un sujeto, visto como fuene de actividad, comportamiento, acción. Las atribuciones que se le hacen al sujeto caracterizan su manera de comportarse, de hablar, de razonar, de actuar, en definitiva, de hacer algo de un modo determinado: **simpatico, valiente, oportuno, agradable**. Los adjetivos en **sentido estativo** son aquellos adjetivos que quedan excluidos del sentido activo: **blanco, alto, próximo, presente, vivo, corto etc.**. Puede parecer que los adjetivos de sentido activo son aqellos que expresan cualidades morales o espirituales, o también facultades de tipo de intelectual y que los adjetivos en sentido estativo son aquellos adjetivos que indican cualidades, estados o los adjetivos de carácter moral-intelectual como los de naturaleza físico-material pueden presentar este doble sentido activo y estativo. Podemos decir que un mismo adjetivo presenta semántica y funcionalmente hablando las dos vertientes: activa y estativa. Los ejemplos siguientes muestran lo dicho.

Belmonte, has estado magnifico[1]
Y qué estupendo estuvo el tío del trapecio
Me tomé la sal de frutas..y estoy estupendo, estoy magnífico
Qué magnifica está la prima Juanita
El chorizo está estupendo

(1) Todos los ejemplos de Vaño-Cerdá (1982) se extraen de diversas obras literarias: Cela, García Márquez, Aldecoa, Vargas Llosa, Lorca, Unamuno etc., y el diccionario de castellano María Moliner.

En los dos primeros ejemplos tenemos magnifico" y estupendo" en sentido activo, alguien actuó, toreó, de un modo magnífico o estupendo; por el contrario, en los ejemplos restantes, estos dos adjetivos están empleados en sentido estativo, alquien se encuentra, se halla, se siente estupendo, magnifico o algo tiene un sabor estupendo. El autor realiza un análisis contrastivo entre adjetivos y su significado que ponen de relieve la distinción que el autor realiza entre categoria y circunstancia categorias que subyacen a los adjetivos activos y estativos.

Adjetivos en sentido activo: Ser y Estar.

Estos adjetivos pueden aparecer con cada uno de los averbos casi en exclusiva, cuando los adjetivos ocurren con ambos verbos, el significado sufre una transformación tal como veremos en los ejemplos siguientes.

– Adjetivos en sentido activo+ser.

Como ya se ha mencionado anteriormente este tipo de adjetivos pueden aparecer con ser o estar. Si el adjetivo aparece con el verbo ser tiene lugar una relación causal-explicativa entre el adjetivo **amable** y el hecho por el que califica al sujeto con ese adjetivo **amable**. A esta relación causal explicativa la podemos designar con el nombre de relación categorial, entendiendo éstas en sentido corriente de clasificaciones". Esta misma relación causal-explicativa subyace o se deja entender en frases, en las que el predicado posee un sentido general de característica o cualidad del sujeto, dicha como algo propio del él y que no está en relación con ninguna situación ni comportamiento ocasional. En este caso se califica a fulanode amable".

Usted ha sido muy amble en venir a mi casa
Usted ha sido muy amable al venir a mi casa

– Adjetivos en sentido activo+estar

En las oraciones siguientes aparece el verbo estar marcando el aspecto circunstancial, ello constata que el sujeto de la frase ve vea circunstanciado en sus actos.

El Rey estuvo simpatiquísimo, jovial y directo
Estuvo muy atento con nosotros

Los siguientes ejemplos muestran la diferencia entre el verbo estar+adjetivos en sentido activo que indican circunstancia y la transformación de significado que sufren si aparece el adjetivo con el verbo ser, que indican en este último caso un sentido categorial.

Usted es muy clara
Yo soy muy claro amigo

Vaño-Cerdá muestra como al cambiar el verbo, atribuímos al sujeto la cualidad de claro" a raiz de que dice la verdad. Con estar, vemos al sujeto respondiendo (o hablando) con toda claridad a todas y a cada una de las preguntas de la entrevista; es decir, que aplicamos al sujeto la cualidad de claro", no a raiz de lo que dijo, sino que nos fijamos más en cómo lo dijo y lo contemplamos hablando, circunstanciado en sus actos:

Fue claro porque dijo la verdad
Estuvo claro en la exposición de la verdad
Estuvo con nosotros más cordial que de costumbre

Adjetivos en sentido estativo

Recordemos la definición en **sentido estativo**, son aquellos adjetivos que indican cualidades, estados o situaciones de índole física o material. Según el modo cómo afecta el contenido del adjetivo al sujeto de la frase, Vaño-Cerdá (1982) divide estos adjetivos en **relativo-extrínseco** y **relativo-intrínseco** debido a la relación existente entre el contenido semántico del adjetivo, por una parte, y el sujeto de la frase o el sustantivo a los que se aplica tal adjetivo. Entendemos por relativo-extrínseco a aquellos adjetivos que expresan una cualidad" o nota que de por sí no pertenece (o no es considerada como tal por el hablante) a la constitución del sujeto o del sustantivo a los que se les atribuye; nos indica pues, una situación de tipo circunstancial y accidental. Por adjetivos de sentido relativo-intrínseco entendemos aquellos que expresan una nota o cualidad que de por sí forma parte esencial o sustancial del sujeto; o sea, una nota constitutiva del mismo, considerada al margen de cualquier relación o circunstancia extrínseca, ya que propiamente se trata de algo que afecta al sujeto en su constitución intrínseca. Incluimos en los siguientes ejemplos los adjetivos en sentido activo para ver mejor la diferencia de sentido de estas tres grandes clases de adjetivos.

Sentido activo: Su hermano era muy cómodo (actuaba, trabajaba, etc de una manera muy cómoda, no hacía apenas nada etc.).

Sentido relativo-extrínseco: Con otra almohada estarás más cómodo (relación extrínseca entre el sujeto y la postura o situación de comodidad).

Sentido relativo-intrínseco: Estos sillones son muy cómodos (la comodidad es una nota constitutiva de tales sillones; ellos están hechos de tal forma, con

tales propiedades que son cómodos; la comodidad les afecta constitutivamente e intrínsecamente)

Adjetivos relativos-extrínsecos+estar

Estos adjetivos relativos-extrínsecos aparecen en exclusiva con el verbo estar: **Aquí, en la cama estoy muy cómodo**. Vaño-Cerdá (1982) distingue diversas relaciones que pueden expresar estos adjetivos:

a) Relaciones de situación espacial

Los árboles están plantados demasiado espesos

b) Relaciones de apariencia

Estaba realmente bellísima, en su vaporoso vestido blanco

c) Relaciones de estado

La botella está rota, agujereada, vieja

d) Relaciones de situación de carácter general

Los otros Aurelianos, aunque todavía estaban solteros

Adjetivos relativos-extrínsecos+ser

El empleo de los adjetivos relativos-extrínsecos+ser aparecen con grandes irregularidades tanto por parte de los hablantes, como de la reglas que deberían gobernarlos. Lo que posibilita el uso del verbo ser en los casos que tratamos ahora, no es un cambio de designación en el adjetivo, sino un cambio de perspectiva en el hablante: la situación relativa-extrínseca (motivos que llevan al empleo del estar), sino que, se la traslada del plano de lo concreto y circunstancial al plano de lo categórico y abstracto:

Ella es (una persona) indefensa
Esta máquina es muy limpia

Adjetivos relativos-intrínsecos+ser

En este caso el ser presenta un empleo más constante y sistemático. El uso del ser con esta clase de adjetivos proviene, como es natural, del latín y del castellano antiguo. Los siguiente ejemplos muestran las notas o cualidades constitutivas de dichos sujetos:

Esta persona es muy alta, vieja, gorda; es blanca, pura, sana, etc.
Esta carne es muy sabrosa, tierna, sana etc.

Adjetivos relativos-extrínsecos+estar

El uso de estar con estos adjetivos es libre y facultativo, según palabras de Vaño-Cerdá (1982) y bastante moderno y reciente en la lengua. El uso de estar en estos casos responde a la tendencia de la lengua hacia una expresión concretizante, tras la consideración, por parte del hablante de una seie de circunstancias de muy distinta índole. Los ejemplos en lo que aparece el verbo estar se pueden entender como una variante libre y estilística del ser; en todos los ejemplos en donde aparece **estar** cabe sustituirlo por **ser**. Vaño-Cerdá hace una consideración al respecto, que debemos resaltar. Para la comprensión del uso del estar Vaño-Cerdá otorga al hablante y a la evaluación que el hablante haga de una serie de circunstancias, un valor muy importante y que subyace a la elección de ser o estar. Para el autor, la evaluación de las circunstancias que realiza el hablante, es fundamental para el empleo simultaneo o para la elección entre los dos verbos:

Pepe, ¡qué grande estás!
Nueva York está más grande
Eres muy alto, grande; Estás muy alto, grande
Ha sido sincera (ha dicho la verdad, no ha mentido)
Ha estado sincera (se ha comportado con sinceridad)

Estos ejemplos (hay muchos más) ponen de manifiesto si los significados son idénticos en ambas frases. La respuesta pone de relieve la importancia y la aportación del trabajo de Vaño-Cerdá, ya qué el uso de ciertos adjetivos con ser/estar muestra el aspecto categórico, abstracto; el uso de otros adjetivos con ser/estar nos pone de relieve el estadio final de un proceso o cambio , o cualquier circunstancia o aspecto que atañe al sujeto; por tanto el significado varia.

5. DISCUSIÓN

Tal como hemos sostenido desde el inicio, tradicionalmente la semántica de ser y estar se estudiaba primordialmente a través de la aparición de ser y estar+adjetivo cuyo significado marcaba permanencia versus transitividad. Este planteamiento es ajeno a una explicación causal aunque tal como hemos subrayado los trabajos de Sánchez Cabré (1982) y especialmente el de Gili y Gaya (1973) son indispensables a la hora de abordar el fenómeno de ser/estar en castellano y de enmarcar la dirección de los trabajos al respecto. Uno de los aspectos presentados por Gili y Gaya abre un abánico de posibilidades importante en el estudio de estos verbos. Tales posibilidades se derivan de considerar que la finalidad de una cualidad es doble: por una parte, se

puede enunciar en sí misma, atribuirse a un sujeto; por otra parte, se puede considerarse como resultado de una acción, transformación o cambio. La consecuencia de la aportación de Gili y Gaya es doble. Primero, nos aproxima al desarrollo del lenguaje y a la psicolingüística en su manera de abordar diferencias de significado que en ocasiones vienen delimitadas por reglas gramaticales (Brown, 1973; Kuczaj, 1977 etc.). En segundo lugar, nos obliga a comprobar las consecuencias de su propuesta y pensamos que una forma de hacerlo, es tener en cuenta los trabajos de Demonte (1979) y Vaño-Cerdá (1982), ya que ambos tienen en cuenta la cualidad desde el punto de vista de Gili y Gaya y aportan una explicación causal sobre la semántica del ser/estar, aunque cada uno de ellos ponga de relieve aspectos diferentes del problema. Los análisis de Demonte y Vaño-Cerdá aportan instrumentos lingüísticos necesarios para que sus conclusiones sean útiles a la psicolingüística y al desarrollo del lenguaje. Demonte define y categoriza los valores semánticos de ser/estar, Vaño-Cerdá considera que el significado de los adjetivos categoriza o circunstancia al sujeto de la frase. Ambos trabajos muestran que ciertas categorias regulan el significado del ser/estar+adjetivos en las frases en las que aparecen.

En cuanto a la repercusión que dichos instrumentos teóricos puedan tener en disciplinas cercanas a la lingüística e interesadas por el tema , es algo sobre lo que se tiene que trabajar. Consideramos que la psicolingüística estaría interesada en conocer cuáles son las categorias que se adscriben a cada verbo y cuál es el valor real de los verbos y de los adjetivos en esta precisión semántica. En cuanto al desarrollo del lenguaje en castellano, se interesa o nos interesamos por: cómo los niños adquieren ser y estar , cuáles son los primeros usos de los verbos; qué tipo de errores efectuan en la adquisición del castellano; si estos errores son fruto del propio proceso de la adquisición o se equiparan a los errores que producen los hablantes no nativos en castellano; cuál es el incremento en los diferentes usos; o si su uso tiene que ver con conceptos producto de la categorización de la realidad. Creemos que las respuestas están en los comportamientos cognitivos y lingüísticos que se desencadenan en la adquisición del lenguaje. Es obvio, que la oposición conceptual que subyace a los verbos genera matices semánticos que en ocasiones quedan delimitados por marcas gramaticales, como los gerundios o adverbios; pero en otras ocasiones no como ocurre en la franja adjetival que puede aparecer con ambos verbos. En estas ocasiones, el uso correcto de ser/estar depende de algún resorte cognitivo/lingüístico/pragmático que permite al sujeto castellano hablante ajustar el significado en cada caso concreto. Las preguntas efectuadas son un reto para las investigaciones del desarrollo del lenguaje y de la psicolingüística para con el castellano. Por nuestra

parte, intentaremos abordar alguna de ellas con los instrumentos procedentes de los trabajos de Gili y Gaya, Demonte y Vaño-Cerdá, con los datos provenientes del desarrollo del lenguaje, de un diseño experimental y con el análisis de otros contrastes de significado que aparecen en el desarrollo del lenguaje en otras lenguas.

Referencias Bibliográficas

Brown, R. (1973). *A First Language*. Londres: George Allen and Unwin LTD.

Demonte, V. (1979). Semántica y sintaxis de las construcciones con ser y estar. *Revista Española de Lingüística, Vol.9, 131-171.*

Gili y Gaya, S. (1973). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: VOX.

Goldin, M. (1976). Spanish Be predicates and the feature state vs. action. En Ml Luján y F. Hensey (Eds.).*Current Studies in Romance Linguistics*. Georgetown, G: University Press.

Green, J. (1990). Spanish. En M. Harris y N. Vicent (Eds.) *The Romance Languages*. Londres: Routledge.

Kuczaj, S. (1977). Why do children fail to overgeneralize the progresive inflection?.*Journal of Child Language, Vol.5, 167-171.*

Lemos de, C. (1987). *Ser and Estar in Brazilian Portuguese*. Tubingia: Gunter Narr Verlag.

Parkinson, S. (1990). Portuguese. En M. Harris y N. Vicent (Eds.) *The Romance Languages*. Londres: Routledge.

Sánchez Cabré, M. (1982). *Español en directo, nivel 2.* Madrid: Sociedad Española de Libreria.

Vaño-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar+adjetivos. Un estudio sincrónico y diacrónico*. Tubingia: Gunter Narr Verlag.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO Y DE SU PROCESAMIENTO INICIAL*

Miquel Serra y Elisabet Serrat

1. PRESENTACIÓN

Tratar del léxico inicial es una tarea compleja y forzosamente incompleta. Sin salir de las cuestiones empíricas existen múltiples problemas que no pueden tener una respuesta clara, o por lo menos única y simple. Cuestiones de todo tipo, desde biológicas hasta sociales y mentales están presentes en este aprendizaje. Sin embargo, vistas las circunstancias de estabilidad y repetición, junto a las habilidades intencionales y asociativas simples que se aplican y los resultados es necesario desmitificar "la aparición de las primeras palabras". Esto no quiere decir que no se requiera un ajuste o una sintonía de factores y capacidades, que es muy interesante, y que el trabajo a realizar por parte de niños y adultos sea siempre simple. Solo se quiere decir que es perfectamente "natural" y que, en todo caso, lo sorprendente es que no se inicie el comportamiento asociativo simbólico dadas las características mencionadas.

Se dice "natural" porque a partir de millones de interacciones, vinculando intenciones con estados y objetos, es comprensible que se vayan incorporando significados. Asociar algunas de las formas sonoras que ya se han empleado durante meses en el laleo, junto a las palabras simplificadas de los adultos que ya se comprenden, con el fin expresar intenciones, no parece ofrecer ningún salto cualitativamente importante. A partir de un repertorio limitado, cuyo soporte son precisamente los referentes y los adultos, se facilita que incomprensiones, confusio-

(*) Trabajo realizado gracias a la colaboración de muchas personas incluyendo padres y niños, pero especialmente de Rosa Solé y Cristina Vila. El Proyecto ha recibido ayuda de la DGICYT PB88-0317 y PB 92-0528.

nes y modificaciones vayan puliendo e incorporando la información que cualquier novedad puede exigir. Pero aun hay mas: la propia practica de la significación forma (nuevos?) procedimientos mentales, ampliando este léxico inicial con una rapidez considerable. Y, sobretodo, organizado dentro un complejo sistema multicodificado de reglas.

La naturalidad mencionada puede parecer una simplificación ante la tarea conceptual que el niño desarrolla al incorporar un conjunto de rasgos semánticos que son tan complejos que ni lingüistas ni psicólogos se ponen de acuerdo en su formalización. Ello es cierto, pero el niño no incorpora estos conocimientos desde un punto de vista formal sino implícito y en los inicios lo único que realiza son reconocimientos perceptivos. Es decir, "la semántica inicial" no es otra que la decisión y el recurso a destacar el objeto presente para comunicar. Posteriormente puede ser la imagen (motora, sonora o visual) asociada que permitirá la referencia mediante la representación simbólica. Sólo más tarde la exigencia de 'contrastes' en la organización de la comprensión y el recuerdo forzará el aprendizaje implícito de rasgos, siempre con el recurso a acceder al contacto directo o al conocimiento compartido del referente.

Los Principios cognitivos y pragmáticos de Contextualización, Transparencia y Convencionalidad explican suficientemente cuales son las condiciones que han de cumplir los ítems lexicales iniciales. Asimismo los principios de Contraste y Simplicidad siguiendo la Frecuencia de uso pueden explicar el rápido crecimiento posterior (Clark, 1995). En estos Principios, sin embargo, existen algunos aspectos que no se tienen en cuenta y que merecen ser atendidos. En primer lugar el niño no produce nada de forma estable que no comprenda previamente (incluido en parte en Contextualización) y, lógicamente, la comprensión también tiene sus Principios de organización que hay que tener en cuenta. En segundo lugar, la Contextualización no solo debe entenderse físicamente sino como ligada a las intenciones y conocimientos de los hablantes. Los aspectos intencionales son inicialmente mucho mas importantes de lo usualmente comentado, y ello no solamente por principios interactivos, sino también por lo que respecta a los procesos cognitivos iniciales, ya sean las propias asociaciones como su organización en la memoria. En tercer lugar, el niño *no* produce algunas palabras que parecen cumplir con los principios anteriores y por tanto se tendrían que completar los principios de Transparencia y Simplicidad con criterios de funcionalidad. Esta claro, por ejemplo, que existen principios funcionales de simbolización que inducen al niño a emplear aquello que es mas inmediato para el y que el sistema adulto soluciona de otra manera.

Los Principios y las características de los referentes que los niños eligen para significar en palabras se podrían reformular en:

1. IDENTIFICABILIDAD: Saliencia (perceptiva y cognitiva), aislabilidad y contraste.
2. FUNCIONALIDAD: Relevancia para las necesidades de los niños y los adultos (y por tanto relacionada con 1.).
3. FRECUENCIA: En el contexto y la actividad propia (claramente relacionada con 2.).
4. COMPRENSIBILIDAD: Uso explícito por parte de los adultos y comprensión por parte del niño (relacionada con todos los anteriores).
5. DENOMINABILIDAD: Estructura sonora simplificable por parte del niño.

En resumen, para la organización estable de la referencia y la significación mediante la palabra se requiere una sintonía intencional y referencial en un marco estable, perceptible y con repeticiones frecuentes.

2. OBJETIVOS, MÉTODO Y CRITERIOS

Cualquier estudio del léxico inicial tiene que resolver, de entrada, una tarea metodologicamente muy compleja: definir que es, y que no es, una palabra en la comunicación inicial.

Para el sistema adulto una palabra es un conglomerado de información, comunicable e incorporable al resto de los códigos lingüísticos. En este conglomerado de información deben estar presentes las vertientes: Referencial (experiencia y concepto); Semántica y Sintáctica (roles y argumentos posibles); Morfológica (flexión e incorporación de modificaciones a la raíz); Fonología (contraste en la forma); y Fonética (pronunciación).

Evidentemente, esta definición no es útil para el léxico inicial ya que difícilmente se puede hallar un conjunto tal de conocimientos incorporados a las formas fonéticas estables que se producen. Sin embargo, un rudimento de información (propia o en el medio) de cada vertiente esta presente. Como ya se ha visto anteriormente, se dan las condiciones para que exista una asociación estable entre una intención, un referente y una forma sonora, de otra manera es difícil considerar una producción como lingüística.

Por todo lo dicho se puede comprender que caracterizar operativamente lo que es una palabra es una tarea ardua y llena de consecuencias, tanto descriptivas como teóricas. Los limites funcionales y formales entre "palabra" y "no palabra" pueden ser difusos e interpretables de forma distinta por cada analizador, especialmente en los primeros meses y en algunos niños.

Los **criterios** que se han seguido en este trabajo para la aceptación de palabras tipo son:

1. Reconocimiento por parte del adulto interlocutor cuando el contexto intencional y referencial es claro.

2. Aceptación de todo tipo de simplificaciones mientras sean reconocibles según 1. (Ello ha llevado a aceptar "ito" con referentes distintos, "gato" y "perro", en secuencias muy próximas).

3. No aceptación de los "schwa" o "a" de diversos tipos por no tener un referente y una función clara. (Este criterio ha eliminado de los corpus de "tipos" de muchos niños el articulo, la preposición y el auxiliar, aunque se hayan encontrado y probablemente fueran ya productivos para la mayoría - utilizado en contraste y flexión - en las ultimas grabaciones).

4. Considerar como una sola palabra muchas expresiones compuestas pero producidas de forma no analizada. (El caso mas típico es el "ya esta", que según el contexto es codificado como [estado] o como [temporal]).

5. No aceptacion de las imitaciones ecoicas de los niños. Se ha considerado que una producción era imitación diferida si la producción por parte del niño era hecha mas allá de tres secuencias. Este numero se ha considerado suficiente para rebasar el limite de la memoria a corto termino del niño.

6. No considerar tipos distintos de palabras aquellas que aparecen flexionadas aunque en esta etapa posiblemente sean unidades léxicas independientes. (Así "caído" y "cae" se han considerado como un solo tipo).

7. Las onomatopeyas y sus correspondientes nombres se han considerado algunas veces como tipos distintos. (Ello es claro cuando "guauguau" corresponde a "que hace el perro?" y "guau a "que es esto?" ante una imagen). En caso de duda solo se ha considerado como un solo tipo.

8. Las producciones dentro de un flujo sonoro ininterrumpido, aunque fueran interpretadas por el adulto tampoco se han incluido. (Este criterio puede perjudicar a los niños de tipo expresivo en los que abunda este tipo de emisiones).

9. En caso de cualquier duda que permaneciera después de las revisiones pertinentes, la producción no es aceptada.

Junto a las limitaciones que implican los criterios de aceptacion de las palabras "tipo" producidas por los niños hay que señalar otras, también importantes, producto del **objetivo** del trabajo y del tipo de **metodología** seguido.

El **objetivo** de este trabajo es doble: 1. La publicación estructurada de los 100 primeros tipos léxicos hallados según la referencia (Entidad, etc.) y la categoría

gramatical adulta: la usual para el Corpus (Nombre, Verbo, etc.), y la de Bates para revisar las diferencias individuales.

2. La revisión y comentario de las diferencias individuales halladas en los corpus de tipos.

La **metodología** empleada en este tipo de trabajos descriptivos y longitudinales es bien conocida y no es necesario de presentarla. La categorización empleada ha sido largamente elaborada para cada uno de los niveles estudiados. La base de las categorías de la Referencia es de Lyons, aunque también se ha tenido en cuenta a Crystal y Bates.

La **muestra** de niños estudiada es de 8 (corpus Serra-Solé incorporado al CHILDES). Los márgenes de edades en la aparición del primer tipo son amplios y van desde los 12 meses para la mayoría a los 21 para el mas lento. Los cien tipos has sido hallado en los seis meses siguientes para los mas rápidos y en nueve para los mas lentos.

2. REFERENTES ELEGIDOS EN EL CORPUS DE LOS 100 PRIMEROS TIPOS

Antes de detallar que palabras usan los niños y cual es la categoría gramatical que les corresponde en el léxico adulto (Anexo 1), es interesante saber a que se refieren. Aunque en muchos casos coinciden el referente y la palabra semántica y gramaticalmente (referente: Perro; palabra: perro) en muchas ocasiones ello no es así. Es frecuente que la referencia a una acción se haga por medio de un nominal (referente: Sentir dolor; palabra: "pupa") o que la petición de un objeto se haga por medio de otra categoría. Hay que notar especialmente aquellos niños que emplean con gran frecuencia deícticos (referente: Perro; palabra: este).

La descripción de las referencias correspondientes a los tipos encontrados en la muestra analizada en el presente trabajo concuerda a grandes rasgos con otros trabajos (Nelson, 1973[1], Dromi, 1987[2], Kuczaj y Barret, 1986; y Clark, 1995[3]), tanto para las tendencias centrales como en las diferencias individuales.

---

(1) Nelsol, por ejemplo, en una muestra de 18 niños publica que halló la siguiente distribución de referencias en los 50 primeros tipos: Objetos 51%; Nombres propios: 14%; Modificadores: 9%; Funcionales: 4%; y Sociales: 4%.

(2) Dromi, describe que su hija tiene: Nombres: 65%, Verbos: 16%; Adjetivos: 5%; Adverbios: 3%; Functores: 5% y No convencionales: 6% a los siete meses después de hallar la primera palabra, es decir a los 17 meses.

(3) Clark comenta que la distribución de referencias de su hijo, a los 24 meses y con un vocabulario de 477 palabras, estas eran: Objetos 65%; Acciones y localización del fin de la acción: 20%; estados y propiedades de los objetos: 6%; rutinas, cuantificadores y deicticos: 9%.

La **distribución de referentes** hallados en las grabaciones mensuales según clases de tipos principales es la siguiente:

Entidades: Diversos tipos de objetos o personas, incluyendo nombres propios
Media: 52,8 Amplitud: 45 - 65

Acciones: Actividades, Estados y Cambios de Estado
Media: 23,12 Amplitud: 18 - 34

Cualidades: Color, forma, tamaño, capacidad, anímicas, evaluación y otras
Media: 9,5 Amplitud: 6 -17

Relaciones: Espacio, tiempo, posesión, negación y afirmación
Media: 12,6 Amplitud: 9 - 15

Sociales: Recibimiento, despedida y expresiones
Media: 5,5 Amplitud: 2 - 8

Detallando mas, las categorías principales se componen como sigue:

* **Entidades:**

Entre estas entidades los **Objetos** son privilegiados (Media: 32,6 ; Amplitud: 26 - 43) y se distribuyen en juguetes e instrumentos (9,0; 1 - 15) y comida (7,6; 3 - 15). Curiosamente los vehículos forman un grupo mas importante (3,6; 0 - 10) que las partes del cuerpo (3,37; 0 - 6) y los vestidos (2,75; 0 - 6). El mobiliario, los edificios o sus partes, y las instituciones sociales, la naturaleza y sus elementos, tienen una frecuencia promedio menor del 1%. Finalmente es interesante notar que la categoría reservada a "otros" es baja (3,62; 2 - 6) lo cual manifiesta una tendencia muy clara: Que todos los niños sigan las categorías comentadas quiere decir que sus habilidades y su actividad es absolutamente similar (aunque después se vera que existen grandes diferencias individuales en las proporciones de las mismas).

Además de los objetos el resto de entidades se distribuye de forma homogénea entre:

- *Nombres propios* de personas (5,75; 3 - 8) con algún ítem de nombre propio de animal y lugar geográfico.
- *Nombres comunes de tipos familiares* (4; 3 - 6)
- *Nombres comunes de animales domésticos* (3,37; 0 - 7) o *salvajes* (2,75; 1 - 6).

* **Acciones:**

Las acciones a que se refieren los niños en sus tipos léxicos son fundamentalmente **Actividades** (15,3; 13 - 30) como por ejemplo "correr" y "tirar". En orden

decreciente se refieren a **Estados** (4,25; 1 - 7), como "estar" o "querer" y a **Cambios de estado** (2,25; 1 - 3) como "dar" o "romper".

* **Cualidades:**

Las cualidades mas abundantes son las relativas a la **Evaluación** (2,12; 0 - 6) y la **Cuantificación** (2,0; 0 - 4) de las entidades. Las cualidades **Anímicas** (1,0; 0 - 2) referidas generalmente al dolor son pocas pero constantes. Puede sorprender que las cualidades relativas al **Tamaño**, **Color**, y **Forma** sean tan escasas (0,37; 0 - 3) pero es natural en esta etapa. La categoría **Otras** (3,25; 1 - 8) es importante para algunos niños, lo cual manifiesta que ha sido difícil identificar para estos saber a que cualidades se referían ya que no se podían incluir en ninguna de las anteriores.

* **Relaciones:**

La referencia a relaciones en cuanto tales no pueden tener gran diversidad, y quizás un índice de su frecuencia (tokens) seria mas informativo. Las relaciones que se centran en los aspectos **Espaciales** (3,75; 2 - 7) son las mas abundantes. En orden decreciente se encuentran las **Posesivas** (2,0; 0 - 4) (que podrían considerarse también una cualidad), las **Modales** (1,8; 0 - 4), expresadas generalmente mediante deícticos como "así" y las **Temporales** (1,6; 0 - 3) ". La **Afirmación** y la **Negación** son constantes y tienen en todos los niños uno o dos tipos de referencia.

Vista esta distribución se podría pensar que las Actividades (Acciones), Cualidades y las Relaciones no siguen o entran en los Principios expuestos.

Las **Actividades** son referidas en ocasiones mediante por el objeto privilegiado que las concreta. Este hecho que plantea un problema semántico interesante (ver siguiente Apartado). Cuando lo referido es la Actividad directamente, esta tiene unas características *motrizmente salientes y aislables*: "Correr"(continuo), "picar"(repetitivo), "caer" (puntual), "ir", "tirar", "abrir" (puerta/caja/botella) o *funcionalmente claras*: "Sacar", "tapar".

Las **Cualidades** son también *preceptivamente salientes*: "Quema", "frío", "sucio", "marrano", "da miedo", "asusta". Es interesante notar que su predicación es inicialmente difícil de separar de la que gramaticalmente expresan los Verbos. Otras Cualidades, sin embargo, como el Tamaño, por ejemplo, pertenece a otro tipo de cualificación: cuando existen diversas entidades parecidas, que sólo difieren en tamaño, entonces no se ve difícil la percepción y referencia a esta dimensión. La Evaluación también tiene otra base pero es asimismo fácil de iniciar sea a partir de acciones sociales ("bien" o "mal") o de una función expresiva ("mmm!, que bueno" en

la comida, "uy! que malo" en el dolor o en acciones de historias o reales y aun "que bonito! ante imágenes o objetos sorprendentes).

Las **Relaciones** pueden tener su origen como puntos de referencia *Espaciales* relativos al hablante. Se trata de expresiones deícticas que se inician típicamente en una función ostensiva ("aquí", "allá" o incluso "dentro" si el objeto lo sugiere, y ello siendo expresado ya sea por gesto o por palabra). Las *Temporales* tienen un origen parecido (incluso se ha dicho que "el tiempo no es mas que una metáfora del espacio"; H. Clark). Decir "ya" o "ya esta" haciendo y terminando una acción es algo que puede quedar fácilmente como señal de fin o termino de dicha acción. Lo mismo puede decirse del *Modal* por excelencia "así" mientras se muestra la manera de realizar una acción (levantando, dejando, despacio, etc.). Parece pues que todas las Relaciones tienen inicialmente una base deíctica (incluso con su acompañamiento o suplencia gestual) lo cual esta en consonancia con las ideas expresadas hasta aquí acerca del contexto de expresión y referencia.

3. CATEGORÍAS GRAMATICALES (ADULTAS) EN EL CORPUS DE LOS 100 PRIMEROS TIPOS.

En el Anexo 1 se presentan los corpus de los niños según el orden alfabético de las categorías gramaticales empleadas (leyenda en el Anexo 2). (Evidentemente no se trata de la competencia léxica de los sujetos sino tan solo de los tipos hallados en las grabaciones).

La comparación entre los referentes elegidos y la categoría gramatical empleada es de gran interés psicolingüístico pero aquí sólo podemos hacer algunos comentarios. La primera observación es que, siguiendo los principios expuestos, las primeras palabras se refieren y expresan Entidades, Acciones, Cualidades y Relaciones de gran saliencia perceptiva y funcional tal como bien predicen los Principios. Las entidades nominalizables son claramente lexicalizadas como tales. Tiene interés, sin embargo, conocer mejor cuando se realiza la decisión de pronominalizar deícticamente: Seria interesante estudiar si existe algún principio productivo por el cual el niño prefiere utilizar el nombre en vez del pronombre, o a la inversa. Otra cuestión de interés es el papel que juegan las onomatopeyas en algunos niños: el hecho que la onomatopeya pueda ser nombre (que es) o verbo (que hace), y también que prácticamente desaparezca del vocabulario productivo, plantea algunas cuestiones de interés. Entre ellas, por ejemplo, verificar si la presión del propio sistema, especialmente mediante la flexión, en una pieza léxica la convierte en no integrable y deja de ser empleada.

La comparación presenta mayor interés todavía cuando la referencia es de Acciones (Estados, Cambios de Estado y Actividades). Una primera cuestión es que si la Actividad es "obligada" hacia un referente, se emplea el nombre del objeto y no el verbo siguiendo los principios expresados al inicio: así "tele" es empleado por "pon la tele", "pupa" por "me he hecho pupa", "gol" por "hacer gol". Otra cuestión es la de los Estados expresados por Participios. La mayoría serán resueltos en la categoría Adjetivo, pero otros lo serán en Nombres según las características semánticas del referente: así ocurre con "perdido" o "susto". La arbitrariedad de la solución léxica o perifrástica en la lengua adulta es visible en ejemplos como "quema" y "fría" que probablemente para el niño sean atributos pero la gramática los organizara en categorías distintas.

Sirvan estos breves comentarios para mostrar que en los Corpus de tipos lexicales iniciales, al margen de la información que dan, se plantean problemas de gran interés psicolinguistico.

4. DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA REFERENCIA Y LA SIGNIFICACIÓN

La descripción realizada hasta aquí ha dejado entrever tanto en las dispersiones de las frecuencias como en los factores considerados como intervinientes en la organización de la significación inicial, que los niños no organizan sus significados de la misma manera, aunque sea respecto a los mismos referentes y funciones. Todo ello en el bien entendido de que se trata de niños y ambientes normales y que, si bien se notan también diferencias en la maduración y aprendizaje de los usos del lenguaje, no se puede, en ningún caso, hablar de retrasos o patología.

En estos inicios algunos tienen mayor facilidad para centrarse en los objetos percibidos y, mediante ellos, realizar sus intenciones comunicativas. Otros, sea por el tipo de interacción en que se sitúan (generalmente cuando hay varios interlocutores como ocurre con los que no son primogénitos), sea por el tipo de atención y memoria que utilizan, sea por sus dificultades articulatorias o analíticas del sonido, parece que se apoyan mejor en las expresiones sociales, predicativas y deicticas.

No es necesario insistir demasiado en la sustentación de las diferencias ni en su peso en la adquisición del lenguaje ya que existen buenas síntesis de la cuestión. Aquí, y dando soporte a la línea que se sigue, es de interés ofrecer los datos hallados y algunos comentarios acerca de estas diferencias. Comentario centrado en lo que hacen los niños, pero también en lo que no hacen. ¿Por que un niño (expresivo) no imita algo para referirse a un objeto que tiene perfectamente aislado, cuyo sonido

tiene una estructura perfectamente asequible y sin embargo prefiere una clase gramatical no nominal? ¿Por qué un niño (referencial) no utiliza fórmulas sociales y sólo se refiere al objeto al pedir?

En primer lugar es importante partir de los datos para ver hasta que punto se va sosteniendo, y en que medida, la separación de vais iniciales en la adquisición del lenguaje entre niños denominados como *referenciales* y *expresivos*. La principal variable que se usa en esta distinción es la composición de las categorías gramaticales en los primeros 50 tipos del vocabulario. Si además se añaden los datos correspondientes a la interacción, las vias todavía quedan mas diferenciadas. Pero esta importancia se da sólo hasta un cierto momento a partir del cual es difícil seguir la pista a este aprendizaje peculiar. Tanto por el tipo de contenidos como por las formas, las diferencias se diluyen en una vía usual. Es posible que, con medios de análisis mas precisos, se pudieran seguir las peculiaridades. Sin embargo, desde un punto de vista del procesamiento deja de tener interés ya que estos niños denominados *expresivos* muestran un dominio normal en todos los tipos de procesamiento que el lenguaje pone en juego.

La sugerencia actual de Bates (et al., 1995) de clasificar gramaticalmente las producciones en Nominales, Predicativos (verbos y adjetivos) y Funcionales (palabras sin flexión) va en la línea de analizar cual es la vía inicial hacia el lenguaje y mostrar su diversidad. La incorporación de la comprensión en sus análisis y la enorme muestra que estudia son sin duda una excelente aportación. La crítica a este tipo de categorización es que no tiene en cuenta algunos rasgos, especialmente pragmáticos, que son importantes y quedan diluidos en al emplear categorías tan amplias: El considerar los deícticos como nominales, cuando son *producciones ostensivas* o referencias implícitas (demostrativos), o los imperativos y modales ("quiero") como Predicativos cuando son *regulaciones* dentro de funciones *sociales,* serian dos categorías que quizás valdría la pena mantener independientes, así como también dentro de estas *sociales* muchas palabras correspondientes a estereotipos no analizados. Sin embargo, en su favor hay que reconocer que esta categorizacion que nosotros anteriormente hemos utilizado no es formalmente muy clara dado que se mezclan niveles de análisis. Dados los resultados que se presentan siguiendo propuesta de Bates hay que reconocer su utilidad. En el futuro quizás sea sin embargo conveniente ampliar las categorizacion de las diferencias en, además de comprensión y categoría gramatical, un eje pragmático -semántico.

Así pues, y empleando las categorías gramaticales de Bates, la muestra de niños continua mostrando las diferencias que generalmente se encuentran, aunque uno de los niños expresivos, que ya no era destacado por su falta de nominales en trabajos

anteriores, sino por la presencia de deícticos y sociales, ha quedado diluido en el grupo de referenciales. En cambio el niño mas destacado permanece con un perfil claro que lo diferencia, incluso mas, de los demás.

El corpus a 50 tipos se distribuye de la siguiente forma:
Niño ***expresivo****:*
Nominales: 34% Predicativos: 38% Funcionales: 28%
Grupo ***referencial (siete niños)****:*
Nominales: 60,2% Predicativos: 17,4 Funcionales: 22,2%

Estas diferencias nos muestran, en primer lugar, que los niños refieren y poseen medios para toda clase de significación ya desde los inicios. Otra cuestión es a partir de qué la aprenden y cuáles son sus realizaciones. Parece claro que una mayoría centra su atención y soluciona sus funciones mediante la expresión de nominales, sea para pedir o para hacer centrar la atención sobre ellos o sobre lo que está ligado a ellos. Esta estrategia parece de lo mas natural, pero requiere que los interlocutores en sus intercambios hayan ayudado a seccionar los sonidos del laleo en palabras, hayan interactuado con los niños usando objetos en su actividad o bien que cuando este uso es obligado (dar comida, vestir, bañar) hayan mostrado con claridad nombre objeto y utilidad. También parece necesario que hayan imitado el habla de los niños para cerrar el circulo de significar de forma rápida.

5. COMENTARIO FINAL

Si se analizan los corpus siguiendo los Principios propuestos se ve que la gran mayoría de producciones pueden explicarse con facilidad, y asimismo se ve que su composición refuerza la idea del papel importante que juegan las diferencias individuales en el inicio de la significación por palabras. Quedan por esclarecer algunas producciones, que por otro lado son fronterizas, en cuanto a referente o categoría gramatical. En este sentido es interesante ver las semejanzas y las diferencias que existen con los corpus en otras lenguas, para comprender mejor el tipo de procesamiento que el niño utiliza. Es muy probable que a medida que el niño incorpora nuevas entradas lexicales, el Principio de Contraste tendrá una mayor incidencia para perfilar las características semánticas de las nuevas palabras y que se deberá precisar mucho mas. Asimismo se deberá tener en cuenta cómo la flexión y la estructura argumental incide en la organización del léxico en su evolución hacia el sistema adulto.

Referencias Bibliográficas

Bates, E., Dales, Ph., and Thal, D.,1995, Individual Differences and their Implications for the Theories of Language Development. Oxford: Basil Blackwell.

Clark, E.,1995, *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dromi, E., 1987, *Early lexical Development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Kuczaj, S., and Barret, M, 1986, *The Development of Word Meaning*.N Y: Springer.

Serrat, E. y Serra, M., 1993, Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: Revision a partir de los análisis de los *tokens* lexicales. *Anuario de Psicología, 57, 2, 29 - 44.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO nº 1

Listado de los 100 primeros tipos segun orden alfabetico de las categorias gramaticales (Leyenda en Anexo 2). Las edades oscilan entre los 12 y 21 para los precoces y los los 21 y 27 para el mas lento. Evidentemente las palabras estan en la forma adulta y no la producida por los niños. (Los numeros no corresponden al orden de aparicion).

NUM. PEP	G:"	ANT	G:"	ALV	G:"	GUI	G:"	MAR	G:	JAN	G:"	EDU	G:"	CAT	G:"
1 bo	A	bien	A	altre	A	si	AF	bo	A	dos	A	cinco	A	blanc	A
2 dos	A	chiquitita	A	feliz	A	alla	AL	guapa	A	tres	A	cuatro	A	catorze	A
3 maco	A	fria	A	freda	A	aqui	AL	rojo	A	alli	AL	roto	A	grande	A
4 marrano	A	si	AF	petita	A	ara	AT	sis	A	aqui	AL	tonta	A	guapo	A
5 si	AF	tambien	AF	si	AF	jaesta	AT	si	AF	donde	AL	bueno	AF	marron	A
6 tambe	AF	alla	AL	alla	AL	es	CO	alla	AL	vale	AM	si	AF	vermell	A
7 aqui	AL	alli	AL	aqui	AL	%ta	EM	aqui	AL	ya	AT	alli	AL	si	AF
8 aquiesta	AL	ara	AT	darrera	AL	adeu	EM	aixi	AM	y	CC	aqui	AL	tambe	AF
9 dintre	AL	hoy	AT	estaaqui	AL	gracies	EM	mi	AP	%ta	EM	aquiesta	AL	alla	AL
10 aixi	AM	ya	AT	sota	AL	hola	EM	jaesta	AT	adios	EM	arriba	AL	aqui	AL
11 ara	AT	arri	EM	ara	AT	(v.) anar	IF	esta	CO	anda	EM	ahora	AT	asi	AM
12 jaesta	AT	hola	EM	jaesta	AT	(v.) beure	IF	gracies	EM	bravo	EM	ja	AT	ara	AT
13 tard	AT	dormir	IF	perque	CS	(v.) probar	IF	hola	EM	gracias	EM	yaesta	AT	ja	AT
14 esta	CO	subir	IF	adios	EM	(v.)banyar	IF	vaya	EM	hostia	EM	%aupa	EM	jaesta	AT
15 adeu	EM	llena	IM	hola	EM	veure	IF	abocar	IF	quehiha	EM	ala	EM	primer	AT
16 bravo	EM	mira	IM	dalt	F	ajudam	IM	mira	IM	quetal	EM	hola	EM	gracies	EM
17 hola	EM	vine	IM	dinant	GE	dona	IM	te	IM	bebe	IM	toma	EM	perfavor	EM
18 home	EM	%cucu	N	treballant	GE	espera	IM	que	IN	digui	IM	udostres	EM	vale	EM
19 moltbe	EM	%pupa	N	dormir	IF	goita	IM	mes	IT	goita	IM	dame	IM	dormir	IF
20 dormint	GE	%tete	N	mira	IM	mira	IM	%coco	N	miralo	IM	espera	IM	tapar	IF
21 anem	IM	agua	N	te	IM	para	IM	%tata	N	ten	IM	juega	IM	ver	IF
22 corre	IM	Ana	N	toqui	IM	porta	IM	aigua	N	toma	IM	mira	IM	vestirte	IF
23 explica	IM	Antoni	N	mas	IT	surt	IM	Alaska	N	que	IN	pica	IM	adeu	IM
24 mira	IM	avi	N	tot	IT	te	IM	avia	N	mas	IT	quita	IM	damelo	IM
25 tanca	IM	azucar	N	%nonon	N	vine	IM	azul	N	%bus	N	vamos	IM	donam	IM
26 tapem	IM	babero	N	aigua	N	mes	IT	Badalona	N	%coco	N	ven	IM	espera	IM
27 te	IM	caca	N	Alvar	N	%kiki	N	bossa	N	%iaia	N	vete	IM	mira	IM
28 treu	IM	calcetin	N	avi	N	aigua	N	caca	N	%pupa	N	donde	IN	para	IM
29 molt	IT	carla	N	avio	N	Anna	N	caramel	N	%uba	N	que	IN	saca	IM
30 %cacu	N	Carme	N	bicicleta	N	bici	N	Carles	N	agua	N	mas	IT	te	IM
31 %pato	N	carne	N	caca	N	Blas	N	carne	N	Antonio	N	%boli	N	venga	IM
32 %pilon	N	casa	N	camion	N	caputxeta	N	conte	N	bambas	N	%cucu	N	vine	IM
33 %pupa	N	corona	N	Carlos	N	cello	N	cotxes	N	beso	N	%pupa	N	mas	IT
34 agua	N	cuchara	N	casa	N	crema	N	cuchara	N	caballo	N	%quequa	N	agua	N
35 ampolla	N	cuina	N	corda	N	crema	N	culete	N	caca	N	%quita	N	avion	N
36 caballito	N	espagueti	N	Dodotis	N	cuca	N	cunita	N	caramelo	N	%tata	N	bata	N
37 caca	N	Esparguera	N	elefant	N	cullera	N	Elena	N	clau	N	agua	N	bebe	N
38 Catherine	N	esponja	N	escopeta	N	Dau	N	escombra	N	colonia	N	bamba	N	Berto	N
39 cole	N	estudi	N	fira	N	elefant	N	flors	N	conejito	N	boca	N	bicicleta	N
40 coseta	N	Eugeni	N	forat	N	Espinete	N	fotos	N	cotxe	N	cama	N	boca	N
41 cotxe	N	foto	N	foto	N	fotos	N	galeta	N	foca	N	coco	N	bocata	N
42 croqueta	N	galleta	N	fregadero	N	fruita	N	Gloria	N	galleta	N	chaqueta	N	caballo	N
43 cuento	N	Irene	N	fresso	N	fulla	N	guix	N	guitarra	N	daño	N	calle	N
44 cullera	N	libro	N	iaia	N	gat	N	iaia	N	lobo	N	dibujo	N	camello	N
45 galeta	N	llum	N	iogurt	N	gelat	N	Jordi	N	mama	N	Edu	N	cara	N

NUM. PEP	G:"	ANT	G:"	ALV	G:"	GUI	G:"	MAR	G:	JAN	G:"	EDU	G:"	CAT	G:"
46 gol	N	mama	N	lobo	N	got	N	llet	N	mono	N	Esther	N	cargol	N
47 Laia	N	mano	N	mal	N	Guillem	N	llum	N	moto	N	foto	N	cartera	N
48 llapic	N	moto	N	mama	N	iogurt	N	maleta	N	muñeq.	N	galeria	N	Caterina	N
49 madalena	N	nariz	N	Maria	N	Laia	N	mama	N	nene	N	globo	N	coche	N
50 mama	N	nene	N	miqueta	N	llop	N	mandarina	N	nina	N	goma	N	cole	N
51 mel	N	pa	N	nave	N	ma	N	Micky	N	ninya	N	lapiz	N	conill	N
52 Micky	N	Panda	N	nene	N	mal	N	nene	N	osito	N	lavabo	N	formatge	N
53 Miquel	N	pantalon	N	neni	N	mama	N	pallasso	N	panxa	N	leche	N	globos	N
54 Nuria	N	papa	N	Oriol	N	melic	N	pan	N	papa	N	llevo	N	gos	N
55 oca	N	Pati	N	osito	N	ninyo	N	papa	N	pelota	N	mama	N	iaio	N
56 oli	N	pelo	N	ou	N	ou	N	papallona	N	Pep	N	mano	N	Isa	N
57 pa	N	pescadito	N	pa	N	pare	N	pastel	N	pila	N	nene	N	jersei	N
58 pal	N	peus	N	pala	N	patata	N	pessetes	N	Roger	N	ojo	N	llet	N
59 papa	N	pipi	N	papa	N	pilota	N	pilas	N	senyor	N	osito	N	llum	N
60 paper	N	pito	N	parque	N	Quim	N	piloteta	N	susto	N	pajarito	N	ma	N
61 pare	N	plato	N	peces	N	Roger	N	pipi	N	tren	N	pan	N	mama	N
62 patito	N	porta	N	peix	N	Rosa	N	porta	N	uno	N	papa	N	moto	N
63 patito	N	pure	N	PetitSuisse	N	sabata	N	postres	N	zapato	N	pelo	N	nen	N
64 Pep	N	radio	N	prestatge	N	saldo	N	pupa	N	no	NE	pelota	N	orella	N
65 PetitSuisse	N	sillita	N	pupa	N	sopa	N	quesito	N	%cuac	NO	pintura	N	pa	N
66 pilota	N	sopa	N	senyor	N	teta	N	radio	N	%guau	NO	pitet	N	pantalons	N
67 pimpom	N	susto	N	tacataca	N	tigre	N	sabata	N	%kiki	NO	Rocio	N	papa	N
68 pitet	N	tele	N	taxi	N	trompeta	N	sac	N	%miau	NO	silla	N	peu	N
69 Pol	N	Tere	N	terra	N	xai	N	Snoopy	N	%nonon	NO	suelo	N	puesto	N
70 salxitxa	N	tortuga	N	toro	N	no	NE	sol	N	%nyam	NO	Tamara	N	Real	N
71 susto	N	tos	N	tractor	N	%brum	NO	sopa	N	%pam	NO	tata	N	sabata	N
72 tapa	N	trona	N	Violeta	N	%cocoroc	NO	sucre	N	%piii	NO	tele	N	Tania	N
73 terra	N	truita	N	no	NE	%nyam	NO	Sugus	N	%pio	NO	tita	N	tapa	N
74 timbal	N	zapato	N	%bang	NO	%pom	NO	susto	N	%rum	NO	video	N	Teo	N
75 torre	N	Zaragoza	N	%brrr	NO	%tutut	NO	tapa	N	%tata	NO	yogur	N	terra	N
76 Tula	N	no	NE	%brum	NO	trencat	PA	tele	N	caido	PA	zapato	N	tortuga	N
77 un	N	%guau	NO	%clic	NO	per	PM	Teo	N	espatllat	PA	no	NE	tren	N
78 vaca	N	%pom	NO	%cocou	NO	altra	PN	vas	N	trencat	PA	%guau	NO	ulls	N
79 water	N	%rum	NO	%guau	NO	jo	PN	xocolata	N	para	PD	%miau	NO	vaca	N
80 xumet	N	caido	PA	%nyam	NO	mi	PN	no	NE	con	PM	%pum	NO	no	NE
81 no	NE	roto	PA	%tutut	NO	tu	PN	%beee	NO	te	PN	brum	NO	%guau	NO
82 %cucu	NO	de	PD	acabat	PA	meu	PO	%brrum	NO	tu	PN	acabado	PA	%miau	NO
83 %pom	NO	me	PN	aparcat	PA	aixo	PT	%bubup	NO	yo	PN	chocado	PA	%piopio	NO
84 %rum	NO	que	PN	fet	PA	aquest	PT	%mam	NO	mio	PO	hacaido	PA	%tictac	NO
85 coco	NO	yo	PN	todos	PN	este	PT	%pampam	NO	tuyo	PO	mojado	PA	para	P
86 guauguau	NO	mi	PO	tu	PN	agafo	V	hacaigut	PA	esto	PT	tu	PN	caigut	PA
87 muuuu	NO	otro	PR	yo	PN	agrada	V	meu	PO	otro	PT	yo	PN	tu	PN
88 amagat	PA	esto	PT	meva	PO	hiha	V	aixo	PT	cau	V	mio	PO	mia	PO
89 perdut	PA	come	V	mi	PO	mulla	V	aquest	PT	gusta	V	esa	PT	aixo	PT
90 altra	PN	esta	V	seva	PO	pasa	V	acabo	V	hace	V	esto	PT	altre	PT
91 aquesta	PT	gusta	V	aixo	PT	pego	V	borro	V	hay	V	otro	PT	aquest	PT
92 buscala	V	hiha	V	allo	PT	pica	V	cau	V	monta	V	cae	V	otro	PT
93 crema	V	llueve	V	aquest	PT	plora	V	conto	V	pinta	V	dormir	V	cau	V
94 deixen	V	mehecho	V	esta	PT	puc	V	costa	V	puja	V	hay	V	esta	V
95 mevaig	V	nieva	V	camina	V	renta	V	destapa	V	roto	V	jugar	V	guardo	V
96 n'haanat	V	quema	V	es	V	rento	V	gusta	V	se	V	pinta	V	plora	V
97 piquis	V	quiero	V	pondra	V	tapo	V	puc	V	siente	V	puedo	V	pongo	V
98 tiro	V	sale	V	puc	V	va	V	tanques	V	sube	V	quiero	V	poso	V
99 treiem	V	tapem	V	tens	V	vaig	V	es	VC	tengo	V	quito	V	quiero	V
100 vol	V	va	V	hies	VC	vull	VM	vull	VM	vas	V	serompe	V	voy	VM

ANEXO nº 2

Categorías gramaticales adultas de las palabras correspondientes a los 100 primeros tipos hallados.

NOM	NOMS.		VERBS.							
	N	NO	V	M	IM	GE	PA	AU*	CO	IF
PEP	51	5	9	0	8	1	2	0	1	0
ANT	59	3	14	0	3	0	2	0	0	0
ALV	47	8	8	0	2	2	3	0	0	0
GUI	42	5	16	4	10	0	1	0	1	2
MAR	59	5	11	1	1	0	1	0	2	1
JOSA	39	11	13	0	6	0	3	0	0	0
EDU	45	4	10	0	9	0	4	0	0	0
CAT	46	4	10	1	9	0	1	0	0	0
TOTAL	**384**	**46**	**90**	**6**	**48**	**4**	**17**	**0**	**4**	**3**
	430		172							

NOM	Determinants			Int	Aj	Pronoms			Adverbis						Preposicions			Conjunc.		Intj	¿?
	AD	AI	Q	IN	A	PN	PO	PT	AL	AT	AM	NE	AF	IT	D*	L*	M*	CC	CS	EM	D
PEP	0	0	0	0	4	1	0	1	3	3	1	2	2	1	0	0	0	0	0	5	0
ANT	0	0	0	0	3	2	1	2	2	1	0	1	2	0	1	0	0	0	0	4	0
ALV	0	0	1	0	4	3	3	4	6	2	0	1	1	2	0	0	0	0	1	2	0
GUI	0	0	0	0	0	3	1	3	2	2	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0
MAR	0	0	0	1	5	1	1	2	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0
JOSA	0	0	0	1	2	3	2	2	3	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	8	0
EDU	0	0	0	1	4	2	1	3	4	3	0	1	2	1	0	0	0	0	0	5	1
CAT	0	0	0	0	6	1	1	4	2	4	2	1	2	1	1	0	0	0	0	4	0
Total	**0**	**0**	**1**	**3**	**28**	**16**	**10**	**21**	**24**	**15**	**6**	**9**	**11**	**8**	**3**	**0**	**2**	**1**	**1**	**37**	**1**
	1*			3	28	47			73						5*			2		37	1

* Estas categorías gramaticales están prácticamente vacías por causa del problema del "schwa" comentado en el texto. Ello no quiere decir que la mayoría de niños no tengan la competencia del articulo y la preposición al termino del corpus presentado.

Leyenda: NOMBRE: N; Onomatopeya: NO; VERBO: V; Modal: M; Imperativo: IM; Gerundio: GE; Participio: PA; Auxiliar: AU; Copula: CO; Infinitivo: IF; DETERMINANTES: Definido: AD; Indefinido: AI; Cuantificador: Q; Inespecificable: D. INTERROGATIVO: IN; ADJETIVO: A; PRONOMBRE: Pronombre: PN; Posesivo: PO; Demostrarivo: PT; ADVERBIOS: Localizador: AL; Temporal: AT; Modal: AM; Negación: NE; Afirmación: AF; Intensificador: IT; PREPOSICION: Dirección: PD; Local: PL; Modal: PM; CONJUNCION: Conectiva: CC; Subordinante: CS; INTERJECCION: EM; DESCONOC. (¿?): D.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESARROLLO PRAGMÁTICO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EL LENGUAJE INFANTIL EN EUSKARA

Juan José Zubiri

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del tema de la adquisición del lenguaje ha habido numerosos estudios que han corroborado la importancia que desempeña el lenguaje hablado en el aprendizaje y desarrollo posterior del niño. En este sentido es sin duda importante el tipo de interacción lingüística que se establece entre el adulto y el niño, puesto que este factor será, en gran medida, uno de los ejes alrededor del cual gire todo el aprendizaje posterior.

Los autores que se han dedicado a analizar esta fase de adquisición lingüística, entre los que podríamos destacar a C. Snow (1972), J.R. Philips (1973), J. Vorster (1974), M. Richèlle (1971), en el estado español a F. Hernández Pina (1984), M. Siguán (1984), I. Vila (1986), S. López Ornat (1994), y en Euskal Herria a I. Idiazábal (1991), A. Barreña (1993), etc., están de acuerdo en afirmar que existe una forma determinada de hablar en los adultos a la hora de dirigirse a los niños pequeños, tanto más marcado cuanto más pequeños son éstos. Este tipo de lenguaje tiene una serie de características bien definidas que lo diferencian claramente del lenguaje adulto. A esta adecuación del lenguaje que efectúa el adulto a la hora de entablar una interacción lingüística con el niño se le ha denominado comúnmente lenguaje infantil (*baby talk*). El presente artículo además de corroborar la existencia de las características arriba señaladas trata de determinar cuáles son las especificidades de este tipo de lenguaje en euskara (vasco) y cómo se marcan estas diferencias de forma clara y palpable lingüísticamente.

2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE INFANTIL

Antes de entrar a examinar directamente el tema que nos ocupa queremos señalar que los investigadores de este campo se percataron, hace ya tiempo, de que los adultos utilizaban un 'registro' determinado cuando se dirigían a los niños más pequeños, adecuando su forma de hablar a las necesidades y posibilidades comunicativas del niño. Esta adecuación, hablando si se quiere en términos piagetianos, no es solamente una simplificación del sistema lingüístico utilizado por el adulto, sino que constituye un subsistema de la lengua con una serie de características propias. Este lenguaje infantil no se elabora ni artificial ni intuitivamente cada vez que la madre, o una mujer, se enfrenta con su niño pequeño u otros niños que están en la edad del primer aprendizaje lingüístico, sino que presenta una serie de características muy estables y definidas por las cuales puede ser considerado un verdadero subsistema lingüístico al que los hablantes recurren en el contexto apropiado. Este tipo de lenguaje es comparable, según Richèlle (1984; 87), a "esos subsistemas que forman los argots de las clases sociales o de grupos de profesionales, o incluso la lengua de la religión o de la justicia".

Algunos investigadores, como por ejemplo el que acabamos de citar, creen que esta forma de adecuación del adulto constituye un subsistema propio; otros opinan que no es más que un cambio de estilo en función del interlocutor, el niño en nuestro caso, mientras que otros prefieren tratarlo como una especie de subcódigo de la lengua con una serie de cambios fonéticos y léxicos determinados; pero todos ellos han subrayado, de una forma u otra, la especificidad de este tipo de lenguaje. Nosotros somos de la opinión de que, efectivamente, este registro particular utilizado por el adulto cuando se dirige al niño, tiene la entidad propia suficiente para ser considerado como un verdadero subsistema lingüístico, francamente estable y con reglas bien definidas.

Cuando señalamos, como hemos hecho anteriormente, que el adulto simplifica su forma de hablar a la del niño, no queremos decir que esa simplificación sea sinónimo de lenguaje pobre y agramatical; al contrario, se trata más bien de una determinada adaptación al desarrollo lingüístico del niño tanto desde el punto de vista léxico como gramatical, y las estructuras que se generan son, por supuesto, totalmente gramaticales, en la medida en que lo son en el lenguaje adulto.

Dentro de las características generales de este tipo de lenguaje enumeraremos brevemente a continuación las más importantes:

a) Lenguaje más concreto, referido sobre todo al entorno próximo al niño y a su realidad circundante.

b) Lenguaje más enfático: es mucho más marcado desde el punto de vista de la entonación y, además, se acompaña frecuentemente de gestos más o menos expresivos.

c) Lenguaje repetitivo: el adulto reitera una y otra vez, o de forma similar, los enunciados; incluso repite o imita los producidos por el niño, unas veces para completarlos y otras veces para corregirlos desde los distintos planos lingüísticos: léxico, fonético o gramatical.

d) El lenguaje que se utiliza con el niño es más simple que el que se utiliza con el adulto, pero es, al mismo tiempo, más complejo del que posee aquél. Esto nos recuerda en gran medida a la *Zona de Desarrollo Próximo* de Vigotski. Por ejemplo, el léxico se referirá al aquí y ahora del niño, y las estructuras sintácticas serán más simples (muchas veces serán construcciones gramaticales nucleares).

e) En los inicios del aprendizaje lingüístico abundan las oraciones interrogativas y las imperativas, posiblemente para potenciar y mejorar la capacidad comunicativa del niño. En esta misma fase el adulto utiliza con cierta frecuencia la tercera persona del singular en vez de la primera o la segunda, cuando, por ejemplo, el padre se dirige al niño y le dice *"papá tiene pupa"* por *"yo tengo pupa"*.

Con la utilización de este tipo de lenguaje el adulto persigue dos objetivos fundamentales, por una parte hay un claro objetivo pedagógico (el adulto quiere que el niño le comprenda lo más fielmente posible), y por otra parte existe un objetivo, llamémoslo, 'corrector' (el adulto corrige al niño los errores que comete en los distintos niveles lingüísticos mediante diversos procedimientos).

Además de las distintas formas habituales mencionadas anteriormente que el adulto utiliza para la interacción lingüística -bien para hacerse comprender mejor por el niño o bien para captar su atención- existen en euskara unos rasgos lingüísticamente marcados y diferenciados del lenguaje adulto tanto a nivel fonético, morfosintáctico como a nivel léxico, que permiten definir sin mayor dificultad este subsistema lingüístico.

---

(1) La pronunciación de estas consonantes es la siguiente:
z: predorsal, alveolar.
s: aprox. como la "s" del castellano.
x: aprox. como la "ch" del francés.
tz y ts: son las correspondientes africadas de 'z' y 's'.
tx: aprox. como la "ch" del castellano.

(2) La pronunciación de estas consonantes es la siguiente:
tt: es la correspondiente sorda de 'dd'.
ll: como la 'll' castellana (no yeísta).
dd: aprox. como "y" castellana de 'yo'.

Para analizar y establecer las características de este tipo de lenguaje, desde el punto de vista metodológico, se ha realizado previamente el seguimiento lingüístico de dos niños monolingües euskaldunes (vascoparlantes) en su contexto familiar desde la edad de 1;03 hasta los 3;00 años, con grabaciones quincenales en vídeo de tres cuartos de hora cada sesión. Para la elaboración de este trabajo se ha tenido en cuenta, sobre todo, el tipo de lenguaje y la forma de hablar que utilizan los adultos a la hora de comunicarse con los niños, y no tanto el de los propios niños.

2.1. Características en el plano fonético

El lenguaje infantil en euskara presenta rasgos muy determinados en el plano fonético-fonológico. Así, todas las palabras, entendiendo por palabras las conocidas por la terminología clásica como sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos, adverbios, etc., que contengan alguno de los fonemas del grupo de las sibilantes fricativas y africadas que no son palatales se pronuncian como tales, y las que son palatales no sufren alteración alguna. A modo de esquema, ateniéndonos a la grafía, podríamos representarlo de la siguiente forma:

El grupo de sibilantes fricativas[1]:

z ---> x: zu (tú, Vd.) > xu, zer (qué) > xer, zabal (ancho) > xabal, zezen (toro) > xexen, etc.

s ---> x: su (fuego) > xu, esan (decir) > exan, zatoz (ven, venga) > xatox, etc.

x ---> x: ixo! (a callar!, silencio!) > ixo, etc.

Y sus correspondientes africadas:

tz ---> tx: atzo (ayer) > atxo, hotz (frío) > hotx, hortz (diente) > hortx, etc.

ts ---> tx: jeitsi (descender) > jeitxi, itsaso (mar) > itxaxo, itsusi (feo) > itxuxi, etc.

tx ---> tx: itxoin (esperar) > itxoin, etxe (casa) > etxe, etc.

Podemos decir también que sibilante [- palatal] se convierte en sibilante [+ palatal] en el lenguaje infantil, mientras que la palatal se mantiene tal cual.

Este fenómeno afecta no sólo a sustantivos comunes sino también a los nombres propios. Así, tenemos por ejemplo: Egoitz (nombre propio de varón) > Egoitx, Donostia (San Sebastián) > Donoxtia, Salou > Xalou, etc. Es más, puede afectar a todas consonantes que aparecen en una oración y se puedan palatalizar -sibilantes y alguna más-. Por poner algún ejemplo:

- **Z**er ari **z**ara **z**u? (¿Qué haces tú?)> **x**er ari **x**ara **x**u?
- **Z**er e**s**an du Egoi**tz**ek? (¿Qué ha dicho Egoitz?) > **x**er e**x**an du Egoi**tx**ek?

Las otras consonantes que sufren el fenómeno de la palatalización en el lenguaje expresivo son la 't', la 'l' y la 'rr' cuyas palatales son, respectivamente la 'tt' la 'll' y la 'll' ó 'dd'[2]:

t ---> tt: bat (uno) > batt, kontu (cuento) > konttu, etc.

l ---> ll: polita (bonito) > pollitta, pala (pala) > palla, etc.

rr ---> ll ó dd: ekarri (traer) > ekalli, etorri (venir) > etolli, etc.

Con este grupo de consonantes completamos toda la gama de sonidos palatalizables en euskara. Y decimos palatalizables porque, a pesar de ser un fenómeno automático (cuando es intencionado), no se da de forma sistemática con todos y cada uno de las consonantes mencionados anteriormente en todos y cada uno de los enunciados producidos por el adulto. Esta posibilidad de realizar el cambio consonántico depende en gran medida de la carga emotiva que el emisor-adulto quiera imprimir a una determinada palabra, al valor expresivo que le quiera dar a un enunciado, y depende, en definitiva, de la relación afectivo-lingüística que quiera crear entre él y el niño.

2.2. Características en el plano morfosintáctico

En este nivel diremos que algunas de las palabras que integran el léxico del lenguaje infantil en euskara no funcionan (no se declinan) como los sustantivos comunes, sino como los nombres propios, es decir, no admiten el artículo -a (pospuesto en euskara). Dentro de este grupo entrarían palabras como *pitxitxi*, en el lenguaje adulto *katu* (gato), palabras onomatopéyicas como *ñañan* (comida), *arre-arre* (cualquier cuadrúpedo), etc.; también formarían parte las palabras *amatxo*, *aitatxo* (diminutivos, desde el punto de vista formal, de *aita* (padre) y *ama* (madre)), que se utilizan en el lenguaje normal'.

En cambio estas mismas palabras sí admiten otros elementos adyacentes como los determinantes (numerales, indefinidos, etc.) y las formas del plural (en el caso de los términos que admiten el plural desde el punto de vista semántico). En este sentido se alejan de los nombres propios y se acercan más a los comunes, pero no cabe duda de que tienen rasgos muy particulares.

Existe otra serie de elementos léxicos propios del lenguaje infantil que, al contrario que los anteriores, funcionan de la misma forma que los sustantivos comunes, es decir, admiten el artículo -a. Son entre otros: *totoa* (*ttottoa* con palatalización) en leng. adulto *txakur* (perro), *txitxia* en leng. ad. *haragi* (carne), *ninia* (*ñiñia* con palat.) en leng. ad. *haur* (niño), etc.

Por otra parte hay cierto número de palabras que tienden a utilizarse única y exclusivamente en caso absolutivo (nominativo), y normalmente sólo en singular, tal es el caso de *mama* leng. ad. *ura* (agua), *pupua* leng. ad. *mina* (dolor, daño), *kaka* (malo, sucio), etc.

Otra de las características que podríamos incluir dentro de las morfosintácticas es la tendencia a omitir el verbo auxiliar de las formas perifrásticas (compuestas). Se omiten, por tanto, rasgos distintivos tan importantes como persona, número y tiempo (tempus), pero no así el aspecto verbal, que se mantiene junto con el elemento que define el contenido semántico del verbo. Por ejemplo (las formas que aparecen entre paréntesis son los verbos auxiliares que se omiten; en cast. es difícil encontrar símiles pero el más aproximado puede ser el tercero):

- gero emango (dizut) nik: *Después (te lo) daré yo.*
- haiek nola jotzen (zaituzte) zu?: *Cómo te pegan a ti?*
- zer garbitu (duzu) zuk?: *Qué (has) limpiado tú?*

Otra de las características importantes que hemos observado es la tendencia que existe a la repetición de ciertos sintagmas, sobre todo, en las oraciones interrogativas. Ejemplos como éstos son abundantes:

- Jon etorri al da Jon? *(¿Juan ha venido Juan?)*
- Pitxitxiri eman al diozu ñañan pitxitxiri? *(¿ Al gatito le has dado ñañan al gatito?)*

Dado que en euskara el orden de palabras, o mejor dicho, el orden de los sintagmas dentro de la oración es libre, al igual que en cast., la facilidad con que se mueven los sintagmas de una posición a otra y el querer subrayar, posiblemente, el elemento más importante de esa oración permiten que puedan ocurrir fenómenos de este tipo (muy raro en el lenguaje adulto). De hecho, no es nada fácil saber dónde se debe efectuar la pausa correspondiente, es decir, la división de la oración se puede realizar tanto en *Jon / etorri al da Jon?* como en *Jon etorri al da / Jon?*

2.3. Características en el plano léxico

Además de las características mencionadas hasta ahora existen, así mismo, diferencias bien notables en nivel léxico-semántico, pues hay todo un elenco de palabras de uso específico en el lenguaje infantil que difieren totalmente de las del lenguaje adulto. El uso de este léxico en la comunicación habitual entre adultos sería, en principio, incorrecto, puesto que no se ceñiría al contexto e interlocutor adecuados.

Podemos asegurar, viendo las listas de palabras que diversos autores vascos han recogido hasta la fecha, que existe aproximadamente un centenar de palabras exclusivas de este lenguaje infantil, aunque nosotros sólo hayamos recogido alrededor de sesenta (hay que tener en cuenta la diversidad y variedad dialectal que presenta el euskara).

Podemos dividir el léxico del lenguaje infantil en euskara en dos grandes grupos. Por una parte están las voces onomatopéyicas (es de notar que los adultos utilizan con los niños muchos más términos onomatopéyicos que los que utilizan en la comunicación verbal con otros adultos); tenemos por ejemplo: *pun-pun* (disparo, pistola,etc), *brun-brun* (sonido de motor: camión, coche,), *uau-uau, miau-miau, mu, arre-arre, pio-pio* (pájaro), *txio-txio* (pájaro), *plisti-plasta* (bañera, bañarse, agua,), *pix-pix* (orinar), *tas-tas* (pegar), etc.

Por otra parte están las voces propias de este lenguaje que tienen una forma y una estructura muy peculiar, distinta de las del lenguaje adulto. A continuación damos una pequeña muestra.

Voz infantil	**Leng. adulto**	**Significado**
apapa	kalera	(salir) de paseo
nini	haur	niño/-a
toto/ttotto	txakur	perro
pitxitxi	katu	gato
momo	zomorro (!)	algo/alguien que asusta
txitxi	haragi	carne
lolo	lo egin	dormir
taka-taka	ibili	andar
papa	ogi	pan
mama	ur	agua, líquido

Como se puede observar, la construcción de este tipo de palabras se lleva a cabo, en muchos de los casos, repitiendo la misma sílaba: *mama, nini, pipi* (pájaro), *pupu* (daño, dolor), *tutu* (txupete), etc., o con algún cambio fonético *(p)apo* (finalización de un acto o negación: se acabó, no hay, yasta), *kika* (diente), *txista* (pintxazo, inyección), *kixka* (cortar), etc.

Más del 75% de las palabras de este tipo comienzan por consonantes oclusivas, de las cuales aproximadamente el 60% empiezan por una oclusiva sorda (fenómeno normal en este tipo de lenguaje). Aparte de las nasales hay muy pocas voces que comiencen con consonantes sonoras, tenemos por ej. *brun-brun* y *gol* (balón, pelota), que como se puede observar son relativamente recientes. Es de señalar que,

en cambio, al contrario que en el euskara del lenguaje adulto, existen muy pocas palabras que contengan consonantes sibilantes, y las que aparecen son casi sin excepción palatales (kixka, txixta, pitxitxi, txitxia, etc).

3. CONCLUSIONES

Hemos descrito las características fundamentales del lenguaje infantil en euskara y se puede confirmar, sin lugar a dudas por nuestra parte, que este tipo de lenguaje, con ciertos rasgos que a nuestro juicio están más acentuados en euskara que en otras lenguas de nuestro entorno, tiene entidad propia para ser denominado así y formar parte de un verdadero subsistema lingüístico en y por sí mismo, tal como proclaman los autores que han dedicado sus investigaciones a este tema.

Este lenguaje infantil no es fruto de una deformación de las voces del lenguaje adulto, tal y como se creía antaño, sino que es más bien un sistema bien definido y delimitado con un lenguaje peculiar y una serie de características regidas por normas estructuradas desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y psicolingüístico que responden a la adecuación del adulto al desarrollo y a la capacidad lingüística del niño.

Hemos de señalar que los adultos (y niños mayores) utilizan este subsistema lingüístico con los niños pequeños en las primeras fases del aprendizaje de la lengua. Cuando los padres que utilizan este 'registro' creen que el niño tiene la suficiente capacidad comunicativa dejan paulatinamente de utilizarlo y continúan con el sistema estandar del adulto. Es cierto, como afirma Siguán (1984; 23), que algunos modos de hablar infantiles pueden permanecer hasta etapas avanzadas de la niñez, pero este hecho no tiene apenas relación con el aprendizaje lingüístico correcto ni dificulta el desarrollo normal del lenguaje.

Bibliografía

Barreña, A., 1993, *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena: INFL eta KONP funtzio-kategorien erabileraz*, Tesis doctoral no publicada.

Boada, H., 1986, *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Ed. Anthropos, Barcelona.

Bruner, J., 1986, *El habla del niño*, Ed. Paidós, Barcelona.

Dale, Philip S., 1980, *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*, Ed. Trillas, México.

Francescato, G., 1986, *El lenguaje infantil: estructuración y aprendizaje*,Ed. Nexos, Barcelona.

Hernández Pina, F., 1984, "Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil", in *Infancia y Aprendizaje*, nº 25., 35-60.

Idiazabal, I., 1991, "Izen Sintagmaren Determinante-artikulua eta bere jabekuntza. Lehenengo emaitzak euskaraz eta erdaraz", *Adquisición del lenguaje en niños monolingües y bilingües*, Idiazabal I. argit., E.H.U.ko argitalpen zerbitzua, Donostia.

Idiazabal, I., 1992, "Elementos de cohesión y de conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono", eskuizkribua.

Lekuona, M., 1978, "Lenguaje infantil", in *Eusko Etnografia*, 2, Kardaberaz bilduma, 23, Tolosa.

López Ornat, S., 1994, *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid.

Nelson, K./Bonvillian, J.D., 1978, "Early language development: conceptual growth and related processes between 2 and 4 1/2 years of age", in K.E. Nelson (ed.). *Children' s language* (Vol.1), Gardner Press, New York.

Richelle, M., 1984, *La adquisición del lenguaje*, Ed. Herder, Barcelona.

Siguan Soler, M., 1978, "De la comunicación gestual al lenguaje verbal", in *La génesis del lenguaje: su aprendizaje y desarrollo*, Ed. Pablo del Río, Madrid, 23-50.

Siguan Soler, M.(Dtor), 1984, *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid.

Siguan Soler, M. (Coord.), 1986, *Estudios de psicolingüística*, Ed. Pirámide, Madrid.

Slama-Cazacu, T., 1978, "Los intercambios verbales entre niños y entre adultos y niños", in *La génesis del lenguaje: su aprendizaje y desarrollo*, Ed. Pablo del Río, Madrid, 137-171.

Snow, C.E., 1972, "Mothers' s speech to children learning language", in *Child development*, nº 43, 549-565.

Snow, C.E., 1977, "The development of conversation between mothers abd babies", in *Journal of Child Language*, nº 4 (1), 1-22.

Vila, I., 1990, *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Ed. Graó, Barcelona.

Villiers de, P.A./Villiers de, J.G., 1984, *Primer lenguaje*, Ed. Morata, Madrid.

Zubiri, J. J. "Euskarazko haur-hizkuntzaren ezaugarriak" (en prensa).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESARROLLO DE LAS CONVENCIONES PRAGMÁTICAS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EN CASTELLANO

María Elisa Zorriqueta

El presente trabajo tiene como finalidad el estudio de la adquisición de las oraciones de relativo con antecedente expreso en niños hablantes de castellano como primera lengua desde una perspectiva pragmática. Al ser las oraciones de relativo una de las construcciones más complejas de las que dispone el castellano para ofrecer información en relación a un referente no suficientemente identificado en el discurso, el niño debe adquirir, además de los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y prosódicos, las convenciones pragmáticas que guían su utilización tales como sus funciones a nivel intra e interoracional y a nivel de discurso. Asimismo, debe desarrollar la capacidad cognitiva que le permita inferir el conocimiento que comparte con la persona que habla para poder ofrecer la información pertinente en la interacción en cuanto a ***cantidad, calidad, relevancia y manera*** (Grice, 1975), formando un todo conexo entre sí y coherente con la situación comunicativa que ***no consistirá meramente en la suma de oraciones sino que estará formado por oraciones*** (Halliday y Hassan, 1976, p. 1).

Los datos analizados proceden de las narraciones de 92 niños de tres a diez años de edad, pertenecientes a la clase media alta del País Vasco. Este estudio forma parte de una investigación más amplia de las oraciones de relativo en la que se contemplan aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y prosódicos de la producción infantil y adulta, así como un estudio diacrónico (Zorrriqueta, 1984, 1987,1994). Los datos proceden de las grabaciones de los cuentos narrados por los niños con la ayuda de las 208 cartas de los juegos sin palabras ***A Shufflebook*** y

An Animal Shufflebook (Hefter y Moskof, 1971), cuentos tradicionales e historias inventadas por los propios niños.

Para su análisis, los datos se han dividido en dos grandes grupos: Oraciones de relativo en posición preverbal y oraciones de relativo en posición postverbal. Esto se debe al hecho de que la posición con respecto al verbo es por lo menos tan importante como el estatus sujeto/objeto. En concreto, las oraciones de relativo incrustadas en un sintagma nominal sujeto pueden aparecer en posición postverbal y las incrustadas en un sintagma nominal objeto o sintagma preposicional, en posición preverbal. En castellano, la posición con respecto al verbo puede ser una pista relevante en relación a la información presupuesta frente a la información afirmada.

1. ORACIONES DE RELATIVO EN POSICIÓN PREVERBAL

Las oraciones de relativo en posición preverbal representan el 9% de la producción total y tienen dos diferentes finalidades pragmáticas que se van a comentar por separado: la introducción del tópico y el establecimiento de una condición de permisibilidad para que tenga lugar la predicación de la oración principal.

En cuanto a las primeras, el niño las utiliza tanto en la especificación del tópico del discurso como del tópico oracional. En este último caso, puede tratarse de una subdivisión del tópico. Muestran un porcentaje del 62% de la cifra total en posición preverbal y el niño comienza a producirlas a los seis años, si especifican un antecedente que tiene la función de sujeto en la oración principal (ver 1) y a los nueve, si el elemento especificado no es el sujeto sino un constituyente que se ha movido a la izquierda del verbo principal, como ocurre en la última oración de (6).

(1) *Una araña, que estaba en mi casa, estaba creciendo ya.* (6 años).

En relación a las oraciones de relativo en posición preverbal que establecen una condición de permisibilidad para la predicación de la oración principal, comienzan a ser producidas por el niño también a los seis años y alcanzan un 38% de la producción total en esta posición.

(2) ... *pero el rey, que es el león, le defiende.* (6 años).

La condición de permisibilidad que hace posible al ***rey*** de este cuento estar en condiciones de ***defender*** es el hecho de ser un ***león.***

Para los seis años, los niños también comienzan a producir oraciones en situación preverbal con una doble función: la introducción del tópico y la presentación de una condición de permisibilidad.

(3) ... *Y un huevo, que estaba saliendo ya, se tumbó* (6 años).

En esta oración, el niño introduce un nuevo tópico en el discurso que la oración de relativo identifica en términos de la acción que soporta: un pollito estaba saliendo del huevo, y al mismo tiempo presenta la condición de permisibilidad: el hecho de que el pollito estuviera saliendo del huevo era la condición para que éste se cayera y le permitiera salir del cascarón. Además, la oración de relativo ofrece al niño la posibilidad de respetar la iconicidad de los acontecimientos, presentándolos en su orden temporal.

Ninguno de los niños que ha participado en este estudio ha producido oraciones en posición preverbal que presenten una objeción parcial a lo que se predica en la oración principal, como se da en el habla adulta. (Ver 4).

(4) *Un topo que a simple vista parece un animal un poco tonto porque no ve nunca y no sabe por donde va, es un animal muy útil.* (Adulto).

2. ORACIONES DE RELATIVO EN POSICIÓN POSTVERBAL.

Estas oraciones alcanzan el 91% del total y los niños las utilizan para dos funciones diferentes: la introducción del tópico del discurso y la continuidad/avance de la narración. Las primeras han aparecido ya a los 3:3 años y su frecuencia de producción es un 74% del total de las oraciones de relativo en posición postverbal. Estas cifras no reflejan la importancia real que tienen en la producción infantil. En muchos cuentos, los niños de siete y ocho años no utilizan una sola oración de relativo pero, si producen sólo una, ésta es casi siempre la primera oración del cuento, que corresponde a la introducción del primer tópico. Tales oraciones de relativo forman parte del predicado nominal con verbos presentativos como son los verbos copulativos ***ser y estar***, con mucha frecuencia en la forma impersonal ***era, érase una vez***..., verbos semicopulativos como ***parecer***, verbos existenciales ***había***, y otros como ***tener, encontrar*** y ***ver***. Tanto la oración principal como la oración de relativo están por completo dedicadas a la introducción del tópico (Ej. 5). Slobin (1989) sugiere que el curso de la presentación de la información en castellano favorece la utilización de las oraciones de relativo como un mecanismo presentacional, similar a lo que ocurre en italiano, frente a otras lenguas en las que se utiliza menos, como es el caso del alemán y el inglés.

(5) *Había un patito muy grande que no le daba miedo.* (3:3 años).

En (6) tenemos un buen ejemplo de oraciones de relativo para la introducción del tópico tanto en posición preverbal como postverbal.

(6) *Érase un rey que quería casar a sus hija. "Yo tengo una que se llama Rina".Luego tenía otra que se llamaba Rosi. La tercera que se llamaba Rita la man-dó por una paloma mensajera.* (10 años)

La diferencia entre oraciones de relativo en posición preverbal y postverbal es que las primeras se combinan con el predicado de la oración principal que hace avanzar la narración, mientras que en las segundas toda la oración se dedica a la introducción del tópico.

Las oraciones de relativo que produce el niño en la parte de la oración que corresponde al avance de la narración representan el 26% del total de oraciones en posición postverbal y comienzan a aparecer a los cinco años, es decir, dos años más tarde que las oraciones de relativo en posición postverbal utilizadas para introducir el tópico en el discurso.

(7) *Esto es una ardilla que está buscando comida y anda despacio porque se está cansando.* (4 años)

En esta oración la presentación corresponde a: *Esto es una ardilla* y el avance de la narración a: *que está buscando comida y anda despacio porque se está cansando.*

Los niños informantes que han participado en este estudio producen también oraciones de relativo que sirven a la vez para la introducción del tópico y para el avance de la narración. Aparecen siempre en la primera oración de inciación del cuento, de manera que puede ser parte de una fórmula introductoria.

(8) *Había una vez Caperucita que le dijo su mamá.*

En esta oración tenemos, como en el ejemplo anterior (7), la presentación a cargo de: *había una vez Caperucita* y el avance de la narración: *que le dijo su mamá.*

Todo lo dicho hasta aquí muestra, por un lado, que los niños utilizan en castellano las oraciones de relativo con antecedente expreso con fines pragmáticos importantes tales como la cohesión y coherencia textual al utilizarlas para crear una unidad comunicativa desde el significado y al presentar la información desde el conocimiento compartido con la persona con la que interactúan. Por otro lado, muestra, asimismo, que los niños aprenden a usar esta construcción sintáctica poniendo en práctica activamente el ***principio de cooperación*** (Grice, 1975) y sus máximas de ***cantidad***, ***calidad, relevancia*** y ***manera***, al elegir esta forma de especificación compleja entre otras posibles opciones que le ofrece la lengua, al ir desarrollando su capacidad de distribuir la información de una forma atractiva, en los lugares que las convenciones de su propia lengua tienen reservados para la información de fondo e

información de primera línea e ir desarrollando, igualmente, su capacidad de decir lo que es más relevante para el momento de la interacción.

Slobin (1989), en un estudio de la adquisición de las oraciones de relativo con antecedente expreso en español, inglés y alemán como primeras lenguas, muestra que los niños hablantes de español son los únicos que las utilizan en el avance de la narración, y sugiere que la razón para la diferencia con otras lenguas puede deberse, como en el caso mencionado con anterioridad de las oraciones de relativo en la introducción del tópico como mecanismo presentacional, al hecho de que esta construcción en castellano aparece sintácticamente a la derecha del antecedente, el mismo lugar que ocupan otros elementos especificadores importantes de acuerdo con su tipología como lengua. Por su lado, Dasinger (1990) en su estudio de la adquisición de las oraciones de relativo en español, francés, inglés y alemán muestra, asimismo, que los niños hablantes de español son los que las adquieren antes y los que dan un índice más alto de utilización.

Este estudio permite ver parte del camino que el niño recorre en la adquisición del desarrollo pragmático de las oraciones de relativo con antecedente expreso en el periodo que abarca de los tres a los diez años, pero es mucho el camino que aún le queda por recorrer. La frecuencia del uso que el hablante adulto hace de esta construcción sintáctica es , aproximadamente, un 25% en relación con el abanico de opciones que le ofrece la lengua para identificar un referente en el discurso, mientras que el niño la utiliza sólo un 2,5%, aproximadamente. Así, pues, desde un punto de vista pragmático, su adquisición deberá continuar no solamente hacia conseguir cotas mayores de uso sino también deberá extenderse a funciones que exigen una mayor madurez cognitiva y una mayor destreza lingüística.

Referencias bibliográficas

Dasinger, L.K., (1990) *Towards a functional approach to the Acquisition of Language: A Crosslinguistic Study of the Development of the Function of Relative Clauses in Narrative*, trabajo no publicado, Departamento de Psicología, Universidad de California en Berkeley.

Grice, H.P. (1975), *Logic and conversation*. En P. Cole y J. Morgan (de.), ***Speech Acts (Syntax and Semantics, Volumen 3)*** Nueva York: Academic Press, pp.41-58.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976) ***Cohesion in English***, Londres: Longman.

Hefter, R. y Moskof, M. S. (1971) ***A Shufflebook*** Nueva York: The Museum of Modern Art.

Hefter, R. y Moskof, M. S. (1971) ***An Animal Shufflebook*** Nueva York: The Museum of Modern Art.

Slobin, D.I., (1989) *Factors of Language Typology in the crosslinguistic study of acquisition*, trabajo presentado en el Simposio ***The Crosslinguistic Study of Child Language***, Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Jyväskylä, Finlandia, julio 9-13, 1989.

Zorriqueta M.E., (1984) *Las oraciones de relativo en el* ***Poema de Mío Cid,*** *los* ***Milagros de Nuestra Señora***, *el* ***Libro de Buen Amor*** *y* ***La Celestina***, trabajo presentado en el XIV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Madrid, diciembre 19-22, 1984.

Zorriqueta M.E. (1987), *La adquisición de las oraciones de relativo en el habla infantil*, ***Letras de Deusto***, Vol. 19, 39, 131-142.

Zorriqueta M.E. (1994), *Rasgos textuales de la relativización*, trabajo presentado en el XXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Madrid, diciembre 12-15,1994.

LA CAPACIDAD DE HACER DEMANDAS EN UN CONTEXTO INTERACTIVO. ESTUDIO PRAGMATICO EVOLUTIVO

Maria Rosa Solé

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de los actos del habla en todo enunciado hay que distinguir el aspecto formal, la estructura del enunciado, de lo que el hablante quiere realmente decir, es decir el significado transmitido. Un acto de habla se define, así, como el acto social que el hablante realiza intencionalmente durante la producción de su enunciado (Bernicot, 1992).

Dentro de los actos de habla las **demandas** constituyen una de las categorías más utilizadas por los hablantes. Una demanda se define como el intento por parte del hablante de hacer hacer algo al interlocutor. Bernicot (1992) apostilla "una demanda se define conjuntamente "por las características lingüísticas del enunciado que le sirve de apoyatura y por las características de la situación de comunicación en el que se produce y se interpreta".

Situándonos en el campo de la adquisición del lenguaje, nos parece perfectamente plausible y asumible el postulado según el cual los niños no aprenden únicamente la gramática y la sintaxis de su lengua materna, sino también captan las situaciones sociales en las que se producen los enunciados, así como a poner en relación los enunciados con la situación de comunicación.

Desde una perspectiva evolutiva distintos trabajos han puesto de manifiesto que las demandas aparecen muy pronto en el repertorio de las conductas lingüísticas infantiles. Según el estudio funcional realizado por Halliday en 1975 acerca de las conductas lingüísticas de su hijo Nigel, las demandas de acción (función reguladora) y las demandas de objeto (función instrumental), aparecen entre los 9 y los 11 meses,

mientras que las demandas de información(función heurística)aparecen algo más tarde, alrededor de los 17 meses de edad.

Bruner(1983) señala, que la función de demanda cuyo fin es obtener un objeto, o la ayuda o la cooperación de los demás, aparece ya, en las conductas de los niños durante el segundo año de vida en interacción con su madre.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO

Aunque las demandas aparecen muy pronto en las conductas lingüís-ticas de los niños, estas demandas evolucionan, sin lugar a du-das, tanto desde el punto de vista formal como desde el punto de vista de su contenido a lo largo de los años. Por otro lado, las demandas se producen siempre en una situación comunicativa puesto que los niños dirigen sus demandas a la persona que interactua con ellos(situaciones de juego o cualquier otro tipo de actividad).

El objetivo de este trabajo es dar una respuesta a algunas preguntas formuladas acerca de la capacidad de los niños para producir demandas teniendo en cuenta las variables siguientes:

1. La influencia de la edad en la producción de demandas.
2. La influencia de los contextos comunicativos en el que se producen las demandas.
3. Las diferencias individuales en la producción de demandas y la incidencia de los interlocutores que interactuan con los niños en las diferencias observadas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población

Se ha utilizado un estudio longitudinal para analizar las demandas producidas por 8 sujetos, 5 niños y 3 niñas, desde los 2 a los 4 años de edad. La lengua materna de la mayoría de los niños es el catalán, a excepción de un niño monolingüe castella-no, y también hay algunos niños bilingües en el hogar. Se han seleccionado cuatro sesiones del total de las sesiones filmadas en vídeo, siendo la edad media de los niños en las cuatro sesiones analizadas:2;03, 10 y 2;07, 14
3;02, 16 y 3;10, 10

3.2. Los contextos interactivos analizados en la producción de demandas

Las interacciones analizadas entre el niño y el adulto tienen una duración media de unos 30 minutos y se han grabado en contextos naturales en el hogar. Las interacciones se han clasificado en tres categorías teniendo en cuenta el tipo de actividad así como la presencia o ausencia de objetos:

a) lectura de imágenes:el niño y el adulto miran un libro de imágenes o una historia ilustrada
b) manipulación de objetos:término general que sirve para designar cualquier actividad de tipo manual(construcción de una torre, utilización de un lápiz o de juguetes en general).
c) juegos interactivos y otros:término genérico que comprende juegos físicos y corporales entre el niño y el adulto, además de interacciones en las que el tema del que se habla no está presente.

3.3. Categorías de las demandas

Con el objeto de establecer una clasificación de las demandas hemos tenido en cuenta los aspectos siguientes:el **contenido** de la demanda (acción, objeto, información), el **aspecto formal**, el enunciado lingüístico de la demanda(imperativa, interrogativa, declarativa) así como la **intencionalidad** del hablante.

En lo que respecta al contenido y a la forma lingüística hemos establecido las siguientes categorías: demanda de acción, demanda de objeto, demanda de información.

3.3.1.Demanda de acción. El hablante intenta incidir en la conducta del interlocutor. Dentro de las demandas de acción distinguimos

a) Demanda genérica de acción. Las formas lingüísticas utilizadas son el imperativo (ej.Vine aquí!" (!Ven aquí!) y las interrogati-vas (ej."M'ajudes?", "¿me ayudas?").
b) Demanda de acción conjunta. El hablante solicita la participación del interlocutor en una actividad o acción determinada. Utilizan imperativos "Juguem a nines!" (jugamos a muñecas¡" e interrogativos, "Cantem una cançó?" (¿cantamos una canción?).
c) Demanda de atención. El hablante quiere atraer la atención del interlocutor sobre un objeto o una actividad cualquiera. Se utiliza la forma imperativa ("Mira la nena")

2.3.2. Demanda de objeto. El hablante quiere alcanzar un objeto con la ayuda del adulto. Las formas lingüísticas empleadas son el imperativo ("Dona'm la cap-

sa!:Dame la caja!), las interrogativas ("Em dones la capsa?", "¿me das la caja?"), y las declarativas ("Vull la capsa", "quiero la caja").

2.3.4.Demanda de información. En esta categoría se incluyen todas aquellas producciones en las que el hablante mediante una interrogativa intenta obtener una información del interlocutor. Dentro del grupo hemos diferenciado:

a) recabar información verdadera. Puede tratarse de una pregunta abierta del tipo "¿Qué es esto?", o de una respuesta cerrada del tipo "¿Esto es azul?", cuya respuesta es "sí" o "no".
b) recabar orientación antes de actuar. El hablante no sabe cómo resolver un problema (meter la pieza correcta en un puzzle, por ejemplo), y solicita la ayuda del interlocutor. Entre otras tenemos las preguntas del tipo ("On va, aquí?", "¿Dónde va, aquí?;"El poso?", "¿lo pongo?").
c) una función de clarificación. Dentro de este grupo se incluyen aquellos enunciados interrogativos en los que el hablante repro- duce total o parcialmente el enunciado del hablante que le ha precedido, o bien responde con un "¿sí?", "¿no?". Expresan la in- certidumbre o la sorpresa del hablante(Corsaro, 1977;Garvey, 1975).

2.3.5.Tipo de demandas:las demandas directas y las demandas indirectas.

Se habla de demandas **directas** cuando existe una coincidencia entre las características formales del enunciado y la intencionalidad del hablante, existe una coincidencia entre lo que se dice y lo que se quiere significar. Cuando el hablante utiliza una forma lingüística diferente al significado de lo que dice, se trata de una demanda **indirecta** (Bernicot, 1992). Las demandas directas corresponden a los enunciados imperativos mientras que las demandas indirectas corresponden a los interrogativos y declarativos.

4. RESULTADOS

4.1. Las demandas producidas por los niños con respecto a la edad: Cantidad y contenido.

No se observan diferencias en la cantidad de demandas producidas con respecto a la edad de los sujetos examinados.

En cuanto a las categorías de las demandas se constata que entre los 2 y los 3 años las demandas de acción son las más numerosas, seguidas de las demandas de información. Esta tendencia se invierte entre los 3 y los 4 años, siendo las demandas

de información más frecuentes que las de acción. El orden de preferencia de las demás demandas permanece estable aun cuando la frecuencia puede variar.

Las demandas indirectas son las más utilizadas en los dos períodos de edad estudiados.

4.2. El contenido y la forma de las demandas con respecto a la edad

1. Se constata que las demandas genéricas de acción y las de acción conjunta son las más frecuentes en los dos períodos de edad estudiados, siendo los enunciados imperativos los más utilizados.

2.Cuando se trata de pedir un objeto los niños suelen emplear preferentemente enunciados declarativos en los los períodos de edad estudiados.

3.Las demandas de información, como ya hemos señalado cumplen diferentes funciones. Se constata que las preguntas que recaban información verdadera se incrementan con la edad de los sujetos.

4.3. La influencia del contexto sobre el contenido y la forma de las demandas

Globalmente los niños producen más demandas en los contextos de manipulación de objetos y de los juegos interactivos y otros que en el resto de los contextos estudiados. Los contextos influyen asimismo en el contenido y en el tipo de demandas. Así, en los contextos de manipulación de objetos y de lectura de imágenes las demandas de información son las más numerosas, mientras que en los juegos interactivos abundan más las demandas de acción y de atención.

En cuanto al tipo de demandas el contexto de juegos interactivos proporciona un mayor número de demandas directas que de demandas indirectas, especialmente, en la categoría de demanda genérica de acción.

4.4. Las diferencias individuales en la producción de demandas y la incidencia del interlocutor en dichas diferencias

Se han observado diferencias entre la cantidad de demandas producidas individualmente por cada uno de los niños estudiados.

Los datos muestran que hay tres niños que se situan por debajo de la media. Estableciendo una relación entre las demandas de dichos niños y las respuestas de los adultos frente a dichas demandas se constata que existe una relación entre la cantidad de demandas producidas por los niños y las respuestas verbales de los adultos a dichas demandas. Así a un menor número de demandas por parte de los niños se constata un número inferior de respuestas verbales de los adultos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por su carácter interactivo, las demandas se consideran producciones lingüísticas que tienen un valor comunicativo y social muy determinado, y que por sus características, constituyen un buen ejemplo para demostrar que el aprendizaje del lenguaje está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los aspectos sociales, como es la intencionalidad del hablante, dimensión que siempre se halla presente en cualquier acto comunicativo en el que se utiliza el lenguaje.

En lo que respecta a las demandas producidas por los niños se ha constatado que el número de demandas no se incrementa con la edad, aunque si puede influir la edad en el contenido de las mismas. Efectivamente, las demandas de información son más abundantes a los 4 años que a los 3 años de edad. Este dato puede ser un indicador que a los 4 años los niños son más activos y comunicativos, y, por consiguiente, se formulan más preguntas que en edades inferiores.

En lo que respecta al tipo de demandas se constata que las demandas indirectas (enunciados interrogativos y declarativos) considerados como más convencionales son más utilizados que las demandas directas tanto a los 3 como a los 4 años.

Se constata asimismo que los contextos comunicativos influyen tanto en la cantidad de demandas producidas como en su contenido. En efecto, las demandas de información son más frecuentes en el contexto de manipulación de objetos, cuando el sujeto se encuentra confrontado a un problema. Por otro lado, el contexto de juego interactivo estimula mayormente las demandas directas de acción.

Finalmente, la producción de demandas no es ajena ni al tipo ni a la calidad de las interacciones que se desarrollan entre el niño y el adulto (mayor o menor estructuración), ni a la actitud o receptividad del adulto (mayor o menor disponibilidad para responder a las demandas infantiles). Ambos factores inciden también en la producción de las demandas infantiles.

Referencias Bibliográficas

Bernicot, J. (1992) *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF.

Bruner, J. (1983) *Child's talk. Learning to use language*. New York:W.W. Norton

Corsaro, W. A. (1977) The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children, *Language and society*, *6*, 183-207.

Ervin-Tripp, S. (1977) Wait for me roller skate. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.) *Child Discourse*. New York: Academic Press.

Garvey, C. (1975) Request and response in children speech. *Journal of Child Language, 2*, 41-63.

Halliday, M.AK. (1975) *Learning how to mean:an exploration in the development of language*. London: Arnold

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS COMO BASE PARA LA ADQUISICION DE FORMAS EN LA NEGOCIACION DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA MADRE-HIJO (0-2 AÑOS)[1].

Magda Rivero

1. INTRODUCCIÓN

En un marco general de estudio de los orígenes interpersonales del lenguaje, este trabajo aborda los inicios de la adquisición por parte del niño de medios formales para la comunicación (gestos y palabras). Planteamos que la adquisición tiene lugar sobre una base comunicativa, de tal manera que, la comprensión de la intención de las emisiones del adulto sirve de base al niño para la identificación de los aspectos contextuales que pueden ser relevantes para el significado de las mismas (Ninio, 1992: 99-100).

La comprensión por parte del niño de las intenciones comunicativas asociadas a la emisiones adultas en situaciones de interacción se hace posible a partir de una "definición compartida de la situación". Entendemos los actos comunicativos como actos sociales cuya significación deriva del hecho de que se relacionan sistemáticamente con alguna definición compartida de lo que está sucediendo entre los participantes en una escena social (véase, por ejemplo, Goffman, 1974). La "definición de la situación" hace referencia a "la manera como (los participantes) se representan o definen los objetos y los sucesos en una situación" (Wertsch, 1988: 170).

El sistema de codificación pragmática propuesto por Ninio y Wheeler (1984) establece una tipología de intercambios comunicativos, de tal manera que a cada tipo de intercambio corresponde una función interactiva general, relacionada con la definición o enmarcamiento de la situación social. En este trabajo nos ceñiremos a

(1) Este trabajo se inserta en el marco del proyecto "Estudio, revisión y adaptación del sistema CHILDES para el análisis de la interacción comunicativa niño-adulto en poblaciones infantiles de desarrollo psicológico normal y con necesidades educativas especiales" subvencionado por la DGICYT (PS94-0234).

los intercambios cuya función genérica es la negociación de la actividad inmediata. Nuestro objetivo es evaluar en qué medida las intenciones comunicativas asociadas a las formas (procedimientos comunicativos) utilizadas por el adulto con el propósito de negociar con el niño la actividad conjunta sirven a este último de base para su adquisición.

2. METODOLOGÍA

Sujetos

Los sujetos de nuestra investigación son tres parejas madre-hijo/a (0 - 2 años), si bien en este trabajo nos ceñiremos a una de ellas (madre-hija), de lengua familiar castellana y nivel socio-economico medio-alto, en el período de edad 0 - 18 meses.

Procedimiento de recogida, transcripción, codificación y análisis de datos

Se registraron con cámara de vídeo rutinas cotidianas de baño, comida y juego en contexto familiar. La periodicidad de los registros fue aproximadamente mensual y de una duración de 30 - 60 minutos por sesión.

La transcripción de los datos se está realizando siguiendo el formato CHAT (CHILDES, *Child Language Data Exchange System* ; MacWhinney, 1995; MacWhinney & Snow, 1990)).

La codificación pragmática de las formas o procedimientos comunicativos, verbales o no-verbales, utilizados tanto por la madre como por la niña en los episodios de actividad conjunta registrados se realiza a partir del sistema elaborado por Ninio & Wheeler (1984). Este sistema, propuesto por las autoras para la codificación de intercambios comunicativos verbales, creemos que puede ser adoptado -con algunos ajustes- para el análisis de los actos comunicativos en general, cualquiera que sea el soporte formal de expresión de la intención. El sistema nos permite codificar el acto comunicativo en dos niveles: el de la producción y el del intercambio. Este último se define como uno o más turnos de producción, de uno o de ambos participantes, que sirven a una función interactiva unitaria. Lo que se codifica en el nivel del intercambio es la definición, el enmarcamiento, de la situación social inmediata, mientras que lo que se codifica en relación a la producción es el acto ilocutivo, la fuerza ilocutiva.

En el trabajo que presentamos hemos limitado el análisis a la actividad de comida y a los procedimientos comunicativos (gestuales o verbales) que se ubican en intercambios dirigidos a la negociación de la actividad inmediata (NIA). En el el sistema de codificación abreviado (INCA-A) elaborado por Ninio *et al.* (1994) a partir del

sistema general que ya hemos mencionado (Ninio & Wheeler (1984)), a la categoría denominada NIA ("*Negotiating the Immediate Activity* " ("Negociación de la Actividad Inmediata")) corresponden las funciones de negociar el inicio, la continuación, el final o el cese de actividades y acciones; dirigir las acciones del receptor y del emisor; asignar papeles, movimientos y turnos en las actividades conjuntas; evaluar las acciones del emisor y del receptor, juzgándolas como correctas o incorrectas, o como deseables o no deseables. La categoría NIA corresponde en el sistema general a once categorías de intercambio - con diversas sub-categorias - agrupadas bajo el epígrafe genérico "*Management and Verbal Performance of Joint Action*" ("Manejo y Realización Verbal de la Acción Conjunta").

El listado de categorías de fuerza ilocutiva incluido en el sistema de Ninio & Wheeler (nivel de la producción) es muy amplio, ya que abarca 66 categorías (véase, por ejemplo, Ninio *et al.* , 1994: 172-173).

Una determinada fuerza ilocutiva en el seno de un determinado tipo de intercambio caracteriza un tipo de acto comunicativo, al que corresponde una intención. Así, por ejemplo, a una propuesta (RP) en el seno de un intercambio dirigido a regular los actos del oyente (RHA) corresponde la intención comunicativa de "proponer que el oyente ejecute un acto o que lo ejecute de una determinada forma", mientras que a una propuesta (RP) en el seno de un intercambio destinado 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 o gesto se realiza a partir de una apreciación unitaria de la fuerza ilocutiva asociada al enunciado o gesto y de la función interactiva general del intercambio en el cual se inserta. La codificación es siempre una interpretación realizada en base al contexto interactivo verbal y no-verbal.

El procedimiento de análisis ha consistido en identificar en primer lugar la primera y la segunda aparición de aquellos procedimientos comunicativos infantiles que se ubican en intercambios NIA (categorizados en cualquiera de las once categorías mencionadas). Posteriormente procedimos a identificar y a codificar los usos maternos de los procedimientos comunicativos utilizados por la niña para la negociación de la actividad inmediata. Respecto al adulto, la codificación se circunscribe a los episodios de interación previos al uso de determinado procedimiento formal por parte de la niña.

Hemos desestimado los llantos, gritos, refunfuños... , así como el balbuceo. Ello se justifica por nuestro objetivo de comparar los usos maternos e infantiles de determinadas formas. Atenderemos a los procedimientos susceptibles de ser emitidos por el adulto (gestos y palabras - incluyendo onomatopeyas y neologismos -).

Hemos consignado los procedimientos formales a los cuales ha sido posible atribuir una intencionalidad comunicativa por parte del emisor (la codificación pragmática se realiza en base a esa intención). Reseñamos exclusivamente los procedimientos comunicativos que plantean pocas dudas respecto a su estatus comunicativo, o a su estatus de palabra en el caso de las emisiones verbales, y que aparecen en los registros al menos dos veces con un mismo significado/función y de forma espontánea.

El análisis efectuado consiste en relacionar la intencionalidad comunicativa de los usos infantiles y maternos de aquellos procedimientos comunicativos utilizados por la niña en intercambios NIA.

3. RESULTADOS

Tabla nº 1

Procedimentos comunicativos infantiles (gestuales o verbales) que se ubican en intercambios dirigidos a la negociación de la actividad inmediata (NIA).

Procedimiento comunicativo	Edad	Intención comunicativa
Ofrecimiento de objeto	1.2.13	Proponer un objeto sobre el cual actuar.
Gesto de afirmación	1.3.11	Aceptar la propuesta de actuar de una determinada forma (pero actuando de otra).
"No"	1.3.11	Expresar el deseo de no proseguir con la actividad /Desaprobar el acto del oyente.
"Ji" (Sí)	1.4.15	Aceptar una propuesta acerca de cómo llevar a cabo la actividad.
"Iaia" (Agua)	1.4.15	Requerir.
Gesto de indicación	1.4.15	Proponer un objeto sobre el cual actuar.
Aplauso	1.4.15	Expresar entusiasmo por un acto realizado por el propio emisor.
"Ñamñam"	1.5.13	Proponer el inicio de una actividad.

La tabla 1 recoge los procedimentos comunicativos infantiles (gestuales o verbales) que se ubican en intercambios NIA. Se consigna la edad en la que el procedimiento se observa en los registros de la actividad de comida por segunda vez con un mismo significado/función, así como la intención comunicativa expresada.

La tabla 2 recoge los usos maternos de los procedimientos comunicativos utilizados por la niña para la negociación de la actividad inmediata. Como ya hemos indicado, en el caso del adulto se consignan las emisiones aparecidas en los episodios de interación previos al uso de determinado procedimiento formal por parte de la niña. La tabla recoge la frecuencia de uso del procedimiento en los episodios analizados, así como la codificación pragmática asignada.

Tabla nº 2

Uso adulto en intercambios de negociación de la actividad inmediata (NIA) de los procedimentos comunicativos infantiles (gestuales o verbales) identificados en intercambios a los cuales corresponde esa misma función interactiva.

Procedimiento comunicativo	**Frecuencia**	**Intención comunicativa**
Ofrecimiento de objeto	**03** Total: 03	**Proponer un objeto sobre el cual actuar.**
Gesto de afirmación	**10**	**Aprobar un acto del oyente.**
	04	**Aceptar una propuesta de acción, postergando su ejecución.**
	01	Proponer la continuación de la actividad.
	01	Proponer que el oyente tome el turno en la actividad.
	01 Total: 17	Proponer que el oyente asuma un rol en la actividad.
"No"	**34**	**Desaprobar o prohibir un acto del oyente.**
	17	**Preguntar acerca del deseo de no proseguir con la actividad.**
	12	**Señalar que la actividad no va a proseguir.**
	04	Declarar una norma acerca de cómo llevar a cabo la actividad.

(Continua en la página siguiente)

Procedimiento comunicativo	Frecuencia	Intención comunicativa
	01	Ofrecer una información necesaria para la ejecución de una acción.
	01 Total: 69	Responder a una pregunta si/no referida al deseo de no proseguir con la actividad.
"Ji" (Sí)	**09**	**Declarar una norma acerca de cómo llevar a cabo la actividad.**
	05	**Aprobar un acto del oyente.**
	05	**Proponer al oyente la realización de un acto.**
	02	Preguntar acerca del deseo de no proseguir con la actividad.
	02	Rechazar la finalización de la actividad.
	01	Proponer que el oyente tome el turno en la actividad.
	01	Proponer la continuación de la actividad.
	01 Total: 26	Aceptar la realización de un acto.
"Iaia" (Agua)	03	Requerir.
	02	Preguntar acerca de los deseos del oyente en relación a un nuevo foco de actividad.
	01 Total: 06	Responder positivamente a un requerimiento
Gesto de indicación	**42**	**Proponer un objeto sobre el cual actuar.**
	03	Criticar el comportamiento del oyente.
	03	Desaprobar o probibir un acto del oyente.
	02 Total: 50	Declarar una norma acerca de cómo llevar a cabo la actividad.
Aplauso	--	----------
"Ñamñam"	03	Proponer al oyente la realización de un acto.
	03 Total: 06	Proponer el inicio de una actividad.

La tabla 2 se limita a los casos en que el adulto utiliza los procedimientos comunicativos indicados en intercambios NIA. La tabla 3 recoge las frecuencias de uso de los procedimientos en intercambios NIA y en intercambios a los cuales corresponde otra función interactiva distinta a la negociación de la actividad inmediata.

Tabla nº 3

Frecuencia en que los procedimientos comunicativos empleados por la niña para la negociación de la actividad inmediata son utilizados por el adulto en intercambios NIA y en intercambios con otra función interactiva.

Procedimiento comunicativo	Frecuencia (NIA)	Frecuencia (no-NIA)
Ofrecimiento de objeto	03	00
Gesto de afirmación	17	02
"No"	69	08
"Ji" (Sí)	26	08
"Iaia" (Agua)	06	02
Gesto de indicación	50	02
Aplauso	--	--
"Ñamñam"	06	10

En una apreciación general de los resultados destacamos en primer lugar que los procedimientos utilizados por la niña en intercambios destinados a la negociación de la actividad inmediata fueron utilizados previamente por el adulto con esa misma función interactiva general, con una frecuencia muy superior a la del uso de esos mismos procedimientos con otra función interactiva (p.ej. negociar la atención conjunta o mantener una conversación acerca de los pensamientos y sentimientos del oyente). Unicamente en el caso de la expresión "ñamñam" la relación no se cumple, ya que frente a seis apariciones en intercambios NIA registramos diez en intercambios con otra función interactiva distinta (principalmente efectuar comentarios acerca del foco de atención conjunta (comida) o marcar la acción de introducir la comida en la boca). En los registros, la frecuencia de aparición de dicho procedimiento es baja y en ocasiones equivale funcionalmente a otro procedimiento

no analizado ("am") que aparece en intercambios que marcan precisamente la introducción de comida en la boca.

Vamos a referirnos a continuación a la comparación entre la intención comunicativa expresada por la niña y por la madre a través del uso de los procedimientos comunicativos identificados.

Por lo que se refiere al gesto de ofrecer un objeto, sólo hemos podido identificar tres usos de dicho procedimiento por parte de la madre. En las tres ocasiones al ofrecimiento corresponde la intención de proponer al oyente un objeto sobre el cual actuar. Como muestra la tabla 1, a los primeros usos infantiles que observamos en los registros corresponde esa misma intención comunicativa.

El gesto de afirmación es emitido por la madre con distintas intenciones comunicativas, como queda reflejado en la tabla 2, siendo la aprobación de un acto de la niña la intención a la cual corresponde una frecuencia más alta. A los primeros usos infantiles del gesto de afirmación apreciables en los registros de comida corresponde aparentemente la intención de aceptar la propuesta materna de actuar de una determinada manera. Dicha aceptación se contradice sin embargo con la acción real de la niña, que se aparta de las consignas sugeridas por la madre. Veamos un ejemplo[2]:

*MOT:	con la cucharita, vale ?
%act:	le limpia la mano
***CHI:**	**ne::.**
%gpx:	**asiente y mira a la madre**
*MOT:	vale.
%gpx:	asiente
%act:	continua limpiándole la mano y le sujeta el brazo; <aft coge> comida con la cuchara
%com:	la niña mira hacia la comida
*CHI:	0.
%gpx:	continua mirando la comida
%act:	intenta soltarse de la madre, que le sigue sujetando el brazo
*MOT:	tú me dices que sí, pero +...
%act:	<aft> le acerca la cuchara a la boca
*CHI:	0.
%gpx:	sigue mirando hacia la comida
%act:	mete la mano en el plato
*MOT:	am !
%act:	le da la cucharada de comida
%com:	la niña abre la boca y traga mientras coge comida del plato con la mano
*CHI:	0.

(2) Para una interpretación completa de los símbolos utilizados en el formato de transcripción CHAT véase, MacWhinney (1995), o Rivero (1994) para la interpretación de algunos de ellos.

%gpx: sigue mirando la comida
%act: se lleva a la boca la comida que ha cogido con la mano
*MOT: que con las manitas no!

La niña asiente en un contexto de diálogo con la madre, aceptando en apariencia su propuesta, pero actúa en sentido contrario. Hay que señalar que en buena parte de los casos registrados la madre ha utilizado el procedimiento de asentir para aprobar la conducta de la niña de comer con las manos. La niña podría utilizar ese procedimiento como reafirmación de su propia acción. Eso se ve todavía más claro en el ejemplo siguiente:

*MOT: con la cuchara.
%act: le acerca una cucharada de comida a la boca
%com: la niña sigue mirando hacia el plato y abre la boca mientras coge comida con la mano
*MOT: así.
%act: le limpia la boca con la cuchara
*CHI: 0.
%act: se mete la comida de la mano en la boca
***CHI: 0.**
%gpx: mira hacia la madre
%act: asiente
*MOT: así.
%gpx: asiente

En relación a la palabra "no", vemos que es utilizada inicialmente por la niña con la intención de expresar el deseo de no proseguir con la actividad, rechazando los intentos de la madre de darle comida. Ello es coherente con la función mayoritaria de los actos comunicativos maternos en los que aparece la palabra "no" (desaprobar o prohibir un acto del oyente). En todos los casos se trata en definitiva de rechazar la acción del otro. Nótese que también son relativamente altas en el habla materna las frecuencias de uso de la palabra "no" en intercambios destinados a preguntar acerca de los deseos de la niña de dar por acabada la actividad o a señalar la finalización de la misma.

La palabra "sí" aparece mayoritariamente en el habla materna en intercambios dirigidos a especificar una norma acerca de cómo llevar a cabo la actividad, aunque también son relativamente altas, en relación al total, las frecuencias de la intención de aprobar un acto del oyente o de proponerle la realización de un determinado acto. Los primeros usos infantiles de la palabra "ji" (sí) responden a una intención de aceptar la propuesta materna acerca de cómo llevar a cabo la actividad.

La palabra "agua" aparece tan sólo ocho veces en el habla materna analizada, seis en intercambios NIA. La frecuencia más alta, aunque muy baja, corresponde a

la intención de requerir (agua). La madre solicita al padre que traiga agua, instando a la niña a hacerlo y hablando por ella. El resto de las apariciones se insertan en intercambios en los cuales se pregunta acerca de los deseos del oyente de establecer un nuevo foco de actividad y en intercambios de respuesta positiva a un requerimiento. La niña utiliza inicialmente la palabra "agua" con la intención de requerimiento.

La coincidencia en cuanto a la intención comunicativa asociada al uso del gesto de indicación por parte de la niña y por parte de la madre es muy alta. En la gran mayoría de los casos, la madre utiliza el gesto de indicación en intercambios destinados a proponer al oyente un objeto sobre el cual actuar. Esa es precisamente la intención comunicativa asociada a los primeros usos infantiles del gesto.

Sobre el gesto de aplaudir, emitido por parte de la niña para expresar entusiasmo por un acto realizado por ella misma, cabe decir que no es mostrado por la madre en los episodios analizados. Probablemente ha sido adquirido en situaciones lúdicas, apareciendo en la actividad de comida en un juego construido conjuntamente por la madre y por la niña y que consiste en sacar el vaso del hueco destinado a él en la bandeja y volverlo a colocar. Las palabras "bravo" y "bien", emitidas por la madre, provocan el aplauso por parte de la niña.

Finalmente, la expresión "ñamñam" es utilizada inicialmente por la niña como propuesta de una nueva actividad (comer). Como ya señalamos con anterioridad, la madre utiliza ese procedimiento con una frecuencia baja en episodios NIA (6 NIA frente a 10 no-NIA). La intencionalidad comunicativa del procedimiento cuando aparece en episodios NIA equivale bien a una propuesta de inicio de la actividad de comer, bien a una propuesta de realización del acto de comer una vez instaurada la actividad como tal.

4. CONCLUSIONES

La conclusión más clara que podemos extraer de nuestro trabajo es que, en efecto, los procedimientos comunicativos utilizados inicialmente por la niña en la negociación de la actividad conjunta fueron utilizados por la madre con anterioridad, y de manera predominante, en intercambios con esa misma función interactiva. A un nivel más específico, la coincidencia entre las intenciones expresadas en los actos comunicativos en los cuales la niña y la madre recurren a las formas analizadas nos parece bastante notoria.

Sin olvidar las limitaciones de nuestros datos (una sola pareja y un total de tres horas de registro analizadas), consideramos que estos avalan la hipótesis de que la adquisición inicial de gestos y palabras tiene lugar sobre una base comunicativa. En

interacción, madre e hija negocian progresivamente una definición compartida de la situación de actividad conjunta. Ese marco posibilita a la niña la comprensión de las intenciones comunicativas del adulto y éstas sirven como base para el acceso al significado, y por ende a la adquisición, de determinadas formas.

El análisis realizado podría extenderse a otros tipos de intercambio comunicativo con funciones interactivas distintas a la negociación de la actividad inmediata, a un cuerpo de datos más amplio y a la posterior evolución de los procedimientos comunicativos utilizados por la niña. Sería también interesante analizar cualitativamente el conjunto de los actos comunicativos adultos que se insertan en episodios NIA, y no ya exclusivamente los que se relacionan con las formas ulteriormente empleadas por la niña. Ello podría ayudar a plantear qué mecanismos intervienen en el hecho de que, de entre las formas empleadas por el adulto, unas pasen a formar parte del repertorio comunicativo infantil inicial y otras no.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth: Penguin.

MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (2on ed.). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

MacWhinney, B & Snow, C. (1990). The child language data exchange system. *Journal of Child Language, 17*, 457-472.

Ninio, A. The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 1992, 19, 87-110.

Ninio, A. & Wheeler, P. (1984). *A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Working papers on developmental psychology, No. 1. Jerusalem: The Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University.

Ninio, A., Snow, C., Pan, B. A. & Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communicative Disorders, 27*, 157-187.

Rivero, M. (1994). Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIV, 3, 148-155.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

DESARROLLO DE GÉNEROS DEL DISCURSO ORAL Y ESCRITO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LAS TAREAS COMPARTIDAS Y EL INICIO DE LAS VARIACIONES DISCURSIVAS.

Rosa Ana Clemente; Mª José Linero e Inmaculada Quintana

En este trabajo se pretende efectuar una reflexión, apoyada con datos empíricos procedentes de diversos trabajos, acerca del valor que los adultos de apego juegan en el aprendizaje de las modalidades discursivas. En concreto, se intenta contribuir a llenar el vacío existente entre los trabajos sobre el desarrollo del lenguaje, centrados en los aspectos interactivos, y por tanto conversacionales, y los trabajos de los psicolingüistas discursivos, dirigidos a comprobar el uso y desarrollo de los géneros discursivos más complejos, especialmente narraciones y argumentaciones. Desde nuestro punto de vista, es necesario describir y explicar, en la medida de lo posible, la transición desde los tipos discursivos familiares (poco convencionales y a veces no reconocibles) emitidos por los niños pequeños, hasta las producciones de los niños mayores, ya capaces de respetar las normas del tipo discursivo producido, así como las características específicas en las marcas superficiales.

Se parte de la idea base de considerar a las tareas compartidas como elementos ejemplares que simulan, en escenarios cotidianos y siempre interactivos, los ambientes en los que habitualmente la gente habla y actúa, por lo que, como unidades ejemplares, reflejan de forma interactiva y 'andamiadora' los ambientes contextuales y discursivos que los adultos usan entre sí.

En otras palabras, los adultos, mediante su acción en situaciones (tareas) compartidas, no sólo enseñan a decir palabras o a emitir frases, sino que consiguen enmarcar el lenguaje infantil en sus engranajes discursivos, de forma que poco a poco van estableciendo el sistema lingüístico infantil direccionalizado hacia las diversas

organizaciones discursivas (dialogar, narrar, explicar, describir, etc.) en las que la cultura adulta se organiza.

Los psicólogos no pueden olvidar en qué medida el producto lingüístico infantil derivado de una interacción aquí-ahora es deudor de un determinado tipo discursivo que el hablante adulto ha adquirido, junto con el conocimiento de su lengua, y del que pretende hacer partícipe al interlocutor aprendiz. De esta forma, la intencionalidad materna no sólo tiene como meta la resolución concreta de la tarea conjunta (resolver un puzzle, jugar, mirar un cuento, etc.), sino además, la de enseñar nombres de objetos, propiedades de éstos, nombres para las acciones, etc, y todavía más, la de formalizar sus propuestas lingüísticas en la dirección discursiva adecuada para la norma adulta (una conversación, un discurso de acción, una narración, etc.).

Como señalan los autores de la escuela de Ginebra (Bronckart, Dolz, etc.) la acción lingüística se produce en un espacio de interacción social, donde se encuentran el enunciador y el destinatario; pero además, estas personas y sus acciones se encuentran enmarcadas en unas coordenadas de tiempo y espacio, denominada situación de enunciación, así como la presencia de referentes o suma de representaciones cognitivas que serán verbalizadas por los interactuantes. Estos tres elementos constituyen la base de orientación sobre la que se produce la verbalización orientada en los diversos tipos de discurso.

Desde un punto de vista evolutivo, se podría resumir la existencia de dos focos explicativos a cerca de cómo se produce ese avance discursivo:

1.- El primero de ellos describe este proceso de forma razonablemente procedimental: se produciría la evolución a partir de tipos de discursos simples hasta llegar, con el paso del tiempo, y por tanto de la experiencia lingüística, a tipos de discursos complejos. De esta forma el discurso interactivo de carácter oral sería la base desde la que se desarrollaría la narración, y a partir de la narración se desarrollaría el discurso argumentativo.

Esta propuesta proclama un cuadro evolutivo en secuencias simples de cambio discursivo, en las que tan sólo en los finales de las secuencias se describen cuadros de periodos intermediarios. Fayol (1987) comenta cómo hasta los diez años los niños no utilizan sistemáticamente las marcas lingüísticas propias de la narración, estando el discurso de los niños más pequeños enmarcado siempre en las características conversacionales.

2.- La segunda explicación, en cierto modo opuesta a la anterior, está defendida por los autores de Ginebra (Schneuwly y Dolz, 1989, por ejemplo), esta propuesta afirma que cada tipo discursivo requiere un aprendizaje específico, así como que este

aprendizaje se produce por la asimilación de textos relevantes de cada tipo y por la generalización a otros posibles lugares y contextos.

Con cierta rapidez, y a raíz de la avalancha de trabajos en los que se destacaba el rápido avance infantil en situaciones informales de naturaleza interactiva, los propios autores de este segundo enfoque están haciendo propuestas en las que se recogen aspectos de la génesis discursiva enmarcados en los hogares y centrados en la interacción socioafectiva.

Si las capacidades discursivas son aprendidas a partir de la acción de adultos competentes que adentran a sus hijos en estas modalidades de forma inespecífica pero continua, se puede decir que al igual que ocurre con otros aprendizajes (Sigel y Mc Gillicuddy, 1984), los padres socializan a sus hijos también en este contexto discursivo, de forma que simulan en las situaciones de interacción relaciones espaciales y temporales desancladas del contexto presente, al efecto de que se produzca una utilización compartida (andamiada) del tipo discursivo socialmente aceptado para cada situación.

Desde nuestro punto de vista, es necesario poder describir, para encontrar la razón de la génesis del discurso, no sólo el habla infantil, sino el habla de los adultos interactuantes y hacer recaer en ellos la intención discursiva. Para comprobar esta hipótesis se ha intentado probar si efectivamente el tipo discursivo propuesto por los adultos en situaciones de interacción variaba por la acción de ciertas variables implicadas. En concreto, hemos utilizado la edad infantil, la edad del interlocutor, el grado de familiaridad entre los interlocutores y el tipo de tarea. En este momento, se expondrán los resultados parciales referidos a la variación discursiva que demuestran desarrollar los adultos de apego en función de la tarea propuesta y de la edad infantil.

Se han analizado los comportamientos comunicativo-lingüísticos de 44 parejas de madre e hijo, evaluados en dos situaciones de interacción diádica y conjunta (mirar cuentos y juego libre con material simbólico). Ambas tareas se filmaron en las guarderías de los niños en las que se habilitó una habitación especial que permitiera la interacción "como en casa" de las parejas. Los sujetos-niños estaban distribuidos en tres grupos de edad (2, 3 y 4 años). Las instrucciones dadas a las adultas fueron la de: "mira este cuento con X tal y como lo harías en casa " y "juega con tu hijo/a con estos juguetes tal y como lo harías en tu casa". Debido a que se trataba de medidas repetidas, con el fin de no acostumbrar al uso de algún objeto, se aleatorizaron tanto el orden de realización de las tareas, como el modelo de cuento (de la serie de Teo) y el de juguetes (de vestir, de comer, de médicos - todos ellos con dos muñequitos-).

El tiempo seleccionado para el análisis de ambas tareas fueron dos minutos seguidos e intermedios del total filmado.

Los enunciados maternos y los infantiles (excepto los leídos en la tarea de cuento y algunas expresiones de refuerzo) se analizaron utilizando varios sistemas, para el trabajo que nos ocupa, se han utilizado únicamente los enunciados maternos categorizados discursivamente según un sistema basado en el usado por Kane y Furth, (1993); de forma que se han separado:

a) *Enunciados de control y preparatorios*.- Los dirigidos al control de la acción infantil o a la preparación de la tarea. Son enunciados fundamentalmente dedicados a regular la atención infantil, controlar el tipo de juguetes y montar el escenario general. Serían ejemplos "¿Quieres que juguemos con esto?" o "¡Mira!".

b) *Enunciados reales en marco discursivo*.- Dirigidos por el aquí-ahora de la enunciación y encaminados a describir o explicar aspectos de la tarea. Se trataría de los enunciados ligados al momento de la enunciación y a los objetos (cuento y juguetes) sin relación más que con ellos mismos, por tanto, son los enunciados de denominación de éstos, las pequeñas descripciones (color, tamaño, etc). Por ejemplo: "Yo duermo a esta muñequita y tú le cambias las sábanas" o "Este es un gatito muy bonito".

c) *Enunciados relatados de descontextualización y narración desligados del momento de la enunciación*.- Serían los enunciados descriptivos de comentarios que relacionan los dibujos o juguetes con sucesos o eventos extra-objetos, en ocasiones se relacionan con la experiencia de los niños, en ocasiones con la propia historia narrada en el cuento o inventada por la pareja interactuante. Por ejemplo: "¡Uhmm!, ¡qué bueno estaba el huevo frito!"- cuando un muñeca hace de cocinera y no hay huevos reales ni de juguete.

1.- RESULTADOS

Respecto a los resultados, es necesario destacar que existen diferencias entre las dos tareas respecto a la cantidad de verbalizaciones que producen. Así, el tiempo hablando (unidades de dos segundos en las que se habla dentro de los dos minutos de análisis) es superior significativamente ($F= 34.55$ sig. $= 0.01$) mirando cuentos que jugando. En esta última tarea se produce más tiempo de actividad conjunta, en muchas ocasiones silenciosa, por lo que se registra menor frecuencia de verbalizaciones. Sin embargo, la cantidad de enunciados es similar, y no diferente significativamente, debido a que la longitud de los enunciados, y por tanto la complejidad de éstos, es, como media, superior en la tarea de cuento, en las que las madres realizan

casi una media de tres palabras por enunciado, mientras que es tan sólo de 2.50 en la tarea de juego. Este dato se asociará con la mayor presencia en las situaciones de juego compartido de enunciados dedicados al control del comportamiento infantil , casi siempre reguladoras o imperativas breves y concisas.

Cuadro nº 1

Medias y desviaciones típicas del número de enunciados emitidos por las madres durante los dos minutos analizados en las dos tareas.

	CUENTO (nº44)	JUEGO (nº44)	F (1,41)
Tiempo de habla	50.02 *(7.25)*	42.52 (8.68)	34.55**
Número de Turnos	17.84 *(10.85)*	18.56 (6.44)	0.27
Cantidad de Palabras	185.91 *(61.53)*	159.4 (52.06)	8.72**
Cantidad Enunciados	63.84 *(16.85)*	62.26 *(20.51)*	0.22

(*significativo al 0.05)
(**significativo al 0.01)

Se han encontrado algunas diferencias evolutivas en el comportamiento materno en las variables referentes a la categorización discursiva. Tal como se describe en los cuadros 2 y 3, el comportamiento relatado y representado es el único, de los discursivos, que resulta significativo con la edad (F=3.07, sig. al 0.05 en la tarea de cuento, y de 6.29, sig. al 0.01 en la tarea de juego). Las madres emiten a los cuatro años de edad de los niños significativamente más enunciados referentes a historias inventadas o enunciados de relato conversacional, así como menos denominación y menos enunciados de control y preparación de la tarea.

Sin embargo, la cantidad total de estos enunciados descontextualizados es muy escasa, especialmente en la tarea de juego simbólico; comprobando las filmaciones se ha constatado que las madres suelen ocupar todo el tiempo de juego (antes de que la actividad decaiga y reconozcan haber terminado) en preparar junto con los niños el escenario del juego y en reconocer una serie de juguetes, lo que sin duda no contribuye a la emisión de enunciados descontextualizados.

Cuadro nº 2

Medias y desviaciones típicas de los tipos de enunciados discursivos de las madres. Tarea de "mirar-contar cuentos"[1].

Enunciados discursivos	2 años	3 años	4 años	F (2,41)
Control y preparatorios	10.7 *(12.6)*	7.5 (6.9)	6.4 *(6.4)*	0.87
Reales en marco de tarea	46.14 *(13.0)*	36.25 *(18.3)*	34.57 (25.5)	1.44
Relatados y representados en marco de tarea	10.42 *(10.9)*	17.12 (15.3)	25.03 (19.2)	3.07*

Cuadro nº 3

Medias, desviaciones típicas y significación de los tipos discursivos. maternos. Tarea de "juego simbólico".

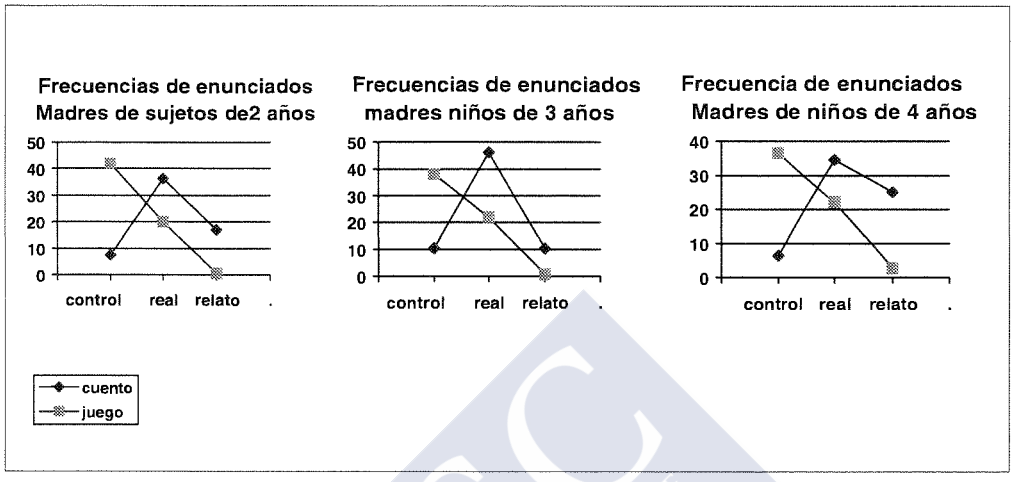
Enunciados discursivos	2 años	3 años	4 años	F (2,41)
Control y Preparatorios	38 *(17.9)*	42 *(16.4)*	36.5 *(20.3)*	0.41
Reales en marco de tarea	22 *(15.6)*	20 (13.9)	22.2 *(19.5)*	0.14
Relatados y representados en marco de tarea	0.8 *(1.1)*	0.6 *(1.1)*	2.7 *(2.6)*	6.29**

Las diferencias intertareas están presentes en el acercamiento discursivo que permiten, al igual como ocurre en otros tipos de análisis (comunicativos, acción lenguaje, etc.). Así, tal como se comprueba en los gráficos siguientes, la estructura del análisis: control- real- relatado, es evolutiva para la tarea de cuento (estructura en pirámide que ligeramente va modificándose con el paso del la edad), pero no lo es para la de juego, en la que la estructura es lineal (véanse cualquiera de los tres gráficos), de forma que siempre son más importantes los enunciados de control y preparación de la tarea que cualquier otra categoría y en cualquier edad).

(1) Los enunciados leidos por las madres (ninguno con niños de dos años; 1.24 con los de tres años y 2.00 con los de cuatro años), no se han contado en ninguna categoría.

Gráfico nº 1

Distribución por grupo de edad (2, 3 y 4 años).



Los resultados parecen apuntar a que la tarea de mirar cuentos induce a las madres a proponer formas discursivas relatadas, a desanclar sus propuestas del aquí-ahora de la tarea y a inventar o sugerir "historias" directamente relacionadas con los dibujos, pero, ciertamente, en otro tiempo o lugar. Este tipo de enunciados puede llegar a suponer ya un interesante porcentaje a los dos años. Indudablemente, los enunciados situacionales (reales en marco de tarea) siguen siendo los más frecuentes a cualquier edad, sin embargo el tipo relatado alcanza a los cuatro años un segundo puesto de interés general.

Por el contrario, la tarea de juego, que en principio parecería poder llegar a sugerir juegos descontextualizados, con historias inventadas, etc. demostró no ser así, de forma un poco sorprendente, en contra de los datos de otros autores (Kane y Furth, 1993); en nuestros datos ha demostrado tener tan solo interés situacional y de control para las madres. La frecuencia de enunciados preparatorios, demuestra cómo esta tarea procura lenguaje sustituto y acompañante de la acción, tal como los trabajos clásicos propugnaban (Nicolopoulou, 1993).

La escasez de enunciados relatados en la tarea de juego parece tener como explicación el tipo de consigna utilizado. En un trabajo anterior (Clemente, 1983), esta tarea lograba sugerir a los adultos la inducción de textos relatados, la razón de las diferencias entre ambas muestras está en las diferentes instrucciones que se utilizaron. Así, en la investigación de 1983 se dijo a los niños (a la vez que se les

daban juguetes simbólicos que contarán un cuento); en el caso que nos ocupa, la acción manipulada y verbal de las madres fue totalmente espontánea, puesto que la sugerencia experimental sólo iba encaminada a procurar el juego compartido.

2. DISCUSIÓN

Datos, como los expuestos, permiten sugerir que los adultos, durante las tareas compartidas, tienen, entre otras, la misión (en cuanto los niños tienen un mínimo de soltura expresiva) de introducir a sus hijos en las diversas modalidades discursivas, complejizando el modelo lingüístico de interacción. Nosotros hemos comprobado cómo entre dos y cuatro años se produce una direccionalidad, por parte de los adultos, de dirigir sus enunciados hacia la descontextualización de los enunciados, de forma que se pasa progresivamente de utilizar modalidades de situación a modalidades de relato, en las que se detecta la presencia de un origen temporal en el enunciado y, por tanto, de un punto de referencia en el tiempo que trasforma la modalidad discursiva hacia la narración.

Las tareas compartidas pueden ser tantas y tan diferentemente orientadas como para conseguir una preparación inespecífica del niño aprendiz en cada una de las modalidades usadas en el mundo adulto. Como demuestran los datos, mirar cuentos parece ser un excelente ejercicio de preparación hacia los relatos, de la misma forma que jugar parece serlo para correlacionar y coordinar la acción compartida.

Desde nuestro punto de vista, al margen de la polémica sobre secuencialidad y heterogeneidad del aprendizaje discursivo, nos parece alejado de la realidad remitirnos a la infancia alta para hablar de los niños como capaces de comprender y utilizar modalidades discursivas. La investigación de los psicólogos interactivos (Bruner, como prototipo) han mostrado en qué medida las formas discursivas de hablar de forma no sólo socialmente aceptable, sino lingüísticamente correctas, son deudoras de tipos de discursos familiares (con fisonomía reconocible del discurso adulto) en los que el niño, gracias al apoyo de sus adultos, es capaz de introducirse en discursos adultos de forma gradual -respecto a su corrección- pero de forma simultánea respecto al abanico de posibilidades discursivas. Resulta irrisorio pensar que los adultos esperarían a hacer propuestas narrativas a tener niños diestros en conversaciones y a hacer argumentaciones a cuando el niño ya supiera narrar de forma convencional. La realidad podría ser un abordaje rápido y generalizado en todas las modalidades discursivas a partir de un basamento situacional. La conversación estaría siempre presente en la medida en que es necesaria la presencia del interlocutor adulto, ahora bien, este discurso conversacional va complicando su organización en función

de la capacidad del aprendiz hacia relatos compartidos o conversacionales y a argumentaciones compartidas y conversacionales.

Desde nuestro punto de vista también puede ser muy interesante comprobar el origen hogareño de las argumentaciones y de los propios discursos teòricos. Creemos que las primeras capacidades lingüístico-discursivas se aprenden en el seno de los hogares, de forma similar a cómo se aprende a hablar. Los llamados géneros familiares (Dolz, Pasquier y Bronckart 1995), que son perfeccionados posteriormente en ámbitos formales, no sólo tienen lugar en los hogares gracias al esfuerzo inespecífico de los adultos familiares, sino que además son el fundamento de cada una de las formas discursivas que cualquier buen hablante debe desarrollar. Las capacidades discursivas se aprenden, por tanto, de forma interactiva por apropiación por parte de los niños de algunas de las pautas prototípicas de los discursos que los adultos organizan y preparan en la interacción diádica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Bronckart, J.P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología, 54,* 3-48.

Bruner, J.S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition,3,* 255-287.

Clemente, R. A. (1983). Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil. En: M. Siguán: *Estudios sobre psicolo gía del lenguaje infantil.* Madrid: Pirámide.

Dolz, J.; Pasquier, A. et Bronckart, J-P. (en prensa) Lacquisition des discours: emergence dúne compétence ou apprentissage de capacités langagières. Manuscrito.

Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: lacquisition du recit. En: G. Pieraut- Le Bonniec (Ed.) *Connaître et le dire.* Bruxelles: Mardaga.

Galda, L. and A. D. Pellegrini, A.D. (Eds.), *Play, language and stories: the development of children's literate behavior.* Norwood. New Jersey. Ablex Publishing Corporation.

Kane, S.R. and Furth, H. G. (1993). Children constructing social reality: a frame analysis of social pretend play. *Human Development, 36,* 199-214.

Nicolopoulou, A. (1993) Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development, 51,* 587-590.

Pellegrini, A.D.;Brody, G.H. and Sigel, J.E. (1985) Parent's book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology, 77,* 332-340.

Schneuwly, B., et Dolz, J. (1989). La planification langagière chez lenfant, *Revue suisse de psychologie pure et appliquée, 46 (1,2),* 55-64.

Sigel, J. E. and McGillicuddy-Delisi, A. V. (1984). Parents as teachers of children. A distancing behavior model. En A. Pellegrini and Th. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts.* Vol.XIII Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation.

Snow, C. Goldfield, B. (1983) Turn the page please: situation- specific language acquisition *Journal of Child Language, 10,*551- 569.

EVOLUCIÓN DE ALGUNAS FORMAS DE COHESIÓN EN LAS NARRACIONES DE NIÑOS GALLEGOS.

Xosé Ramón García Soto y Miguel Pérez Pereira

1. INTRODUCCIÓN.

El objetivo de este trabajo es el de exponer algunos resultados de un estudio realizado sobre la evolución de la cohesión en relatos infantiles narrados por niños hablantes del gallego (García Soto, 1993).

La cohesión, tal como es definida por Halliday y Hasan (1976) es aquello que da unidad semántica a un texto, haciendo que lo percibamos como una unidad. Se logra gracias a la utilización de determinados medios lingüísticos que establecen relaciones de vinculación (cohesivas) entre elementos del discurso, de una manera independiente de la estructura gramatical. Los vínculos cohesivos son, en consecuencia, extraoracionales; trascienden al marco de la oración. Halliday y Hasan (1976) han establecido cinco categorías cohesivas: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

En esencia, por tanto, la cohesión implica el establecimiento de relaciones endofóricas que vinculan unos elementos del texto con otros. En otros estudios anteriores se ha apreciado un progreso evolutivo desde el uso de elementos lingüísticos para establecer relaciones de referencia exofórica o deíctica con elementos de la realidad extralingüística hacia el empleo de formas lingüísticas para establecer relaciones endofóricas (anafóricas o catafóricas) con otros elementos lingüísticos del texto (Bamberg, 1987; Hickmann, 1987, 1995; Karmiloff-Smith, 1985, 1987; Muñoz, 1985). Por tanto, parece razonable pensar que pueda existir también una evolución en el empleo de las formas de establecimiento de la cohesión textual. Este ha sido precisamente el objeto de estudio de la investigación.

2. MÉTODO.

Sujetos.

Hemos elicitado relatos ante un cuento en imágenes en 84 sujetos que tenían el gallego como lengua materna y de uso habitual distribuidos en 6 grupos de edad de la manera que se recoge en la Tabla 1.

Tabla nº 1

Características y distribución de los sujetos.

GRUPO DE EDAD	NUMERO SUJETOS	RANGO DE EDAD	EDAD MEDIA
4 años	14	4;0 - 4;10	4;5
5 años	14	5;1 - 5;11	5;7
7 años	14	6;11 - 7;9	7;7
9 años	14	8;11 - 9;10	9;6
11 años	14	11;0 - 11;10	11;5
Adultos	14	20;10 - 40;00	30

Procedimiento.

Para elicitar las narraciones de los niños se ha empleado el libro de cuentos de Mayer *Frog where are you?*, aplicado individualmente siguiendo las instrucciones de Berman y Slobin (1994). Las narraciones se grabaron magnetofónicamente y posteriormente fueron transcritas y analizadas empleando el programa SALT (Miller, 1992).

Análisis efectuados.

Se analizaron todas las relaciones cohesivas entre elementos lingüísticos supraoracionales establecidas por Halliday y Hasan (1976), previa adaptación a las características de la lengua gallega (García Soto, en prensa). Sintéticamente, son las que aparecen en la Tabla 2.

2. RESULTADOS.

En el total de la muestra se detectaron 7.315 operaciones cohesivas. En la tabla 3 aparece el porcentaje medio de las diferentes categorías cohesivas para cada grupo de edad hallado sobre cien oraciones, que fue el criterio unificador que empleamos.

Tabla nº 2

Relaciones cohesivas y elementos lingüísticos implicados (Halliday y Hasan, 1976).

RELACIONES COHESIVAS	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS IMPLICADOS
REFERENCIA Elementos lingüísticos que no son interpretables en sí mismos, remitiendonos a otros para su interpretación	
Personal	Pronombres personales, pron. y adjetivos posesivos
Demostrativa	Pronombres y adjetivos demostrativos, artículo determinado, advervios de lugar y tiempo
Comparativa	Adjetivos comparativos, adverbios y locuciones adverbiales, sintagmas analíticos comparativos.
SUSTITUCIÓN Se reemplaza un elemento del texto por otro con significado referencial no idéntico	
Nominal	Sustitutos nominales
Verbal	Sustitutos verbales
Clausal	Sustitutos clausales
ELIPSIS Sustitución por cero: se omite un elemento estructuralmente necesario recuperable a partir del entorno	
Nominal	Omisión del elemento lingüístico
Verbal	
Clausal	
CONJUNCIÓN Elementos que vinculan oraciones no vinculadas estructuralmente estableciendo una relación entre lo que acaba de aparecer y lo que seguirá en el discurso	
Aditiva	Conjunciones y adverbios con función conjuntiva
Adversativa	
Causal	
Temporal	
Continuativas	
LÉXICA Efectos cohesivos de la selección y uso del vocabulario	
Reiteración	Repetición del mismo término, uso de sinónimos, supraordenados o palabras generales.
Disposición	Pares de elementos que guardan una relación léxico-semántica de expectación mutua: antónimos, palabras complementarias o que pertenezcan a la misma serie o conjunto léxico.

Tabla nº 3

Porcentaje medio de las categorías cohesivas.

Grupo edad	Referencia	Sustitución	Elipsis	Conjunción	Léxica
4 años	87.51	0.80	15.88	73.61	132.61
5 años	95.37	1.06	33.29	95.51	144.20
7 años	120.08	1.10	22.69	95.72	158.30
9 años	173.17	1.24	21.92	71.69	221.00
11 años	146.56	1.18	26.90	75.69	183.77
Adultos	177.82	2.62	25.65	50.88	233.58
TOTAL	133.42	1.33	24.39	77.18	178.91

Aplicando un análisis de varianza (ANOVA), se aprecia que existe una diferencia entre los resultados obtenidos por los diferentes grupos de edad que alcanza un nivel de significación $p<.001$ en las categorías de Referencia ($F=14.36$) y Lexis ($F=8.61$)[1]. Estos resultados coinciden con los que provienen de la aplicación de la prueba de aleatoriedad para muestras independientes de Scheffé para un nivel de significación del 5%.

En la Tabla 4 aparecen representadas las diferencias significativas entre pares de grupos de edad.

3. REFERENCIAS

Tabla nº 4

Diferencias significativas entre grupos (: Referencia / &: Lexis).*

Grupo edad	4 años		5 años		7 años		9 años		11 años		Adultos	
	Ref.	*/ Lexis*	*Ref.*	*/ Lexis*	*Ref.*	*/ Lexis*	*Ref.*	*/ Lexis*	*Ref.*	*/ Lexis*	*Ref.*	*/ Lexis*
4 años												
5 años												
7 años												
9 años	*	&	*	&	*							
11 años	*		*									
Adultos	*	&	*	&	*	&						

(1) También se ha hallado diferencia en la categoría de Conjunción, pero de un nivel de significación inferior ($F= 2.89$; $p= .018$).

Puesto que los análisis estadísticos efectuados destacaron el cambio evolutivo sufrido en el uso de las categorías de cohesión por referencia y léxica, hemos analizado más pormenorizadamente cada una de las subcategorías que las componen.

En las Tablas 5, 6 y 7 aparecen los porcentajes medios de recursos empleados para establecer la Referencia Personal, Demostrativa y Comparativa, respectivamente, hallados sobre 100 oraciones como unidad de comparación. Por su parte, la Tabla 8 refleja los portentajes medios de uso de los recursos lingüísticos empleados para establecer cohesión Léxica.

Tabla nº 5

Porcentaje de uso de medios para establecer Referencia Personal.

Grupo de edad	Pronombres átonos	Pronombres tónicos	Pronombres posesivos	Adjetivos posesivos
4 años	12.47	2.21	0.00	0.78
5 años	16.48	3.69	0.00	1.49
7 años	22.81	6.78	0.00	1.55
9 años	24.27	8.29	0.00	6.30
11 años	21.93	7.01	0.00	3.45
Adultos	12.80	5.80	0.00	5.22
TOTAL	18.46	5.63	0.00	3.13

Tabla nº 6

Porcentaje de uso de medios para establecer Referencia Demostrativa.

Grupo edad	Pron. demostrat.	Adjetv. demostr.	Artículo determ.	Adverbio lugar	Adverbio tiempo
4 años	0.00	0.00	71.08	0.00	0.00
5 años	0.00	0.00	71.88	0.22	1.02
7 años	0.00	0.00	85.22	1.90	0.43
9 años	0.00	0.30	129.74	1.31	0.00
11 años	0.00	0.00	107.47	4.06	0.00
Adultos	1.38	3.09	135.93	5.27	1.14
TOTAL	0.23	0.56	100.22	2.13	0.43

Tabla nº 7

Porcentaje de uso de medios para establecer Referencia Comparativa.

Grupo edad	Identidad	Semejanza	Desemejanza	Superioridad	Inferioridad	Igualdad
4 años	0.00	0.00	0.98	0.00	0.00	0.00
5 años	0.00	0.13	0.46	0.00	0.00	0.00
7 años	0.00	0.00	1.39	0.00	0.00	0.00
9 años	0.00	0.00	2.22	0.30	0.45	0.00
11 años	0.00	0.00	1.13	1.52	0.00	0.00
Adultos	0.00	0.26	2.79	1.07	1.10	1.97
Total	0.00	0.07	1.50	0.48	0.26	0.33

Tabla nº 8

Porcentaje de recursos empleados para establecer cohesión Léxica.

Grupo edad	Repetición	Sinonimia	Supraordenación	Palabra general	Disposición
4 años	117.92	1.82	0.00	0.52	12.35
5 años	117.44	2.65	0.48	0.88	22.75
7 años	126.36	2.89	0.49	1.51	27.06
9 años	174.87	4.04	0.31	1.32	40.47
11 años	143.82	6.11	2.06	2.61	28.18
Adultos	165.97	14.11	6.95	1.02	45.53
TOTAL	141.06	5.27	1.71	1.31	29.39

La prueba de ANOVA indica que existe un efecto significativo ($p < .05$) de la edad sobre los resultados obtenidos en la frecuencia de uso de las categorías que están subrayadas en las tablas.

Finalmente, para comprobar si, como era de esperar, el uso anafórico de ciertos elementos cohesivos aparece con posterioridad a su uso deíctico, hemos comparado ambos usos. El resultado de dicho análisis aparece en la Tabla 9.

Tabla nº 9

Frecuencia de uso de formas con referencia anafórica o deíctica.

Grupo de edad	Pronombre demostrat.		Adjetivo demostrativo		Adverbio de lugar		Artículo determinado*	
	Anafórico	Deíctico	Anafórico	Deíctico	Anafórico	Deíctico	Anafórico	Deíctico
4 años	0	26	0	10	0	24	284	162
5 años	0	23	0	15	1	27	378	177
7 años	0	6	0	0	7	9	391	124
9 años	0	1	1	1	3	5	376	135
11 años	0	0	0	2	12	5	327	135
Adultos	7	10	15	17	25	22	616	289

* Para la presentación de personajes principales, después de la primera mención.

4. DISCUSIÓN.

Los resultados hallados indican que, si bien en todos los grupos de edad aparecen las cinco operaciones básicas de cohesión, sin embargo su frecuencia de uso presenta variaciones con la edad en algunas de ellas. Los análisis estadísticos señalan que las mayores variaciones se dan en la categoría de Referencia y de Lexis. En general, se aprecia un salto en su uso a partir de los 9 años, edad en la que el empleo de estos recursos para dar cohesión al relato alcanza una alta frecuencia, incluso superior a la del grupo de 11 años, lo cual, probablemente, se deba a las modificaciones en el sustrato oracional de las narraciones a partir de los 9 años.

Los resultados globales nos indican una clara diferencia en cuanto a la frecuencia de empleo de las diferentes categorías de cohesión que sigue el siguiente orden de mayor a menor: Léxica> Referencia> Conjunción> Elipsis> Sustitución, siendo esta última prácticamente inexistente.

El análisis más pormenorizado de los diferentes elementos lingüísticos empleados para establecer cohesión léxica o referencia a otros elementos lingüísticos del texto nos permite extraer ciertas tendencias evolutivas.

En lo que respecta a la referencia personal , se aprecia un uso mayor de los pronombres personales átonos a las edades de 7, 9 y 11 años. También se aprecia un incremento -si bien menor- en el uso de los pronombres personales tónicos a las mismas edades. Los niños de 9 años, especialmente, pero también los de 11 y los

adultos muestran un uso sensiblemente mayor de adjetivos posesivos. Estos resultados concuerdan con el uso abundante de la referencia pronominal en los relatos infantiles a partir de los 5 años, que en el caso de los pronombres de tercera persona (los más usuales) es anafórica. Indudablemente, el dominio de estos recursos no emerge simultáneamente, sino que se aprecian diferencias entre ellos, empleándose los adjetivos posesivos más tardia y escasamente.

El mismo corte evolutivo (hacia los 9 años) parece darse en el empleo del artículo determinado, que, con independencia del cambio evolutivo, es un elemento usado muy frecuentemente en todas las edades.

El empleo de los adverbios de lugar comienza a usarse más frecuentemente para referirse a un lugar previamente explicitado en el relato (uso anafórico) hacia los 11 años. Por el contrario, el uso cohesivo de pronombres y adjetivos demostrativos solamente se da en los relatos adultos, indicando que es un fenómeno de tardía aparición.

En cuanto a la referencia comparativa, se aprecia un salto hacia los 9 años en el uso de formas lingüísticas que hacen referencia a la inferioridad (*peor que, menos...que, menor que*) y superioridad (*mellor que, mais... que, maior que*) hacia los 9 años y de desemejanza (*outro, diferente*) hacia los 7 años. Probablemente, el aumento que se produce en su empleo está relacionado con una mayor capacidad de control en la producción de relatos.

Finalmente, el empleo de algunas formas que pueden ser usadas tanto deícticamente como anafóricamente indica la ya sabida evolución desde usos deícticos iniciales hacia usos que permiten dar una cohesión a los relatos. El uso no cohesivo es especialmente abundante a los 4 y 5 años, produciéndose un descenso brusco en los relatos de los niños de 7, 9 y 11 años, para volver a aflorar de nuevo en los de los sujetos adultos.

Los resultados hallados en el empleo de cohesión léxica parecen indicar la progresiva complejización de las relaciones semánticas, de manera que los niños más mayores ya son capaces de emplear términos lingüísticos sinónimos, supraordenados, antónimos o palabras generales para referirse a algo a lo que ya se había hecho mención anteriormente. Por el contrario, los niños más pequeños emplean la misma palabra repetida para referirse a algo mencionado anteriormente de una manera casi exclusiva[2]. El establecimiento de redes de significados relacionados (sinonimia,

(2) Aún cuando la repetición sea empleada muy frecuentemente en todas las edades, su uso varía. Los niños más pequeños tienden a repetir una misma palabra al describir lo que ocurre en láminas en las que se repiten los protagonistas. Por el contrario, la repetición es empleada en los narradores expertos como un mecanismo que ayuda a dar cohesión o continuidad al relato.

antonimia, supraordenación...) que constituyen campos semánticos progresa hasta la edad adulta, en que se da el uso más abundante de términos supraordenados o sinónimos. Pero, de cualquier forma, la evolución suele ser clara ya desde los 5 años, lo cual concuerda con lo que sabemos acerca del desarrollo semántico de los niños.

Estos resultados parecen indicar que, por una parte se da un cambio en la forma de representación lingüística (Karmiloff-Smith, 1992), de manera que ciertas representaciones ya son accesibles a una forma de procesamiento central, lo cual permite establecer relaciones de significado entre ellas, la activación simultánea de varios términos y la consiguiente necesidad de elección entre ellos (Karmiloff-Smith, 1985). Esta capacidad en sí misma no es suficiente para asegurar la elaboración de narraciones cohesionadas. Además, el sujeto debe ser capaz de tener un control sobre la producción del relato que le permita seleccionar la forma apropiada para hacer referencia a una forma lingüística anteriormente producida (o posteriormente en el caso de las relaciones catafóricas). Este control es el que permite realizar narraciones cohesionadas, articuladas alrededor de un protagonista principal y una trama y con una estructura narrativa clara (inicio, acontecimientos posteriores y resolución) (Karmiloff-Smith, 1985, 1992; Berman y Slobin, 1994).

Tomados globalmente, los resultados hallados parecen indicar la existencia de tres fases en la evolución de la elaboración de los relatos:

1ª) Los niños elaboran narraciones que son controladas por los estímulos que aparecen en las láminas, por lo que aparece un uso abundante de pronombres, adjetivos demostrativos y adverbios de lugar con una función de señalamiento del referente extralingüístico o deíctica. El casi exclusivo empleo de repeticiones de la misma palabra y ausencia de sinónimos y supraordenados indica la carencia de una jerarquización en la forma de representación de los elementos léxicos. Estos relatos son típicos de los 4 y 5 años.

2ª) Control interno de las narraciones y organización de las láminas en episodios con un protagonista principal marcado con bastante rigidez. Consecuentemente hay una severa restricción en el uso deíctico de pronombres, adjetivos demostrativos y adverbios de lugar y un aumento en el uso cohesivo de adverbios de lugar. Además comienzan a usarse otras formas de reiteración que ya no son la mera repetición, como la sinonimia. Esta forma de organización de las narraciones es típica de los 7,9 y 11 años. En estas edades la organización sintáctica de la oración parece constituir la preocupación central a la hora de describir el cuento, dando lugar a narraciones con hiperconectividad.

3ª) Finalmente, los adultos emplean una forma mixta de control interno y externo. Los sujetos organizan los episodios en narraciones cohesionadas, para ello

emplean cohesivamente pronombres, adjetivos demostrativos y adverbios de lugar, junto con usos deícticos. Empleo más variado y frecuente de otras formas de reiteración diferentes de la repetición, y empleo con uso narrativo de ésta.

Referencias Bibliográficas

Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental perspective*. Hillsdale: LEA.

Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.

García Soto, X. R. (1993). *A evolución da cohesión nos relatos infantís*. Tesis doctoral no publicada. Universidade de Santiago de Compostela.

García Soto, X. R. (en prensa). *Era unha vez un neno. Un estudio das narracións de nenos de vilas e aldeas de Galicia*. Santiago: Sotelo Branco Edicións.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory. En M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press.

Hickmann, M. (1995). Discourse organization, and the development of reference to person, space, and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.

Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and preocess in comparing language and cognition. En M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MA: MIT Press. *[Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. 1994].

Miller, P. (1992). *SALT: Systematic Analysis of Language Transcripts*. Wisconsin: University of Wisconsin.

Muñoz, C. (1985). La evolución de la función referencial en castellano. Comunicación presentada en el *First International Conference of Applied Psycholinguistics*. Barcelona, Junio.

Nelson, K. (1985). *Making sense*. New York: Academic. [*El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza. 1988.]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EVOLUCIÓN DE LAS FUNCIONES DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LOS RELATOS DE NIÑOS GALLEGOS.

Miguel Pérez Pereira y Ana Rodriguez-Trelles

1. INTRODUCCIÓN

La referencia temporal permite localizar en el tiempo la acción o acontecimiento expresado por la persona que habla, poniéndolo en relación de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con otro punto de referencia temporal establecido arbitrariamente. Las nociones temporales pueden expresarse recurriendo a procedimientos gramaticales y léxicos. Entre los procedimientos gramaticales está el tiempo verbal, que se expresa mediante la flexión verbal (conjugación) o palabras adyacentes al verbo, como los auxiliares. Su función es la de poner en relación de temporalidad el acontecimiento referido por el hablante con el momento del habla. Los tiempos verbales absolutos realizan esa relación deícticamente de una manera directa, indicando que aquello de lo que se habla ocurre con una relación de simultaneidad (presente), anterioridad (pasado) o posterioridad (futuro) respecto al momento en que se produce el habla. Por su parte, los tiempos verbales relativos (pluscuamperfecto, futuro perfecto...) relacionan el acontecimiento referido en el enunciado con un punto en el tiempo que es distinto del momento de habla. Dicho punto de referencia puede estar en una relación de simultaneidad, anterioridad o posterioridad con el momento de habla. De esta manera establece una relación que solamente es deíctica indirectamente con el momento del habla.

Pero además de localizar un acontecimiento en el tiempo, los tiempos verbales también permiten expresar una serie de nociones aspectuales que hacen referencia a la constitución temporal interna de las situaciones, entre las que están la duración, el completamiento, la terminación, la incoación o incepción, etc.[1]. El aspecto verbal

(1) Las nociones aspectuales también tienen una forma de expresión léxica, no gramatical, que se realiza mediante procedimientos léxicos (adverbios) y frases aspectuales.

permite expresar el punto de vista del hablante al hablar de un acontecimiento, ya sea viéndolo como completado (*corrió*) o como no completado (*corría*).

Además de esta perspectiva subjetiva que introduce el narrador, ciertos verbos expresan acciones o situaciones que tienen una determinada constitución temporal interna intrínseca. Por ejemplo, *romper* expresa una acción puntual, mientras que *perseguir* expresa una durativa. A esta característica aspectual de los verbos se le ha llamado Aktionsart.

Puesto que las expresiones temporales establecen entre sí múltiples relaciones de interdependencia o anafóricas, constituyen un elemento esencial para la organización del discurso. A este respecto, Hopper (1982) ha resaltado el importante papel que la morfología verbal de tiempo y aspecto tiene para la organización del discurso gracias a la diferenciación de los acontecimientos secuenciados que constituyen la linea argumental, y que conforman el primer plano (foreground), del segundo planoo fondo (background), que indica el marco en el cual suceden dichos acontecimientos. Para ello, las lenguas emplean el contraste entre perfectivo (foreground) e imperfectivo (background).

Dado que la morfología verbal de tiempo y aspecto del gallego presenta ciertas diferencias con la del castellano, nos ha parecido interesante estudiar la forma en que evoluciona el uso que los niños gallegos realizan de los tiempos verbales en la organización de sus narraciones, para así poder comparar dicha evolución con la del castellano, que ha sido más ampliamente estudiada (Sebastián, 1989, 1991; Slobin y Bocaz, 1989; Sebastián y Slobin, 1994)[2].

En la Tabla 1 aparecen representados los sistemas verbales temporal y aspectual del gallego y el castellano, de manera que se haga fácil su comparación. Las características más peculiares del gallego son: a) en el sistema temporal: ausencia de tiempos compuestos; b) en el sistema aspectual: inexistencia de una forma específica para la expresión del aspecto perfecto.

(2) Los datos que aquí se aportan constituyen una parte de un estudio más amplio sobre la expresión de las nociones temporales y aspectuales en los relatos de niños hablantes del gallego (Rodriguez-Trelles, 1992).

Tabla nº 1

Sistema verbal temporal y aspectual del gallego y del castellano.

TIEMPO VERBAL		ASPECTO VERBAL			
GALLEGO	**CASTELLANO**	**GALLEGO**		**CASTELLANO**	
		Noción	***Realización***	***Noción***	***Realización***
Presente (ando)	Presente (ando)	Perfectivo	Perfecto (andei/andiven)	Perfectivo	Pasado simple (anduve)
Imperfecto (andaba)	Imperfecto (andaba)	Imperfectivo	Imperfecto (andaba)	Imperfectivo	Imperfecto (andaba)
Pluscuamperf. (andivera)	Pluscuamperf. (había andado)	Progresivo	Estar + Gerundio (estou andando) Estar a + Ger. (estou a andar)	Progresivo	Estar + Gerundio (estoy andando)
----------	Pasado simple (anduve)	----------	----------	Perfecto	Perfecto (he andado)
Perfecto* (andei/andiven)	Perfecto (he andado)*)	(*) El Perfecto gallego asume funciones temporales propias del Pasado simple castellano (localización de la acción en un punto anterior al momento del habla) y del Futuro perfecto (ante-futuro)			
----------	Futuro perfecto (habré andado)				
Futuro (andarei)	Futuro (andaré)				

Teniendo en cuenta las combinaciones posibles, las que aparecen a continuación son las diferencias mayores entre el sistema verbal temporal y aspectual del castellano y el gallego:

Tabla nº 2

Sistema verbal temporal y aspectual del gallego y del castellano.

CASTELLANO	GALLEGO
PRESENTE (bebo)	PRESENTE (bebo)
PRESENTE PROGRESIVO (estoy bebiendo)	PRESENTE PROGRESIVO (estou bebendo; estou a beber)
IMPERFECTIVO PROGRESIVO (estaba bebiendo)	IMPERFECTIVO PROGRESIVO (estaba bebendo)
PERFECTIVO PROGRESIVO (estuve bebiendo)	PERFECTIVO PROGRESIVO (estiven bebendo)
IMPERFECTIVO (bebía)	IMPERFECTIVO (bebía)
PERFECTIVO (bebí)	PERFECTIVO (bebín)
PRESENTE PERFECTO (he bebido)	PRESENTE PERFECTO (*bebín)
PASADO PERFECTO (había bebido)	PASADO PERFECTO (bebera)
FUTURO PERFECTO (habré bebido)	FUTURO PERFECTO (*bebín; PERIF: terei bebido)
FUTURO PROGRESIVO (estaré bebiendo)	FUTURO PROGRESIVO (estarei bebendo)

* No existe una forma verbal específica, como en castellano, cubriendo esta función otras.

2. MÉTODO

Hemos estudiado las narraciones de 72 sujetos hablantes del gallego, distribuidos en grupos de de 4, 5, 7, 9, 11 años y adultos (medias de edad de 4;6; 5;7; 7;6; 9;6; 11;4 y 30 años, respectivamente), con 12 sujetos cada uno y con igual número de hombres y de mujeres. Los sujetos vivían en pueblos de la provincia de la Coruña y procedían de un medio sociocultural medio-bajo.

Para elicitar las narraciones empleamos el cuento sin texto de Mayer *Frog where are you?*, siguiendo el procedimiento descrito por Berman y Slobin (1994), que permite una rica expresión de relaciones temporales y nociones aspectuales.

Las narraciones de los sujetos fueron analizadas siguiendo el sistema de codificación elaborado por Berman y Slobin (1994), con las necesarias adaptaciones a las características del gallego. En los resultados que aquí se presentarán, hemos analizado: 1) El tiempo predominante de las narraciones (pasado o presente), por

ser este un aspecto que puede condicionar el tipo de contrastes temporales y aspectuales que aparezcan en las narraciones (Berman y Slobin, 1994). Se entendía que existía un tiempo dominante cuando, al menos, el 80% de los verbos estaba en presente o en pasado, de lo contrario se consideraba que no existía un tiempo dominante[3]. 2) El tiempo y el aspecto de cada verbo en su expresión morfológica (se han excluido las perífrasis verbales), sí como su función discursiva.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 3 aparece el número de sujetos de cada grupo de edad que emplean el presente (PR), el pasado (PA) o ninguno de ellos (mezcla) como tiempo predominante en sus relatos.

Tabla nº 3

Tiempo predominate de las narraciones.

	4 años	5 años	7 años	9 años	11 años	Adultos	Total
PR	6	0	1	0	4	4	15
PA	1	9	9	10	6	8	46
Mezcla	5	3	2	2	2	0	14

Como se puede apreciar, el tiempo preferido por los sujetos gallegos es el pasado (69%, frente a un 21% que emplea el presente), al igual que sucede con la mayoría de los sujetos del estudio translingüístico de Berman y Slobin (1994). Sin embargo, los sujetos hispanoparlantes (Sebastián, 1989, 1991; Slobin y Sebastián, 1994) no manifiestan una clara preferencia por este tiempo, que sólo es dominante en el grupo de 4 y 5 años, siéndolo en los restantes el presente, que también es el tiempo dominate de todos los sujetos alemanes (Bamberg, 1987). Tal como indican Berman y Slobin (1994) no parece existir una razón clara de esta diferencia entre las muestras en la preferencia por uno u otro tiempo.

No obstante, si tenemos en cuenta las diferencias de edad, aparecen diferencias importantes entre los sujetos de nuestra muestra. Así, los niños gallegos de 4 años

(3) Hemos empleado el mismo criterio que Renner (1988); Slobin y Berman (1994) emplearon un criterio algo menos restrictivo (75%)

parecen preferir el presente (50%), resultado que los asemeja a los del estudio transcultural dirigido por Berman y Slobin (1994), si bien los sujetos madrileños de 4 años estudiados por Sebastián (1989) presentan una tímida preferencia por el pasado (46% frente al 43% por el presente), preferencia que es mayor en los sujetos hispanoparlantes si consideramos también la muestra maxicana y argentina (Sebastián y Slobin). En el caso de nuestros sujetos, creemos que es el afán de descripción de lo que ocurre en cada escena, y la consiguiente ausencia de narraciones que estén organizadas temáticamente, la que lleva a los niños de 4 años a emplear el presente, de una manera semejante a como lo hacen los pequeños de 3 años hablantes de otras lenguas (Berman y Slobin, 1994). Por el contrario, los niños de 5, 7 y 9 años manifiestan una clara preferencia por el pasado en sus narraciones, lo que los diferencia de los de 11 años y de los adultos, que, si bien emplean con mayor frecuencia el pasado, también hacen uso, haciendo gala de una mayor flexibilidad narrativa, del presente como tiempo plenamente narrativo.

En nuestra muestra, un número importante de niños de 4 años no manifiesta ningún predominio de un tiempo, lo cual redundaría en la explicación anterior de que sus narraciones son meramente descriptivas de lo que aparece en los dibujos, pero sin que exista la organización de una trama en torno a un tema, lo cual llevaría al predominio de un tiempo narrativo. Algunos sujetos de los demás grupos de edad, con la excepción de los adultos, tampoco presentan preferencia por un tiempo. La existencia de un tiempo predominante, sea PA o PR, en las narraciones adultas es evidencia de su mayor madurez narrativa que refleja su capacidad de organizar un relato coherente y cohesionado de principio a fín.

La Tabla 4 contiene el número de sujetos en cada grupo de edad que emplean, al menos una vez, las formas verbales temporo-aspectuales más relevantes, así como su frecuencia media de empleo en cada sujeto (entre paréntesis).

Tabla nº 4

*Uso de las diferentes formas verbales**

	4 años	5 años	7 años	9 años	11 años	Adultos
PRES	11 (17)	9 (6.9)	8 (8.2)	3 (6.6)	9 (16)	8 (17)
PRES. PROG	11 (5.4)	6 (5.5)	1 (2)	-----	3 (2.6)	3 (1)
IFV. PROG	3 (2.3)	10 (4)	7 (2.1)	9 (3)	4 (1.5)	3 (2.3)
PFV. PROG	-----	1 (1)	-----	-----	-----	2 (1)
GER	7 (2.7)	9 (2.3)	6 (2.3)	6 (1.1)	5 (1.4)	10 (1.7)
IFV	6 (2.8)	11 (14.6)	12 (10)	12 (7.8)	12 (8.8)	11 (10.8)
PFV	12 (8.1)	12 (19.1)	12 (22)	12 (23.4)	11 (18.2)	11 (19.7)
PRES. PERF	-----	-----	-----	-----	-----	-----
PAS. PERF	1 (1)	3 (1)	4 (1.2)	4 (1.7)	4 (1.5)	5 (1.2)

*) A la izquierda, nº de sujetos que la usan; entre paréntesis, frecuencia media de uso por sujeto.

Los resultados hallados indican que, a excepción hecha del PFV. PROG y del PRES. PERF prácticamente todas las formas verbales temporales son empleadas por los sujetos de la muestra (si bien con una frecuencia y profusión diferentes). Este resultado es coincidente con el hallado por Sebastián (1991) con niños madrileños, que ya a los 3 años empleaban prácticamente todas las formas con la excepción del PAS. PERF (*había comido*) y del PFV. PROG (*estuvo comiendo*). La ausencia del PRES. PERF de nuestra muestra la asemeja a la de los sujetos chilenos y argentinos (Sebastián y Slobin, 1994).

Sin embargo esto no quiere decir que las funciones con que se usan sean las mismas en todas la edades. De hecho, como veremos, va habiendo una progresiva incorporación de nuevas funciones temporales y aspectuales narrativas a las diferentes formas verbales. En lo que sigue expondremos la función discursiva que cumplen diferentes tiempos, con especial referencia a determinados cambios de una forma verbal a otra.

Presente. El contraste al presente apenas existe en las narraciones con tiempo predominante pasado. Dentro de éstas aparece con tiempo dominante IFV.

4 y 5 años:

1) Función descriptiva de los diferentes dibujos del cuento. Se emplea especialmente con verbos de estado y existencia.

"E o can está aquí, e o neno está aquí, e o can está aquí con este tarro encima da cabeza" (4;7)

"Esto tirou ó rapaz. O can está encima do rapaz. E o rapaz está así" (4;3)

"Agora hai unha pera, e hai unha montaña. Eiquí hai unha xirafa, e él está" (4;7)

2) Expresión de intención o deseo mediante el marcaje de verbos o perífrasis modales:

"Este saliu dunha roca. Ahí quérese subir a un arbore. E o neno xa se subiu" (4;1)

"...e están saindo as que ...e..e...e quérenlle picar ó can" (5:7)

3) Prospección a través de la perífrasis Ir + infinitivo:

"Os mosquitos escaparon, e foron para outro niño. O paxaro vai sair do seu niño. Caeu o neno" (4;9)

"Colleuno polos cornos, e vaino tirar ó rio. E aquí xa o tirou. E aquí o can vai caer...tamén" (5;8)

Desde los 7 años.

1) Función narrativa de relatar secuencialmente los sucesos, con todo tipo de verbos.

"...e queda sentado na cabeza de él, coa cabeza onde o cuello do cervo. Despois o cervo empeza a correr co rapaz enriba e o can ladrando. O... o... cervo párase, e o rapaz mailo can caen. (9;8)

2) Disgresiones que interrunpen la secuencialidad de los acontecimientos (explicaciones, etc.)

"E mirou nun abuxeiro, e non estaba. E despois o can mirou...nunha cousa que ten avispas. E despois correron" (7;8)

"...despois o neno foi mirar nun burato, e... o can foi mirar a unha...a unha...onde nacen as abellas, nun...nun couso" (11;5)

"Despois o can tiña o bote na cabeza, e caeu, e casi morre" (7;6)

Desde los 9 años.

1) Marcaje del inicio del relato de los sucesos que forman parte de la linea argumental de los sucesos que constituyen el ambiente narrativo, en pasado.

"Pola noite o neno durmeuse e o can tamén, e a rán escapou do bote. Cando o neno mailo can despertaron, a rán xa non estaba. O neno levántase e mira nas botas" (9;8)

2) Reentrada en el relato de los acontecimientos después de una disgresión o de una retrospección, en narraciones que tienen el PR como tiempo predominante.

"...chama polo..pola rán apoiándose na nunha especie de nunhas cousas que parecen unhas ramas. Pero ven a ser que eran os cornos dun cervo. O cervo corre e tírao ó lago" (11;0)

"...mete a cabeza dentro do bote no que estaba antes a rán, e...cae embaixo pola ventá e o bote rompe" (11;10)

"...ven que a rán desapareceu. Logo buscan por ela a ver a ver si a encontran pola casa" (11;11)

Progresivo. Son especialmente abundantes a los 4 y 5 años, como forma de descripción dinámica de los dibujos de cada página. A partir de los 5 años es muy escaso su empleo.

4 y 5 años.

1) Función descriptiva en cualquier parte de la narración para marcar acciones durativas o en progreso.

" Aquí caeu o can para abaixo. Aquí estalle chupando; está enfadado. Aquí está gritando pola rán" (5;7)

"O neno está dereito. O can andando. O neno está colgado" (4;9)

2) Como único recurso para expresar la simultaneidad de dos acciones o acontecimientos.

"Ahí está vendo para o can si hai algo, e o can está vendo a ver si hai ahí" (4;7)

3) Para expresar modo, en general en construcciones con *Ir + gerundio*.

"As dúas ráns íbanlle decindolle adiós" (5;8)

Desde los 7 años.

1) Función descriptiva al comienzo de la narración (cf. Sebastián (1989, 1991) para resultados coincidentes con niños madrileños), como forma de descripción del ambiente de la historia.

"Era de noite, e o neno e o can estaban mirando pola rán que estaba nun bote. Despois foron para a cama." (7;10)

"...o can seguía ladrando" (5;6)

2) Para marcar la simultaneidad de dos acciones.

"O neno íbase subir a unha roca, e o búho estaba voando encima" (7; 10)

"E despois saiu pola ventana cando o neno estaba mirando para outro lado" (7;6)

"Mentras o rapaz está está dormindo, pois a rán escápase do recipiente en que estaba cautivada" (Adulto).

A partir de esta edad, el empleo del progresivo con esta función puede ir incrustado en oraciones subordinadas con *cando* y, en los adultos, *mentras*.

En general los resultados obtenidos con el progresivo son semejantes a los obtenidos con niños hispanoparlantes (Sebastián, 1991; Sebastián y Slobin, 1994).

Perfectivo. Los contrastes entre perfectivo e imperfectivo desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la narración, pues marcan la diferenciación entre un primer plano y un fondo.

4 años.

Todavía no hay un uso narrativo de ellos.

1) PFV es utilizado con función aspectual para marcar el estado final resultante visible o completamiento de un suceso representado en el dibujo, sobre todo en contrastes al presente.

"O can está correndo. O neno caeu" (4;9)

"E o can está correndo. O rapaz está subindo. O rapaz xa subiu" (4;3)

Los sujetos madrileños de 3 y 4 años (Sebastián, 1989; Sebastián y Slobin, 1994) realizaban esta función aspectual mediante el PRES. PERF, forma inexistente en gallego.

Desde los 5 años.

2) Continúa el uso aspectual de PFV para expresar sucesos completados en algunos niños de 5 años que emplean el IFV como tiempo dominante o presenta oscilaciones en el mismo.

"E despois estaba o can collendo ésto. E despois aquí estaba o neno así, e a rán estaba ahí, e o can estaba collendo ésto. E despois aquí o can tirou o conto. E despois a rán estaba mirando, e o neno aquí, encima do árbol" (5;6).

1) Inicio del contraste PFV/IFV para diferenciar la secuenciación de los sucesos focales del fondo narrativo, superando el uso vinculado al *aktionsart* del verbo.

"E logo caeu do árbol, e apareceu un buho, e as abellas iban detrás do can" (5;5)

"Entonces o can ladroulle, e as abellas metéronse, e caeu o couso de abellas, e as abellas, cando o rapaz estaba enriba do árbol, seguiron ó can. Un buho que saía. O rapaz caeu e o buho perseguiuno. Despois o rapaz chegou a unha roca onde detrás había un cervo, e o cervo levantou a cabeza..." (9;5).

Desde los 9 años.

1) Para señalar el comienzo de un nuevo episodio cubriendo una función en la segmentación episódica, en narraciones sin tiempo predominante.

"Despois o rapaz vaise e colle o can no colo. Alexáronse un pouco da casa, empezaron a chamar outra vez. O rapaz miraba (9;8)

11 años y adultos.

1) Función retrospectiva, para hacer referencia a un suceso pasado anterior, en narraciones con tiempo predominante en PRES.

"Á mañán seguinte ven que, o rapaz e mailo can ven que a rán desapareceu" (11;11).

"O rapaz decátase de que a rán se escapou" (adulto).

De nuevo, esta función es cubierta por el PRES. PERF en los niños madrileños, desde los 9 años (Sebastián, 1989; Sebastián y Slobin, 1994).

Imperfectivo.

En todas la edades.

El IFV es empleado con dos funciones por todos nuestros sujetos (al igual que ocurre con los sujetos madrileños estudiados por Sebastián, 1989, 1991), si bien de forma más abundante en los de 4 y 5 años:

1) Expresión de las intenciones o deseos de los personajes.

"Lambe ó neno alí. Despois o can quería subir e o neno estaba mirando" (4;8)

"E despois o rapaz caeu do árbol abaixo, e as abellas queríanlle picar" (7;5)

2) Función prospectiva mediante la perífrasis *ir + infinitivo*.

"Estaba durmindo. E despois a rán iba sair do botixo" (5;0)

4 años.

1) Uso con función aspectual descriptiva con verbos de estado o existencia.

"E ahí tirouno. E despois co... e ahí había un árbol" (4;7)

A partir de 5 años.

1) Se añade a los anteriores un nuevo uso aspectual del IFV para referirse a sucesos durativos.

"E o neno caeu e viu...e o can corría diante das abellas" (5;8)

"Despois viu un cervo e subiu a él, e o cervo andaba atrás do can" (7;5)

2) Como ya hemos visto, comienza, en principio muy limitadamente, a usarse el contraste IFV/PFV con una funciòn narrativa, empleándose el IFV para marcar el fondo.

Desde los 9 años.

1) Función retrospectiva, para referirse a un acontecimiento anterior, que se emplea sistemáticamente a partir de los 11 años.

"...e o can caeu e rompeu o cacharro que tiña na cabeza" (9;10)

"...e atoparon unha familia de rás, e unha daquelas rás é a ...a que eles buscaban, a que tiñan antes con eles" (11;10).

Desde los 11 años.

1) Para realizar una disgresión.

"...e chama pola rán apoiándose nu..nunhas...nunha especie de...nunhas cousas que parecen unhas ramas. Pero ven a ser que eran os cornos dun dun cervo. O cervo corre e tírao"(11;11).

Pasado Perfecto.

Aparece únicamente en las narraciones con tiempo predominante en pasado.

Todas la edades.

1) Con función retrospectiva para referirse a un acontecimiento (que generalmente supone un cambio de estado) que ocurre en un punto anterior de la secuencia temporal, y que en los más pequeños es inmediatamente precedente (Sebastián y Slobin, 1994).

"E logo o neno despertou á mañan seguinte, e viu que a rán desaparecera" (5;6).

"E despois o neno e o can despertáronse e puxéronse moi tristes porque se lles escapara a rán" (7;6).

"E colleu ó can porque rompera o xarrón" (11;1)

Su empleo con esta función es semejante a la función retrospectiva del PFV en las narraciones con tiempo en presente de los niños de 11 años y adultos.

Adultos.

1) Función retrospectiva para situar un conjunto de acontecimientos en un punto anterior, el primero de los cuales va en PAS. PERF.

"A todo esto, o neno subírase a outra árbore mirando un oco que había que había do que saía un moucho, que o asustou e tirouno da rama" (adulto).

4. COMENTARIO FINAL

Los cambios que hemos observado en las funciones de los tiempos verbales son la manifestación de cambios más importantes que se dan en el desarrollo de la organización de las narraciones (cf. Berman y Slobin, 1994). Los niños de 4 años incorporan contrastes temporales y aspectuales que tienen una función meramente descriptiva de los sucesos representados en cada dibujo, para referirse, adecuadamente, por cierto, a la cualidad aspectual de los sucesos.

A los 5 años comienzan a a ser capaces de relacionar sucesos representados en dibujos distintos, y, en concecuencia, a hacer un uso narrativo todavía primitivo de los contrastes temporales y aspectuales, más allá de la cualidad aspectual del verbo o suceso en cuestión. Aparecen, entonces, el encadenamento secuencial de los sucesos entre claúsulas. La existencia de un tiempo dominante en la mayoría de ellos es un dato que apunta también en esa dirección. Los niños de 7 años profundizan en ella todavía más.

Hacia los 9 años, y más claramente a los 11 años, los niños ya producen narraciones en las que hay una mayor elaboración de las cadenas secuenciales o causales. El incremento de disgresiones, prospecciones, retrospecciones y marcaje de nuevos episodios mediante formas verbales más complejas (PFV, IFV, PAS. PERF) es revelador de ese dominio narrativo, e indica el "comienzo de una organización temática basada en la estructura de la acción, que se separa de la secuencia encadenada de formas más inmaduras de describir los acontecimientos" (Berman y Slobin, 1994: 72). Esto desembocará, finalmente, en que en los sujetos más avanzados (11 años y adultos) exista una organización global del relato alrededor de una estructura de acción unificada.

Referencias Bibliográficas

Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hopper, P.J. (1982). Aspect between discourse and grammar. En P.J. Hopper (Ed.), *Tense-aspect: Between semantics & pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Rodríguez-Trelles, A. (1992). *Expresión de las relaciones temporales y aspectuales en los relatos: Una perspectiva evolutiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago.

Sebastián, E. (1989). *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Sebastián, E. (1991). El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, 7, 181-196.

Sebastián, E. & Slobin, D.I. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Slobin, D.I. & Bocaz, A. (1989). *Learning to talk about movement through time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English*. Berkeley Cognitive Science Report No. 55, Institute of Cognitive Studies, University od California, Berkeley.

APROXIMACIÓN A LA ESTRUCTURA MUSICAL DE LA NARRACIÓN Y A SU ADQUISICIÓN POR NIÑOS ENTRE 3 Y 6 AÑOS.

María José Feu y Eulalia Piñero

El trabajo que aquí presentamos es un estudio sobre la musicalidad del soporte sonoro de la narración oral y su desarrollo en niños de 3 a 6 años de edad. Nuestro objetivo, como se verá más adelante, es mostrar la poderosa relación que existe entre la música y la narración hasta los cuatro años de edad, cómo hasta esa edad los niños apoyan sus narraciones en un soporte muy entonado y, por último, en qué medida después de esa edad, en torno a los 5 años, las narraciones infantiles pierden toda la riqueza tonal para apoyarse casi exclusivamente en el aparato lógico del lenguaje y la memoria.

Debido al carácter interdisciplinar de este estudio y a la variedad de datos que intervienen en una narración, los antecedentes de éste provienen de campos diversos. Dada la necesaria brevedad de esta exposición, mencionamos a continuación los más relevantes. Por una parte, están los estudios de psicólogos y musicólogos como Sloboda (1989) y Fridman (1988), los cuales coinciden en resaltar tanto el carácter musical de la emisiones sonoras de los niños en su etapa prelingüística, como el profundo conocimiento musical que éstos demuestran en el seguimiento y en la afirmación de cualquier melodía. Por otra parte, desde una perspectiva propiamente lingüística, también se ha subrayado la importancia del sonido como tal en la adquisición del lenguaje: recordemos, entre otros de importancia, los trabajos de L. Gleitman et al (1988) sobre la relevancia de las unidades acústicamente prominentes, o aquéllos que versan sobre las cualidades entonadas del lenguaje de la madre (Snow

(1977), Kaye (1980), Ferguson (1978))[1]. Por último, queremos hacer mención a toda una corriente filosófica y antropológica que considera la música como origen del lenguaje, en la que destacan investigadores y pensadores como Charles Darwin, Jean-Jacques Rousseau o el músico y psicoanalista Anton Ehrenzweig, quien propone que el lenguaje y la música descienden de un lenguaje primigenio, mezcla del canto y la palabra, que posteriormente se dividió en dos ramas. De tal forma que la música se genera a través de la entonación y el ritmo, mientras que el lenguaje lo hace a partir de las consonantes y las vocales. Relacionadas con esta idea están las informaciones de los etnomusicólogos que resaltan el hecho de que un gran número de culturas, entre las que se encuentra la Antigua Grecia, no distingan la música como una actividad separada de la danza, la poesía y las artes en general. Por ejemplo, en griego clásico la palabra μουσική es difícil de traducir debido a que designa tanto a la música como a la poesía[2].

En cuanto a la narración propiamente dicha, constituye, como bien se sabe, uno de los dos grandes tipos de discurso oral. En él un hablante o narrador controla el discurso durante bastante tiempo, siendo el papel del oyente pasivo y no verbal. Este rasgo de la narración de discurso "cerrado" implica que el narrador, por una parte, si quiere que sus oyentes "vean" lo que cuenta, debe controlar tanto las tramas o estructura semántica de las historias como los dispositivos lingüísticos de su lengua que aseguran la continuidad narrativa; y por otra, si pretende asegurarse la atención permanente de la audiencia, debe saber manejar toda una serie de recursos tonales, cambio de voces y ritmos que son decisivos para crear la atmósfera "sensorial" que exige la narración. Todos estos recursos tienen el fin específico de atraer el interés del oyente que no puede intervenir. La narración por lo tanto es un elemento fronterizo cuyos límites se diluyen con otras destrezas. Según N. Frye (1984) la narración es un paso intermedio entre la música y la pintura, las palabras forman ritmos que se aproximan a una secuencia musical y sus significados nos traen imágenes, de forma que podemos "ver" la historia contada. La narración toma prestado el ritmo y la melodía de la música y, por otra parte, las imágenes de la pintura.

(1) Recogidos en M.J. Feu y E. Piñero (1992) "La música tonal: el despertar del lenguaje", *Idiomas*, número 12, Septiembre, pp. 12-16.

(2) Citado en A. Storr (1992). *Music and the Mind*, Harper-Collins, Londres. pp. 1-23.

1. HIPÓTESIS GENERAL

Partiendo de las evidencias sobre la riqueza sonora del mundo infantil, mencionadas con anterioridad, de los supuestos filosóficos y antropológicos, y de los rasgos que caracterizan el relato oral, proponemos que:

> *Los niños se aproximarán a la narración en primer lugar a través de los datos sonoros que ésta posee, tales como: diálogos, cambios tímbricos, dramatizaciones sonoras, variaciones rítmicas, etc... de forma que en sus primeros intentos narrativos focalizarán estos datos por encima de las tramas. Paulatinamente, a medida que empiecen a dominar las tramas y los dispositivos lingüísticos, la atención de los niños se desplazará del mundo sonoro al Logos.*

2. METODOLOGÍA

Han sido entrevistados 20 niños entre 3 y 6 años, el reparto ha sido proporcionado entre niños y niñas. Los niños pertenecían a familias de clase media y todos se englobaban dentro de lo que se conoce como dialecto o variedad de Madrid[3]. La entrevista fue llevada a cabo con dos experimentadores, en una habitación lejos de la clase. Los niños fueron entrevistados en grupos de tres para que no se cohibieran al estar solos frente al entrevistador. Los entrevistadores estaban sentados delante de los niños y escenificaban un guiñol. En él un par de marionetas pedían a los niños que les contaran un cuento. Salvo dos casos que fueron desestimados, los niños reaccionaron muy bien a la experimentación y se prestaban contentos a contar sus cuentos. Las marionetas nunca intervinieron en las narraciones para hacerlas correctas o más coherentes, se limitaban a preguntar por el suceso: *"¿y luego qué pasa?"*, o a hacer exclamaciones de aprobación e interés.

Cada niño contó una historia y todas fueron grabadas en una grabadora que estaba en el centro de la mesa. Los niños no parecían cohibidos por la presencia de la grabadora y el micrófono.

3. RESULTADOS

El análisis de las narraciones en su aspecto entonado se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el hecho de que los niños de tres y cuatro años cantan y entonan sus narraciones, mientras que los de cinco y seis no lo hacen, o simplemente marcan

(3) Las entrevistas se efectuaron en el Colegio Público José de Pasamonte en el Barrio de Moratalaz, Madrid. Agradecemos a las profesoras de pre-escolar y a la dirección de centro su inestimable ayuda en las entrevistas.

el énfasis de una narración en estilo directo entonando de forma muy marcada. Así pues, en el caso de los primeros hemos procedido a la transcripción de los mismos usando la notación musical, ya que se trata de una especie de cantinela sin carácter de canción en el pleno sentido de la palabra, en tanto que no se encuentra un sentido cadencial, ni la repetición de esquemas musicales, ni el fraseo propio de una canción.

Para la transcripción musical de las narraciones se ha tenido en cuenta la variable interválica. El intervalo es la distancia que separa dos sonidos. Dicha distancia se define científicamente por una relación entre los números que expresan la frecuencia de los sonidos considerados, relación que puede ser tomada a voluntad a partir de uno u otro de ellos. Los intervalos se definen en relación con una gradación variable según el temperamento adoptado, dividiendo la octava (relación 2/1) en siete semitonos; la unidad es el tono que comprende dos semitonos. El intervalo más pequeño es, en principio, el semitono, y excepcionalmente el cuarto de tono. Así pues, de do a sol hay un intervalo de quinta ascendente (do-re-mi-fa-sol), y de sol a do uno de cuarta (sol-la-si-do).

Las transcripciones de las narraciones a notación musical se han llevado a cabo con la ayuda de un diapasón cromático (La-440 hercios, "Master Key") y un piano, que han facilitado de manera decisiva la elaboración de los resultados desde el punto de vista musical. Es preciso aclarar que se ha utilizado la notación musical en el caso de los niños de tres y cuatro años, porque son ellos los que todavía utilizan un soporte musical cuando narran. Sin embargo, con los niños de edades comprendidas entre los cinco y los seis años no se ha realizado transcripción musical debido a que, en su caso, no se produce una entonación musical salvo en momentos aislados y muy concretos en los que por motivos de expresividad narrativa ponen el énfasis en algún personaje o suceso. En este caso, se ha procedido a señalar las pocas inflexiones de entonación que se producen en la narración con las curvas que se emplean convencionalmente con este fin.

Según el análisis de los resultados y teniendo en cuenta la presencia del soporte musical, podemos dividirlos en tres grupos de edades:

A. Niños de tres años de edad.

Se observa una ausencia de control de las tramas narrativas. Las narraciones son un conjunto de sucesos aislados e inconexos. Sin embargo, hay un dominio de la entonación que da sensación de narración, si bien a nivel lógico ésta no existe. Los niños muestran una gran riqueza de recursos musicales muy apropiados para el arte de narrar. A continuación señalamos algunos de los más relevantes:

1. El análisis de los intervalos pone de manifiesto que los niños de esta edad marcan la intensidad narrativa con intervalos que entran dentro de las tres primeras consonancias (octava, quinta y cuarta). Estos intervalos son claramente enfáticos porque son distancias ascendentes y agudas que acrecientan la expresividad y también son llamadas a la atención del oyente. Asimismo, hay que señalar que en el discurso oral estos tonos agudos no suelen producirse salvo en el caso de dramatizaciones emocionales. (Ver apéndice)

2. Desde el punto de vista musical tampoco se puede decir que los niños de tres años elaboren una canción con los elementos constitutivos de la misma, como el fraseo, la repetición de esquemas y la cadencia que da sentido de conclusión a cualquier canción. Se puede observar en las narraciones que el niño maneja libremente la entonación sin circunscribirse a patrones esquemáticos y no construye una canción en el sentido convencional. En otras palabras, el niño elabora el relato musicalmente, de manera fragmentaria y sin un claro sentido estructural del mismo. Se podría decir que no hay una clara diferencia entre canto y lenguaje a esta edad.

B. Niños de cuatro años de edad.

Los niños a esta edad muestran un mayor dominio de las tramas narrativas, como se demuestra en que presentan el personaje central del cuento de forma muy entonada. Es decir, marcan el tópico de la historia, con lo cual hacen coincidir los intervalos ascendentes más agudos con el personaje más relevante. Esto implica mayor comunicación narrativa y un dominio incipiente de las relaciones que existen entre el nivel lógico y el fonológico de la narración. Igualmente, los niños de esta edad manifiestan las mismas capacidades musicales que los de tres años, a lo que se une una marcada preocupación por el dominio lógico de la narración. Estos niños ponen de manifiesto un profundo conocimiento de los recursos musicales que emplean en la parte de discurso directo de la narración: las preguntas, los cambios de timbre en los distintos personajes que recuerdan a expertos actores de teatro y la capacidad de crear una atmósfera determinada en el cuento (suspense, alegría, miedo, sonidos especiales).

C. Niños de cinco y seis años de edad.

El rasgo más relevante de las narraciones en este período es el de la pérdida del soporte musical. Los niños muestran a esta edad un claro dominio narrativo y su preocupación fundamental es la de ser precisos y concretos en la exposición del cuento que está, en casi todos los casos, memorizado. Se puede afirmar, por tanto, que a mayor dominio narrativo se produce un menor énfasis musical. En este sentido,

es particularmente llamativo el hecho de que la experimentación e improvisación, tanto en la entonación como en la narración, desaparece por completo, dando paso a la consecución de un sentido de globalidad narrativa y del suceso. La entonación musical ya no tiene importancia a estas edades porque el relato lógico de los hechos suple con creces la necesidad de poner el énfasis narrativo en momentos concretos del relato.

4. CONCLUSIONES

1. El análisis de las narraciones infantiles muestra que hay tres grupos de edad claramente diferenciados con respecto al uso de las tramas y de la entonación: el grupo de tres años, el de cuatro años y el de cinco y seis años.

2. En los grupos de edad de tres y cuatro años la música y el lenguaje no están claramente diferenciados, sino que fluyen por un mismo camino. Es decir, ambas capacidades no se encuentran claramente separadas en el uso que hacen de ellas los niños de estas edades.

3. Los niños de tres y cuatro años manejan los recursos musicales que poseen en el contexto de la narración y ello contribuye a que el relato sea un proceso dinámico, ágil y creativo basado fundamentalmente en el mundo sonoro. El relato se reduce a una serie de secuencias enfáticas donde el soporte musical "dramatiza" el suceso fragmentado.

4. A los cinco y seis años, los niños pierden la capacidad musical en beneficio del proceso lógico del relato. Memorizan los cuentos y no hay prácticamente ninguna entonación, con lo cual el relato resulta muy monótono y carente de las inflexiones musicales que se escuchan a los niños de tres y a cuatro años.

5. Como conclusión general, podemos afirmar sobre estas edades que a mayor dominio narrativo menor énfasis musical, y a menor dominio narrativo mayor énfasis musical.

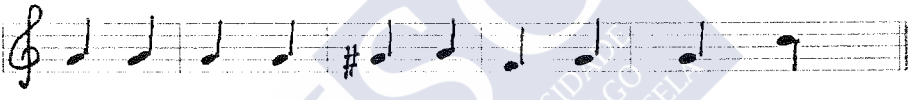
6. Por último, la estrecha relación que muestran los niños con la música y el uso que hacen de ella como vía intermedia para acercarse a otras formas de conocimiento, como puede ser el lenguaje o la narración, sustenta la hipótesis, defendida por Karmiloff-Smith (1993) sobre la tendencia de la mente a apropiarse de sus propias representaciones internas y a redescribirlas una vez que han alcanzado la maestría suficiente. Esta idea puede ser ilustrada en el empleo que hacen los niños de tres y cuatro años de la entonación narrativa: un camino intermedio entre el canto y el lenguaje.

5. DISCUSIÓN
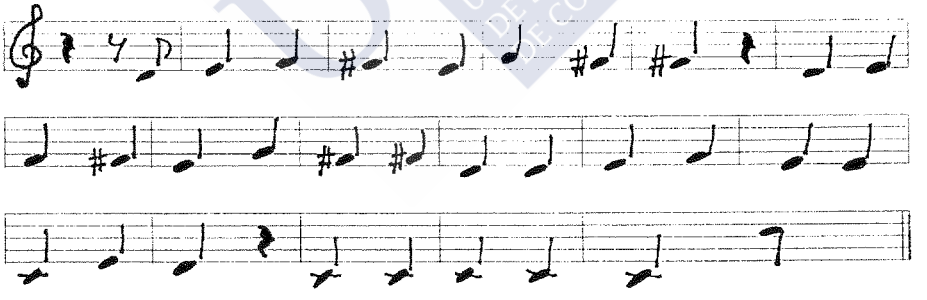
A la luz de los resultados y las conclusiones de este estudio, planteamos que es necesario investigar la parte entonada y musical en el proceso de la adquisición infantil del lenguaje, no sólo porque tradicionalmente ha sido un aspecto muy abandonado en este campo, sino porque en el ámbito de la pedagogía puede ofrecer nuevos caminos para un desarrollo más equilibrado entre las distintas disciplinas. De este modo, creemos que se debería potenciar el estudio de la música en la etapa pre-escolar, ya que sería una manera de que los niños de estas edades desarrollaran las sorprendentes aptitudes musicales que demuestran poseer cuando narran una historia.

APÉNDICE

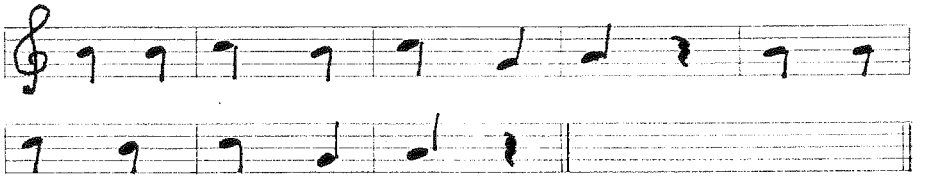
Alex (3 años)



Alejandro (3 años)



Eva (3 años)



Referencias Bibliográficas

Ferguson, C. (1978). "Talking to Children: A Search for Universals". *Universals of Human Language*. Ed. J. Greenberg. Standford, California: Standford U.P.

Feu, M.J. y E. Piñero (1992). "La música tonal: el despertar del lenguaje", *Idiomas*, número 12, julio-septiembre.

Fridman, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

_____, (1974). *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.

Frye, N. (1984). "The Archetypes of Literature", en Lodge, D. *Twentieth-Century Literary Criticism*. London: Longman.

Gleitman L., Gleitman H., Landau B. y Wanner, E. (1988). "Where Learning Begins: Initial Representations for Language Learning". *Linguistics: The Cambridge Survey III. Language: Psychological and Biological Aspects*. Ed. Frederic Newmeyer. Cambridge U.P.

Karmiloff-Smith, A. (1993). "Self-Organization and Cognitive Change", en Johnson, M. *Brain Development and Cognition: A Reader*. Oxford: Blackwell.

Kaye, K. (1980). "Why don't we talk "baby talk to babies". *Journal of Child Language* 7: 489-507.

Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute in the United States.

Sloboda, J.A. (1989). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Snow, C.E. (1977)."The Development of Conversation Between Mother and Babies". *Journal of Child Language*, 4:1-22.

Storr, A. (1992). *Music and the Mind*. London: Harper-Collins.

EL DESARROLLO TEMPRANO DE FUNCIONES DISCURSIVAS

Eliseo Diez Itza y Marta Pérez Toral

1. RESPUESTAS (nuevas) A PREGUNTAS VIEJAS

En el curso de cualquier investigación del lenguaje infantil, siempre nos encontramos con fenómenos que llaman nuestra atención y nos suscitan interrogantes, pero que tenemos que dejar aparcados porque se apartan de nuestros objetivos inmediatos. A veces ocurre que, al cabo del tiempo, tenemos la oportunidad de volver sobre ellos y tratar de darles respuesta. Recientemente, varias exigencias académicas nos han colocado en dicha situación de reflexionar y de discutir casos que en su día nos habían intrigado. Había que dar respuestas (nuevas) a preguntas antiguas acerca de sendos tipos de ejemplos de difícil explicación en el marco estricto del desarrollo gramatical. Lo que a continuación exponemos constituye sólo un primer intento de abordar la cuestión a la luz del desarrollo temprano de las funciones discursivas.

Desde hace años venimos registrando y escuchando las conversaciones de los niños de acuerdo con la metodología de Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea (RETAMHE)(Diez-Itza, 1992). De estas muestras de habla, en este caso de niños de tres años, registradas en sus hogares en situaciones de juego libre con coetáneos, provienen los siguientes ejemplos que traemos aquí para su análisis y que sirven de punto de partida para esta comunicación:

a) *aquí aparcaban los camiones*

b) *y yo tengo una muñeca*

Estas producciones infantiles se relacionan respectivamente con dos aspectos fundamentales en el dominio discursivo:

a) El modo verbal como elemento de coherencia

b) Los conectores como elementos de cohesión

Se trata en ambos casos de usos no contemplados por la gramática del español (Alarcos, 1994) y que, sin embargo, responden adecuadamente a su contexto de emisión. En este sentido podemos considerar que estamos ante ejemplos de un empleo pregramatical de unidades morfosintácticas con función discursiva, guiado por principios pragmáticos previos al conocimiento gramatical (Tomasello, 1992).

Tal análisis supone una triple hipótesis acerca del desarrollo del discurso:

1º) El desarrollo del discurso mantiene una relativa independencia del desarrollo gramatical y en ciertos aspectos lo precede.

2º) El desarrollo del discurso tiene un inicio temprano y no precisa un dominio morfosintáctico avanzado.

3º) El desarrollo del discurso precisa en cambio de un anclaje en el contexto y en el uso que apuntan a su origen conversacional.

2. LA APROXIMACIÓN FORMAL

La idea del inicio temprano del desarrollo discursivo y de su origen conversacional independiente de determinados prerrequisitos gramaticales se aparta de lo que más arriba hemos señalado como el marco gramatical de análisis del habla infantil y del tipo de aproximación que dicho marco impone, que es una aproximación formal donde el discurso se constituye como una última etapa del desarrollo morfosintáctico, posterior a la llamada "culminación del sistema". La lógica del enfoque formal arranca de la consideración del desarrollo gramatical en términos de las formas o unidades que se pueden analizar lingüísticamente en cada momento: una palabra, dos palabras, tres palabras, oración simple y compuesta y, finalmente, texto, y tiene su correlato inmediato en los intentos de cuantificación del desarrollo gramatical (Kemper, Rice y Chen, 1995). Siendo el texto la unidad formal correspondiente al nivel de análisis discursivo, necesariamente el discurso queda ignorado o postergado en esta visión del desarrollo morfosintáctico hasta que el niño es capaz de producir autónomamente textos extensos.

La aproximación formal tiene tres implicaciones en relación con el desarrollo del discurso:

1ª) El desarrollo del discurso tendría como prerrequisito y sería, por lo tanto, resultado del dominio y la culminación del sistema de unidades y reglas morfosintácticas, es decir, de la gramática.

2ª) El desarrollo del discurso tendría una cronología relativa tardía y formaría parte del llamado desarrollo sintáctico posterior.

3ª) El desarrollo del discurso, al ser tardío, tendría lugar fundamentalmente en el marco escolar y, por lo tanto, en situaciones formales.

3. LA APROXIMACIÓN FUNCIONAL

De acuerdo con una aproximación como la que acabamos de esbozar, nuestros ejemplos no serían susceptibles de análisis desde el punto de vista discursivo, al no constituir propiamente textos, y se explicarían simplemente como peculiaridades gramaticales o errores sintácticos propios de los niños de tres años que aún no han culminado la adquisición del sistema. Tal explicación podría parecer suficiente si no surgiera una pregunta de difícil respuesta desde este marco: ¿Por qué los niños, aun dominando los usos que serían gramaticalmente correctos en estos casos, emplean formas gramaticalmente inaceptables?

Para nosotros la respuesta a esta cuestión exige una aproximación funcional que tenga en cuenta las situaciones en que se han producido dichas emisiones, que son situaciones de interacción conversacional, donde surgen necesidades expresivas y exigencias comunicativas que van más allá de la funcionalidad morfosintáctica y que determinan el uso de determinados elementos lingüísticos con función discursiva, distinta de la que marcan las normas y usos gramaticales. Si dichas funciones discursivas surgen del uso del lenguaje en situaciones comunicativas, podemos considerar que el desarrollo del discurso tiene un origen temprano y conversacional y se produce fundamentalmente en el marco familiar y en situaciones no formales (Engel, 1995; McNamee, 1987).

Decíamos antes que los ejemplos señalados, más allá de su interés intrínseco, ilustraban dos aspectos fundamentales del desarrollo discursivo relacionados con las dos propiedades más relevantes del discurso desde un punto de vista interno: la coherencia y la cohesión, que tienen que ver respectivamente con la organización significativa y la continuidad del discurso. Así:

a) *aquí aparcaban los camiones* permite discutir cómo se produce el desarrollo de las funciones discursivas de los elementos verbales, cuyos valores son esenciales en la coherencia del discurso. Concretamente, permite ilustrar cómo la perspectiva verbal se subordina a la modalidad y cómo se produce el paso del modo indicativo al modo condicionado.

b) *y yo tengo una muñeca* permite discutir cómo los conectores, que dan la continuidad necesaria al discurso, tienen inicialmente una función discursiva compartida como elementos conversacionales, antes de servir a la cohesión del discurso individual.

4. EL MODO VERBAL

Aquí aparcaban los camiones u otros ejemplos que quizás puedan resultar más familiares como: *yo era la mamá*, aparentemente reflejan un dominio muy precario de los tiempos verbales o de la perspectiva verbal por parte de los niños de tres años, explicado a veces por las limitaciones cognitivas de los niños pequeños en cuanto a las relaciones temporales. Sin embargo, dicha explicación no resulta del todo satisfactoria cuando el niño podría recurrir a una de las formas admisibles en estos casos por la norma gramatical del español como el presente de indicativo: *aparcan*, la más frecuente en los niños de esta edad. Por otra parte, si tenemos en cuenta que en español los tiempos de presente pueden abarcar una amplia perspectiva tanto hacia el futuro, como hacia el pasado, estos usos infantiles resultarían menos comprensibles.

Consideremos pues la situación en la que se produce la emisión del niño y tratemos de explicarla, más allá de la funcionalidad gramatical de sus elementos y de posibles "claves morfológicas" (Behrend, Harris y Cartwright, 1995), a la luz de la función exigida por el propio contexto conversacional. El niño juega con un amigo y formula un deseo o una intención acerca de la actividad conjunta futura cuyo cumplimiento depende de la aceptación por parte de su compañero. El empleo del presente de indicativo: *aquí aparcan los camiones*, sería gramaticalmente correcto, pero discursivamente inadecuado porque vulneraría las normas implícitas de la situación conversacional, ignorando al compañero de juego e incrementando notablemente las probabilidades de que el deseo no se haga real al tratar de imponerlo como algo ya dado de antemano. Esta interpretación supone que el significado verbal emerge y se especifica en función de las intenciones comunicativas expresadas en su uso en el contexto de la actividad conjunta (Tomasello, 1992).

El niño demuestra en nuestro ejemplo estar aprendiendo que cuando lo que desea es posible pero su realización depende de otros, debe formularse discursivamente de un modo particular, debe presentarse como una propuesta. Así pues, lo que este ejemplo refleja es que el niño está aprendiendo a manejar el modo verbal condicionado y que dicho aprendizaje no se inicia mediante la adquisición de la forma gramatical y su posterior aplicación a distintas situaciones, sino que surge como una necesidad en el marco de la interacción conversacional y cumple inicialmente su función discursiva bajo una forma que podríamos considerar gramaticalmente sobreextendida. El niño en este caso parece una vez más emplear formas antiguas para cumplir funciones nuevas.

Bajo este punto de vista se hace comprensible que la evitación del presente de indicativo en los ejemplos que nos ocupan no esté relacionada con limitaciones en

la perspectiva temporal, sino con la expresión del valor modal. El sistema verbal en español presenta tres modos: indicativo, condicionado y subjuntivo, que tendrían una funcionalidad en el discurso de referencia respectiva a: lo real, lo factible y lo ficticio. La construcción de un discurso coherente supone la capacidad de moverse en estos tres planos mediante la expresión modal. El ejemplo que estamos analizando pone de manifiesto cómo el niño está desarrollando esta importante función discursiva siendo capaz de pasar del plano de lo real, al de lo posible, del modo indicativo al condicionado.

5. LOS CONECTORES

Y yo tengo una muñeca plantea también problemas al análisis sintáctico similares a los de otros ejemplos como: *pues yo tengo un balón*, donde aparecen al principio de la oración conectores que aparentemente nada conectan. En este caso, aunque se trata de usos aceptados por la norma gramatical, no se les atribuye una función sintáctica, considerándose "aparentes unidades conjuntivas", sino que se les asigna directamente una función discursiva, un "valor continuativo" (Alarcos, 1994). Hemos señalado ya cómo las propiedades de cohesión del discurso se cifran en la continuidad, por lo tanto estos ejemplos de empleo de los conectores al margen de la funcionalidad sintáctica, lo son también del desarrollo temprano de las funciones discursivas.

Sin embargo, hablar de un valor continuativo nos parece insuficiente cuando se trata de emisiones aisladas donde no parece explicarse tal continuidad. Por ello consideramos de nuevo necesario en estos casos remitirnos al contexto conversacional de emisión para una mejor discusión y explicación de este tipo de ejemplos. Los mismos forman parte de un diálogo que constituye un discurso o texto compartido por dos, en este caso, o más interlocutores y su función sería en principio mantener la continuidad y la cohesión de dicho discurso compartido. Además, en este sentido, también mantendrían su función gramatical conjuntiva de enlace oracional con la particularidad de que las oraciones enlazadas corresponden a distintos interlocutores, constituyen un texto compartido.

La construcción del discurso es inicialmente una tarea asimétrica compartida por el niño con los adultos, donde el desarrollo discursivo va permitiendo una mayor participación infantil y una mayor autonomía, en un proceso dialéctico en el que el significado emerge del discurso (Levy y Nelson, 1994). La utilización por parte del niño de estos "aparentes" conectores indica cómo se produce el progreso en el desarrollo discursivo con la aparición y especificación de un morfema plurifuncional

como es la conjunción "y" que acabará pudiendo significar cualquier tipo de relación entre oraciones (Peterson y McCabe, 1991), asumiendo una función de cohesión y continuidad nuclear a la hora de construir un discurso autónomo.

6. CONCLUSIONES

El análisis de estos ejemplos antiguos pone de manifiesto cómo las funciones discursivas que sustentan propiedades fundamentales del discurso tales como la coherencia o la cohesión, aparecen tempranamente en contextos conversacionales y con carácter previo al dominio de las correspondientes funciones gramaticales. Este punto de vista tiene para nosotros implicaciones en dos órdenes:

a) De cara a la investigación del lenguaje infantil plantea la necesidad de remitirse en el estudio del desarrollo discursivo a las etapas más tempranas del discurso compartido en situaciones no formales.

b) De cara a la intervención en el lenguaje infantil pone de manifiesto la importancia de la conversación en la adquisición de la lengua y sitúa el papel de la escuela no tanto como generadora y conformadora del discurso infantil (Michaels, 1991) sino como facilitadora de un desarrollo discursivo que hunde sus raíces en la interacción temprana en el seno de la familia.

Referencias Bibliográficas

Alarcos, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Behrend, D., Harris, L. y Cartwright, K. (1995) Morphological cues to verb meaning: verb inflections and the initial mapping of verb meanings. *Journal of Child Language*, 22: 89-106.

De Weck, G. (1991) *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé. Diez-Itza, E. (1992) *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa. Engel, S. (1995) The stories children tell. New York: Freeman.

Kemper, S., Rice, K. y Chen, Y. (1995) Complexity metrics and growth curves for measuring grammatical development from five to ten. *First Language*, 15: 151-166.

Levy, E. y Nelson, K. (1994) Words in discourse: a dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language*, 21: 367-389.

McNamee, G.D. (1987) The social origins of narrative skills. En: Hickman, M. (ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press.

Michaels, S. (1991) The dismantling of narrative. En: McCabe, A. y Peterson, M. (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: LEA.

Peterson, C. y McCabe, A. (1991) Linking children's connective use and narrative macrostructure. En: McCabe, A. y Peterson, M. (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: LEA.

Tomasello, M. (1992) *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge: CUP.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN UN SALÓN DE CLASE: LA CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGO ENTRE MAESTRO Y ALUMNO

Cynthia Klingler

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos de esta investigación fueron:

1. Examinar las interacciones comunicativas -especificamente el desarrollo de la narración - entre los maestros y los grupos de los niños del primero y del segundo año de la primaria en una escuela oficial en la Ciudad de México. Incluimos las diferentes funciones involucradas en la construcción de diálogo como son toma de turnos, pares de pregunta-respuesta, anáfora, etc (Berman Y Slobin, 1994).

2. Analizar las actividades de la enseñanza, los patrones de la conducta maestro-alumno y el significado de estos eventos.

Bruner (1991) define la narración a través de sus propiedades. Una narración tiene una secuencia única de eventos, de estados mentales y de ocurrencias que involucran a los seres humanos como actores.

Una narración no tiene vida propia - toma su forma o significado en la secuencia total. El que interpreta la narración tiene que interpretar la trama que se desenvuelve por la secuencia de los eventos.

La narración puede ser verdadera o imaginaria sin debilitar su poder como historia. La historia no es necesariamente relacionada a la realidad externa. Su realidad, por lo tanto, es internal al discurso.

Bruner destaca la importancia de la narración en el desarrollo cognitivo porque facilita que los niños puedan apuntar funciones e interpretar proposiciones lógicas.

Bloome Y Solsken (1992) afirman que las narraciones no existen por si mismas: existen como parte de la secuencia de eventos narrativos. Los eventos no siempre tienen un nombre. En el caso de "puesta en común", la actividad utilizada por los maestros para que los niños compartan las experiencias que han tenido afuera de la escuela, sí, son etiquetados formalmente. En un modelo narrativo, las personas se relacionan con las otras, al mismo tiempo que crean estos modelos narrativos. Desde el punto de vista cultural y cognitivo, la interacción narrativa es de capital importancia para el desarrollo de la lectura y la escritura.

2. PROCEDIMIENTO

Los dos grupos que se estudiaron fueron:

a) 24 niños entre 6 - 7 años, 15 niños y 9 niñas en una clase

b) 27 niños entre 6 - 7 años,13 niños y 14 niñas en la otra clase. Se observaron las clases por un año y medio, principalmente durante las sesiones de "puesta en común." Se observó el patrón de comunicación entre las maestras y los alumnos durante las actividades que se realizaron como una parte del día escolar normal, grabando las actividades.

3. ANÁLISIS

Los datos sugirieron las siguientes preguntas:

1. Qué tipo de eventos comunicativos existen entre las maestras y los grupos de niños?

2. Qué significado tienen estos eventos?

Los datos de este estudio cualitativo fueron organizados en las categorías o los patrones de respuestas. Por ejemplo, las interacciones fueron caracterizados como (1) maestra -niño, (2) maestro - grupo y (3) niño - niño. Las interacciones involucraron a la maestra y al grupo fueron codificadas como (1) las interacciones para control, (2) las interacciones para elicitar información y (3 las interacciones para enseñar.

Las respuestas de los niños durante las sesiones en las cuales comparten las experiencias se codificaron según la categoria de "la narración de un evento o un episodio o "la

narración según un tema." Una narración de un episodio se define como un relato de una historia o un cuento que incluye una cronología de eventos. Una narración según un tema es una respuesta a una pregunta relacionada con un cierto tema.

3. Resultados y Discusión

Al analizar los datos, se observó que habían patrones fijos de comunicación entre las maestras y los niños que no permitieron el desarrollo de diálogo. Las dos maestras dirigieron la palabra a toda la clase o al niño como individuo sin querer ni esperar una respuesta. Así había poca oportunidad para el desarrollo de la narración. Sin embargo, durante la hora de "puesta en común," las maestras estimularon, a través de sus preguntas, un diálogo, y una coherencia en la narración de los niños. Sin embargo, muchas veces no se aprovecharon las oportunidades para apoyar al niño en su desarrollo linguístico, cortándolo y dejándolo sin una respuesta. Se controlan las respuestas permitidos de los niños.

Maestra A: Ejemplo de "Puesta en Común"

Maestra: "Qué día de la semana te gusta?"

Jesica: "Juego con las muñecas."

Maestra: "Qué día?"

Jesica: " El sábado. Con mi hermanita, Berenice. Tiene 5 años. Van los papás a comprar."

Maestra: "Oscar"

Niño: " El domingo."

Otro niño que se llama Leonardo: " El sábado." (Empieza una narración episódica.) " Voy al campo. Voy a jugar. Voy con mis tíos Ellos viven en mi casa. Juego futbol. Vamos al campo de futbol. Juego con el tío."

Oscar: "Salgo al parque con mi primo de 17 años, en bici. Vamos a las máquinas. " (juegos electrónicos)

Maestra: "Dinero?"

Oscaar: "Los primos. También mi papá me da dinero."

Maestra: "Cuáles máquinas más te gustan?"

Oscar: "Te toca escoger. Juegos. Los mato. El muñequito. Mato a los muñequitos."

Maestra: "Cesar." (Sigue con los otros niños sin comentar acerca de las respuestas de Oscar.)

Maestra: "Si paso mi tiempo diciendo,{guarden silencio,} no es justo. Es un desperdicio del tiempo."

Maestra: Saquen los cuadernos grandes. Van a dibujar y escribir qué día les gusta o lo qué les gusta hacer.

Muchos investigadores en lenguaje infantil hablan de andamiaje, es decir, el proceso de dar apoyo al niño para que él/ella pueda internalizar los procesos

psicológicos necessarios para el desarrollo de lenguaje (Vigotski, 1962, Bruner, 1986, 91, John-Steiner y Tatter en Bain, 1983). Este tipo de narración estrechamente controlada (arriba) que sí, elicita una respuesta, a lo mejor no estimula el crecimiento linguístico porque le da al niño un reto para responder. En este caso, la respuesta le falta significado pragmático ya que aparentamente no se relaciona con la pregunta.

Jesica nunca explica que tiene que ver el hecho de que se van los papás de compras con su hermanita. Quizás se van de compras con sus papás, Quizás ella cuida a su hermanita mientras se van los papás de compras. La maestra nunca elabora la narración ni le preguntaa Jesica lo que quiere decir. Las preguntas pragmáticas quedan sin respuesta alguna.

Cuando la maestra interactua con Oscar, ella pregunta,"dinero?"

Oscar:"Los primos." Mi papá me da dinero." Después," Juegos. Los mato. El muñequito. Mato a los muñequitos."

Nunca elabora que los muñequitos son una parte del juego de guerra. Estos niños no han aprendido tomar el rol del receptor y la maestra no les dan apoyo para el desarrollo de esta habilidad importante.

Maestra B: Ejemplo de Interacción -Diálogo para Enseñar

Maestra: " Vamos a jugar al banco. Después, vamos a trabajar con el ábaco."

Niño: Ya no me acuerdo cómo se jugaba.

Maestra: "Si Ustedes no se acuerdan, nadie se va a acordar."

Maestra: "José, estamos recortando? Porqué están las tijeras en las manos? "(José guarda las tijeras)

Maestra: "cuántas fichas tengo que juntar para tener un rojo?"

Niño: "10."

Niña: "Maestra, me va a tirar."

Los niños tiran los dados. Les da la maestra un número de fichas amarrillas según sus puntos. Cuando llegan con 10, pueden cambiarlas en el banco. Cambian 10 fichas amarrillas por una ficha roja. La maestra está enseñando el sistema decimal de numeración en base 10.

Niño: "Cinco, Maestra."

Maestra: "Antonio, eso no es cinco, si no pone atención se los voy a quitar, al que no cuenta bien, no le doy nada. Póngan atención...a quién le va?

Maestra: Si estan cambiando, se las voy a quitar.

Niño: "Dos."

Maestra: "El que sigue."
Niño: "Otra vez."
Maestra: "Andale, Jesica, que no estás tu sola.
Niña: "Cuatro."
Maestra: "Esperame, necesito cambiar (el dinero en el banco ya se acabó. Les pide a los niños que cambien dinero.)
Niño: "Yo cambio."
Niña: "Yo también."
Maestra: " Voy en orden. El que vaya a cambiar, póngase listo cuando le toque; si no, nos vamos a tardar mucho. Quién más me va a cambiar porque no tengo monedas?
Niño: "Míra, tenemos dos rojas."

Esta maestra permite la toma de turnos y una participación de parte de los niños. Ella estimula el cuestionamiento. Aunque estos intercambios están ocurriendo, los parámetros son claros. Los niños rara vez hablan si no les toca; es la maestra quien decide.

Por lo tanto, aunque este diálogo tiene un flujo de información en dos direcciones, no es un diálogo libre.

Es un diálogo controlado por la maestra y por eso, esta está limitando el desarrollo de los niños.

Referencias Bibliográficas

Ashmead, D.H. & perlmutter, M. (1979)"Infant memory in everyday life." Paper presented at the American Psychological Association, New York.

Bain, B. (1983) *The sociogenesis of language and human conduct.* New York: Plenum Press.

Bakhtin, M.(1986). *Speech genres and other late essays.* Austin: Univerity of Texas Press.

Berman, R. & S lobin, D.(1994). *Relating events in narrative.*

New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.

Bloome, D. & Solsken, J. (1992). "Beyond poststructuralism: Story and narrative in the study of literacy in the everyday world of classrooms. " Ponencia. III Interamerican Symposium on Ethnography and the Classroom. Albuquerque, New Mexico, EU.

Bruner, J.(1991). *Acts of knowing.* Cambridge: Harvard University Press.

Cazden, C. (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning.* Portsmouth, New Hampshire, E.U.: Heinemann.

Eisenberg, A.R. (1980) " Learning to describe past expriences in conversation." *Discourse processes, no.8,* 177-204.

Heath, S. B.(1983). *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hicks, D.. " Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities." En Alyssa McCabe & Carole Peterson. (1991). *Developing narrative structure,* (pp. 55-87) Hillsdale, New *Jersey:* Lawrence Erlbaum Assoc.

Hudson, J. A. (1990). "The emergence of autobiographic memory in mother-child conversation. " En R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166 - 196). New York: Cambridge University Press.

Hudson, J. A. & Shapiro, L. R.." From knowing to telling: the development of childrens' scripts, stories and personal narratives. " En Allyssa McCabe & Carole Peterson (1991). *Developing narrative structure* (pp. 89 - 135). New Jersey: Laurence Erlbaum Assoc..

Labov, W. (1972) *Language in the inner city: Philadelphia*: University of Pennsylvania Press.

McCabe, A. & Peterson, C. (1991) *Developing narrative structure*

Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.

Miller, P. & Sperry, L. (1988). " Early talk about the past." *Journal of Child Language 15,* 193 - 315..

Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology 17,* 170 - 187.

Sachs, J. (1983). " Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. " En K.E. Nelson (Ed.), *Childrens' language.* (pp. 1-28). New York: Gardner Press.

Smolak., L. & Weinraub, M. (1983) "Maternal speech: Strategy or response. " *Journal of child language, 10(2),* 369 - 380.

Snow, C. (1983). "Literacy and language: Relationships during the pre-school years." *Harvard Educational Review 53,* 165 - 189.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

APENDICE DE TABLAS

Tabla 1

Etapas del desarrollo de las funciones comunicativas

Etapa I (10-20 m)	FUNCIONES PRAGMATICAS SIMPLES Regulatoria, Instrumental e Interactiva
Etapa II (15m-2a)	FUNCIONES MATETICAS SIMPLES Heurística, Imaginativa
Etapa III (20m-3a)	FUNCIONES PRAGMATICAS COMPLEJAS Dialógica e Informativa
Etapa IV (2-5a)	FUNCION NARRATIVA
Etapa V (3a en adelante)	LENGUAJE PARA APRENDER

Adaptado de Nelson, K. (1991).

Tabla nº 2

Etapas del desarrollo del juego

Etapa I (9-12m)	JUEGO DE PRACTICA
Etapa II (13-17m)	JUEGO DE EXPLORACION
Etapa III (17-22m)	JUEGO AUTOSIMBOLICO
Etapa IV (19-22m)	JUEGO SIMBOLICO CON OTROS
Etapa V (2 años)	PRETENDER ACCIONES DE OTROS Y EXPERIENCIAS COTIDIANAS. ACCIONES AISLADAS.
Etapa VI (2;6 años)	REPRESENTACION DE EVENTOS NO FRECUENTES. INICIOS DE JUEGO ASOCIATIVO
Etapa VII (3 años)	REPRESENTACION DE SECUENCIAS. INICIOS DE JUEGO COOPERATIVO
Etapa VIII (3;6 años)	USO DE JUGUETES MENOS REALES. TOMA EN CUENTA LA PERSPECTIVA DEL OTRO
Etapa IX (4 años)	JUEGO DE FANTASIA
Etapa X (5 años)	JUEGO VERBAL DE ROLES. PLANEACION Y JUEGO COOPERATIVO

Adaptado de Westby, C. E. 1980.

Tabla nº 3

Desarrollo de los componentes del juego

	NIVEL DE DESARROLLO		
	Bajo	**Medio**	**Alto**
SIMBOLISMO DEL OBJETO	Objeto similar o real	Objeto poco parecido	Ausencia de objeto
SECUENCIA DE ACCIONES	Acciones aisladas	Secuencia de 2 o más accs.	Secuencia de 4 o más accs.
OBJETIVO COMUN EN EL JUEGO	Juego solitario	Negociación del obj.	Planeación verbal del juego
NIVEL DE COTIDIANIDAD	Eventos cotidianos	Eventos no cotidianos	Elaboración de eventos de fantasía

Tabla nº 4

Etapas del desarrollo lingüístico

Etapa I	(0 a 1;6 años)	EXPRESION PRELINGÜISTICA
Etapa II	(1 - 2 años)	EXPRESIONES DE UNA PALABRA
Etapa III	(1;6-2; 6 años)	COMBINACIONES PRESINTACTICAS DE DOS O MAS PALABRAS
Etapa IV	(2;0-3; 6)	ESTRUCTURAS SINTACTICAS SIMPLES
Etapa V	(3 años y +)	ESTRUCTURAS SINTACTICAS COMPLEJAS

Tabla nº 5

Clasificación de las emisiones de los niños

1. RESPUESTAS, RECONOCIMIENTOS O SEGUIMIENTOS	
1.1. CONTINGENTE SOLICITADO	(+)
1.2. CONTINGENTE NO SOLICITADO	(+)
1.3. NO CONTINGENTE	(-)
1.4. ININTERPRETABLE	(/)
2. DESCRIPCIONES, EXPLICACIONES, EVALUACIONES Y ANTECEDENTES	(+)
3. REPARACIONES O RECTIFICACIONES DEL DISCURSO	(+)
4. PETICIONES O INICIACIONES	(+)
5. EMISIONES NO DIRIGIDAS AL INTERLOCUTOR	(-)
6. AUSENCIA DE RESPUESTA:	
6.1. A PREGUNTA O PETICION CONTINGENTE	(-)
6.2. A PREGUNTA O PETICION NO CONTINGENTE	(/)

(+) indicador positivo para la comunicación.
(-) indicador negativo para la comunicación.
(/) valor indeterminado para la comunicación.

Tabla 6

Clasificación de las emisiones de los adultos según el criterio de contingencia

EMISIONES CONTINGENTES	
C1	QUE AGREGAN INFORMACION SOBRE EL DISCURSO DEL NIÑO
C2	QUE SOLICITAN INFORMACION O ACCION EN RELACION CON EL DISCURSO DEL NIÑO
C3	QUE DAN INFORMACION SOBRE LA ACCION DEL NIÑO O LA ACCION CONJUNTA
C4	QUE SOLICITAN INFORMACION SOBRE LA ACCION DEL NIÑO O LA ACCION CONJUNTA
C5	QUE DAN RETROALIMENTACION NEUTRAL O POSITIVA SIN AGREGAR INFORMACION
EMISIONES NO CONTINGENTES	
NC1	DESVIACIONES DEL FOCO DE ATENCION DEL NIÑO
NC2	PETICIONES DE ACLARACION O AMPLIACION DE LA FORMA DE UN MENSAJE YA COMPRENDIDO
NC3	REPETICIONES (DEL ADULTO) NO SOLICITADAS (POR EL NIÑO)
NC4	PERFORMATIVOS O CORRECCIONES NO ACLARATORIAS

Tabla nº 7

Clasificación de las emisiones de los adultos según el criterio e estilo de interacción.

EMISIONES DIRECTIVAS	
D1	PARA CONTROLAR EL DISCURSO: PREGUNTAS RETORICAS Y AUTORRESPUESTAS
D2	PARA CONTROLAR LA ACCION: ORDENES DIRECTAS O INDIRECTAS
D3	PARA CONTROLAR LA ATENCION
EMISIONES ENRIQUECEDORAS (SEGUIMIENTOS)	
E1	SIN INFORMACION NUEVA: ACEPTACIONES Y RECONOCIMIENTOS
E2	QUE SOLICITAN INFORMACION: PREGUNTAS REALES
E3	QUE DAN INFORMACION NUEVA: COMENTARIOS, Y EXTENSIONES

Tabla nº 8

Datos generales de los niños

NIÑOS	SEXO	EDAD INICIO	TIEMPO SEGUIM.	DIAGNOSTICO ETIOLOGICO	FAMILIAR PARTICIP.
1) JUAN	MASC	7;1	3 MESES	RETRASO MENT.	MADRE
2) JOSE	MASC	8;11	2 MESES	DAÑO NEUROLOGICO	MADRE
3) RAUL	MASC	5;1	2 MESES	DAÑO NEUROLOGICO	MADRE
4) BRUNO	MASC	6;8	3 MESES	SINDROME DOWN	MADRE
5) MARIA	FEM	8;10	3 MESES	DAÑO NEUROLOGICO	ABUELA
6) ANGEL	MASC	3;3	3 MESES	DAÑO NEUROLOGICO	MADRE
7) KAMI	MASC	5;7	3 MESES	INTERF. LENG. JAPONES-ESP.	MADRE
8) NETO	MASC	3;8	3 MESES	OTITIS MEDIA	MADRE
9) BETO	NASC	3;2	4 MESES	PROB. ESP. L.	ABUELA
10) MARCO	MASC	3;5	2.5 MESES	PROB. ESP. L.	NANA

Tabla nº 9

Habilidades lingüístico-comunicativas de los niños en la linea base

NIÑOS (edad inicio)		COM Nelsol (1991)	COG Wetsby (1990)	LEN	COOPERACION[a]		ESTILO[a]	
					c/ TER	*c/ FAM*	*c/ TER*	*c/ FAM*
1	(7:1)	II	VII-VIII[c]	III-IV	2	3	2	2
2	(8;11)	I(in)[b]	II	III	3	3	2	2
3	(5;1)	I	V	II	3	3	1	1
4	(6;8)	III	VI	III-IV	2	2	1	1
5	(8;10)	III	VIII	IV	3	3	1	1
6	(3;3)	I-II	III	II-III	3	1	1	1
7	(5;7)	III	X	IV	3	3	3	2
8	(3;8)	III	VI	III	3	3	1	1
9	(3;2	IV	VIII	II-III	2	2	1	1
10	(3;5)	III	VI	VI	2	3	2	2

a) 1= malo, 2= regular, 3= bueno
b) in= inicios
c) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla nº 10

Características del juego de los niños en la línea base

NIÑOS (edad inicio)		Etapa Wetsby (1990)	SIMB. DEL OBJETO[a]	SECS. DE ACCIONES[a]	OBJETIVO COMUN[a]	NIVEL DE COTID.[a]
1	(7:1)	VII-VIII[b]	2	2	1	2
2	(8;11)	II	1	2	1	1
3	(5;1)	V	1	1	2	1
4	(6;8)	VI	2	2	1	1
5	(8;10)	VIII	2	2	2	1
6	(3;3)	III	1	1	1	1
7	(5;7)	X	3	2	2	2
8	(3;8)	VI	1	2	2	1
9	(3;2)	VIII	3	2	2	2
10	(3;5)	VI	2	1	2	1

a) 1= bajo, 2= medio, 3= alto
b) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla nº 11

Habilidades comunicativas de los adultos en la línea base

NIÑOS (edad inicio)		BALANCE[a]		CONTINGENCIA[a]		ESTILO[a]	
		TER	*FAM*	*TER*	*FAM*	*TER*	*FAM*
1	(7;1)	2	2	3	2	3	2
2	(8;11)	2	3	3	2	3	2
3	(5;1)	1	1	3	1	3	1
4	(6;8)	1	1	3	3	3	2
5	(8;10)	3	1	3	3	3	2
6	(3;3)	2	2	3	2	3	1
7	(5;7)	3	3	2	3	2	3
8	(3;8)	3	3	3	3	3	1
9	(3;2)	3	3	3	2	3	2
10	(3;5)	3	3	3	2	3	2

a) 1= malo, 2= regular, 3= bueno.

Tabla nº 12

Habilidades lingüístico-comunicativas de los niños en la línea de comparación

NIÑOS	Edad	COM Nelsol (1991)	COG Wetsby (1990)	LEN	COOPERACION[a]		ESTILO[a]	
					c/ TER	*c/ FAM*	*c/TER*	*c/ FAM*
	7:1	II	VII-VIII[c]	III-IV	2	3	2	2
1	7;4	III	VIII	IV	3	3	2	1
	+3	+1	+0.5	+0.5	+1	=	=	-1
	8;11	I (in)[b]	II	III	3	3	2	2
2	9;1	I	II	III	3	3	2	2
	+2	+0.5	=	=	=	=	=	=
	5;1	I	V	II	3	3	1	1
3	5;3	III	VII	IV	3	ND	2	ND
	+2	+2	+2	+2	=	ND	+1	ND
	6;8	III	VI	III-IV	2	2	1	1
4	6;11	IV	VIII	III-IV	3	2	3	3
	+3	+1	+2	=	+1	=	+2	+2
	8;10	III	VIII	IV	3	3	1	1
5	9;1	IV	IX	V	3	3	1	1
	+3	+1	+1	+1	=	=	=	=
	3;3	I-II	III	II-III	3	1	1	1
6	3;6	III	IV	III-IV	3	3	2	1
	+3	+1.5	+1	+1	=	+2	+1	=
	5;7	III	X	IV	3	3	3	2
7	5;10	IV	X	IV	3	3	2	2
	+3	+1	=	=	=	=	-1	=
	3;8	III	VI	III	3	3	1	1
8	3;11	IV	VII	III	ND	ND	ND	ND
	+3	+1	+1	=	ND	ND	ND	ND
	3;2	IV	VIII	II-III	2	2	1	1
9	3;6	V	VIII	IV	ND	ND	ND	ND
	+4	+1	=	+1.5	ND	ND	ND	ND
	3;5	III	VI	IV	2	3	2	2
10	3;7	IV	IX	V	ND	ND	ND	ND
	+2	+1	+3	+1	ND	ND	ND	ND

línea base, línea de comparación, diferencia

a) 1= malo, 2= regular, 3= bueno.

b) in= inicios.

c) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

ND= no hay dato

Tabla nº 13

Características del juego de los niños en la línea de comparación

	NIÑOS edad	ETAPA Wetsby (1990)	SIMB. DEL OBJETO[a]	SECS. DE ACCIONES[a]	OBJETIVO COMUN[a]	NIVEL DE COTID.[a]
1	7:1	VII-VIII[b]	2	2	1	2
	7;4	VIII	2	2	2	2
	+3	+0.5	=	=	+1	=
2	8;11	II	1	2	1	1
	9;1	II	2	2	1	1
	+2	=	+1	=	=	=
3	5;1	V	1	1	2	1
	5;3	VII	2	2	2	1
	+2	+2	+1	+1	=	=
4	6;8	VI	2	2	1	1
	6;11	VIII	3	3	2	2
	+3	+2	+1	+1	+1	+1
5	8;10	VIII	2	2	2	1
	9;1	IX	3	3	3	2
	+3	+1	+1	+1	+1	+1
6	3;3	III	1	1	1	1
	3;6	IV	3	2	2	1
	+3	+1	+2	+1	+1	=
7	5;7	X	3	2	2	2
	5;10	X	3	2	3	3
	+3	=	=	=	+1	+1
8	3;8	VI	1	2	2	1
	3;11	VII	3	2	2	2
	+3	+1	+2	=	=	+1
9	3;2	VIII	3	2	2	2
	3;6	VIII	3	3	2	3
	+4	=	=	+1	=	+1
10	3;5	VI	2	1	2	1
	3;7	IX	3	3	3	3
	+2	+3	+1	+2	+1	+2

linea base, línea de comparación, diferencia

a) 1= bajo, 2= medio, 3= alto

b) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla nº 14

Habilidades comunicativas de los adultos en la línea de comparación

NIÑOS		BALANCE[a]		CONTINGENCIA[a]		ESTILO[a]	
		TER	*FAM*	*TER*	*FAM*	*TER*	*FAM*
1	7;1	2 2 =	2 3 +1	3 3 =	2 2 =	3 2 -1	2 2 =
2	8;11	2 3 +1	3 3 =	3 3 =	2 3 +1	3 3 =	2 3 +1
3	5;1	1 2 +1	1 ND ND	3 3 =	1 ND ND	3 3 =	1 ND ND
4	6;8	1 2 +2	1 2 +2	3 3 =	3 3 =	3 3 =	2 3 +2
5	8;10	3 3 =	1 3 +2	3 3 =	3 3 =	3 3 =	2 3 +1
6	3;3	2 2 =	2 2 =	3 3 =	2 3 +1	3 3 =	1 3 +2
7	5;7	3 3 =	3 2 +1	2 3 +1	3 3 =	2 3 +1	3 3 =
8	3;8	3 ND ND	3 ND ND	3 ND ND	3 ND ND	3 ND ND	1 ND ND
9	3;2	3 ND ND	3 ND ND	3 ND ND	2 ND ND	3 ND ND	2 ND ND
10	3;5	3 ND ND	3 ND ND	3 ND ND	2 ND ND	3 ND ND	2 ND ND

línea base, línea de comparación, diferencia
a) 1= malo, 2 regular, 3= bueno

ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN ESCRITOS DE ESCOLARES BILINGÜES DEL PAÍS VASCO[1].

Itziar Idiazabal y Luis M. Larringan

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación de didáctica experimental en la que tratamos de estudiar el desarrollo de destrezas argumentativas así como el transvase interlingüístico de las mismas dado que forma parte de un programa de educación bilingüe. No obstante, en esta comunicación nos limitaremos a exponer el método y los primeros resultados del análisis de los pre-textos, previos a la actuación didáctica propiamente dicha. En concreto, partiendo de un esquema "ejemplar" de la conducta argumentativa, trataremos de objetivar las carencias o dificultades más significativas que ciertos textos argumentativos plantean a los escolares que participan en la experiencia y, por extensión, a los demás escolares

Tras presentar la situación comunicativa en la que se producen los textos, describimos los elementos de que consta una conducta argumentativa, en función de los cuales procedemos a analizar los textos recogidos. En primer lugar, hacemos un vaciado de los mismos de acuerdo a un esquema o plan de texto de una carta argumentativa. A continuación, clasificamos los textos en función del tratamiento polifónico que los mismos reflejan. Es decir, tratamos de ver hasta qué punto se toman en consideración el destinatario o interlocutor y su punto de vista; de la manera cómo

(1) Para realizar este trabajo hemos contado con la colaboración de **Edurne Balzategi** quien se ha encargado de recoger los textos de los escolares. Asimismo, junto con **Amaia Antero**, ha elaborado el material didáctico que se ha utilizado en la secuencia didáctica que han realizado los escolares. Agradecemos también la buena disposición de la Ikastola Almen de Eskoriatza (Gipuzkoa) para poder llevar a cabo la investigación.

se trata de convencer o de influir sobre él, de si negocia o no[2]. Destacaremos el uso (o carencia) de elementos lingüísticos especialmente pertinenentes para expresar el movimiento dialógico-polifónico que define este tipo de textos, como son las referencias a otras instancias, las reformulaciones, las expresiones de los movimientos concesivos, las explicitaciones metadiscursivas. Para terminar, subrayamos los aspectos que resultan más interesantes o significativos para caracterizar la conducta argumentativa escrita de los escolares de 12/13 años, destacando, asimismo, algunos puntos que deberían ser objeto de intervención didáctica.

2. LA SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS. LAS CONSIGNAS EN EUSKERA Y EN CASTELLANO.

Los textos que hemos analizado provienen de dos grupos-clase, de 7º de EGB, bilingües, del mismo centro escolar. La situación estímulo para los textos escritos en castellano es la siguiente: una asociación de padres ha iniciado una campaña en contra de los viajes de estudio y salidas escolares. Se dice que tales "excursiones" suponen una pérdida de tiempo, acarrean gastos extraordinarios y generan riesgos de accidentes. Se pide a los escolares que expongan su opinión a través de una carta al director de un diario. En euskera, la situación o contexto comunicativo, es parecida: se trata de una propuesta para implantar el uniforme escolar que la dirección del propio centro quiere promover para evitar el aspecto descuidado, las envidias y críticas entre escolares y el consumismo de marcas. En este caso la carta debe ir dirigida al director del centro con el objeto de ser publicada en la revista escolar.Tanto en euskera como en castellano, la consigna se presenta por escrito, si bien, en castellano, ésta aparece en la misma hoja en la que escriben el texto (ver anexos 1). En ambos casos, la situación es ficticia, escolar. No obstante, y aunque hay un alumno que dirige la carta a la profesora; "*kaixo andereño*" (Hola Señorita), dado el interés del tema, los escolares se implican fácilmente y la escritura del texto resulta suficientemente motivada.

(2) Es decir, hasta qué punto son capaces de escribir un texto argumentativo complejo (= creación discursiva y textual de un punto de vista u opinión), cuya finalidad es discutir un tema, adoptando una estrategia de adherencia, refutación o corrección, organizando y jerarquizando distintos discursos, antagónicos o no, y negociando una postura.

3. LOS ELEMENTOS DE LA CARTA ARGUMENTATIVA: EL PLAN DEL TEXTO.

El género discursivo más próximo al texto solicitado es, sin duda, el de las cartas al director. No obstante, dado que los escolares no han recibido instrucción al respecto, ni relativa al género periodístico ni al discurso argumentativo, suponemos que utilizarán como referencia la carta personal.

Para realizar una primera aproximación al análisis del texto,es decir, para un primer vaciado de los escritos, nos basamos en un esquema de carta de protesta. Suponemos que la carta solicitada podría tener los siguientes apartados:

- Un saludo: al director del periódico, a los lectores del mismo, a la dirección del centro, a la asociación de padres,... (explicitación del destinatario)
- Una presentación del remitente, como alumno, como grupo de alumnos, como hijo, ... (explicitación del remitente/enunciador)
- Un objetivo o razón por la que se escribe la carta. Debería incluír una referencia explícita a la propuesta que se pretende defender o rechazar.
- Unos argumentos con los que se rebata o se abunde en el razonamiento que apoya la propuesta inicial
- Una conclusión o recapitulación en la que se incluya la opinión propia.
- Una despedida de cortesía y la firma.

En el cuadro 1 aparece cuantificada la frecuencia de los elementos mencionados.

Cuadro nº 1

Frecuencia de los elementos del plan de la carta argumentativa por grupos de euskera (E) y castellano (G), distingüiéndo los grupos experimentales (X) y de control (K). (M= Número medio de palabras por texto)

Grupos	Saludo	Presen.	Objet.	Argum.	Conclu.	Desped.	Mpalab.
E7X	9	5	5	17	6	3	96
E7K	19	2	4	20	2	11	70.7
G7X	16	4	9	15	3	13	93
G7K	18	3	2	17	6	11	86.5
Total n=80	62	14	20	69	17	38	

Veamos con un poco de detalle lo que se esconde detrás de estas cifras:

El **saludo** es el elemento más frecuente y presenta números parecidos en todos los grupos excepto en los de euskera del grupo experimental (E7X). Sólo 9 textos de este grupo llevan el saludo de rigor exigido en las cartas. Los demás textos, o no llevan ningún encabezamiento o anclaje o llevan un título a modo de tema de redacción escolar: *"Jantzien guda"* (La guerra de los vestidos), *"Nire iritzia"* (Mi opinión), *"UNIFORMEA BAI ALA EZ"* (El uniforme si o no), *"Almenkaria"* (Nombre de la revista escolar),...; hay textos en los que aparecen ambas cosas (título y saludo). La fórmula de saludo más utilizada en castellano es *"Estimado director"*. En euskera, lo más frecuente es *"Zuzendari Jauna"* (Señor Director). Las fórmulas coloquiales o familiares son también muy frecuentes tanto en euskera como en castellano: *" Hola director"*, *"Hola yo soy Amaia"*, *"Mira señor director"* *" Kaixo Zuzendari"*. Otros adoptan soluciones de compromiso: *"Hola distinguido Señor"*, *"Kaixo zuzendari agurgarri"*.

Los apartados de la **presentación** y del **objetivo** o justificación inicial del escrito no son muy frecuentes. Dada la situación escolar, los niños saben que la profesora es el destinatario fundamental. A pesar de la ficción, parece que no ven necesidad de presentarse. En lo que respecta a la justificación de la carta, explicando el objetivo de la misma en relación con el escrito o noticia desencadenante (la campaña en contra de las excursiones, la posible normativa del uniforme), o no se hace, o plantea muchos problemas. Por lo general en lugar de explicitar el objetivo, aparece una ligera referencia o alusión al tema, expresada frecuentemente con un simple deíctico *"Yo no estoy de acuerdo en* ***eso*** *"*(G7K11) *" y estoy en contra de lo que decís"* (G7K13), *"Esto me parece muy mal"* (G7K15). En el punto siguiente, analizaremos los problemas que provoca la reformulación .

El apartado de los **argumentos** que sustentan la opinión está presente en casi todos los textos, si bien, éstos no siempre aparecen bien ordenados ni expuestos con claridad. Casi todos aducen razones, discutiendo o rechazando los argumentos de la propuesta estímulo. Abundan los **elementos enfáticos** con preguntas, exclamaciones, amenazas: *"... y entonces ¿porqué no quereís que nosostros vayamos a las excursiones?"* (G7X1) *"Zergatik joan behar gara denok berdin jantzita?. Nork asmatu ote du astakeria hori! Ni behintzat ez naiz ikusten uniformea jantzita!"* (¿Porque tenemos que ir todos vestidos igual? ¿Quién habrá inventado esa barbaridad! Al menos yo, no me veo vestida así!) (E7K6). Mas que la discusión ordenada de argumentos opuestos aparece la opinión propia. *"Yo creo que ir a las excursiones es bueno porque (...)"* (G7X1) *"Mi opinión sobre los viajes de fin de curso (...)"* (G7X5). *"Yo estoy muy en contra con esa camapaña "* (G7K10) *"Estoy en contra*

porque los padres (...)" (G7K16). La **descalificación** es frecuente: "*Lo que decís vosotros está muy mal*" "*Para mi es una injusticia*" (G7X12) . Hay textos que ni siquiera aportan una razón que justifique la opinión. "*La propuesta de su proyecto es repugnante y los estudiantes tienen que salir. Por favor no se ponga a favor de esos padres*" (G7K7)

El apartado de **conclusión**, como consecuencia de la argumentación, aparece muy pocas veces y cuando lo hace, aparecen expresiones muy categóricas: "*En resumen no tienen ninguna excusa para que no vayamos*"(G7K16); generalmente se repite la opinión propia haya sido o no argumentada: :"*Entonces lo que yo digo es que no hay que quitar las excursiones*"(G7X4) "*Estas son mis razones para que sepais que estoy en contra de estas proposición*" (G7X6) "*Oso gaizki iruditzen zait izan duzuen ideia hau* "(Me parece muy mal esa idea que habeis tenido)(E7K10) "*Hori da nire iritzia guzti honi buruz*" (Esa es mi opinión con respecto a todo eso)(E7X4). Apenas hay negociación, ni tampoco utilizan recursos convencionales de generalización que suelen ser habituales en el cierre de este tipo de textos.

Nos ha llamado la atención cómo a final de texto aparecen expresiones a modo de **slogans**: "*Uniforme gabe askoz ere hobe!*" (Sin uniforme, ! mejor que mejor !)(E7X11). Otras veces, aparecen **ruegos** o **recomendaciones** que pueden llegar a tener aire de **amenaza** : "*Di si a las excursiones!*" "*Ah por favor, señor, !piénselo bien! , Si quitas las excursiones te quitarás el empleo*"(G7K4).

La **despedida**, frecuentemente no aparece .En el grupo experimental (X) de euskera, allá donde el saludo había sido minoritario, la despedida desaparece también. Por otro lado, pocas veces se adecúa a las exigencias de la convención formal. Las formas coloquiales y familiares son muy frecuentes: "*Adios y que te vaya bien*" " *Ahora me tengo que despedir, porque tengo prisa. Bueno gracias y que lo pase bien*" "*Agur* " (E7X12) "*Ondo pasa mahaspasa!*" (E7K1)""*Agur zuzendari!*" (E7K3). No obstante, conscientes de la importancia del final del texto, y, a veces, a falta de una fórmula convencional, aparecen como ya hemos dicho, los slogans, las exclamaciones así como partes escritas con grafías enfatizadas (frase final en mayúsculas, subrayada, etc.)

4. COMPONENTES DISCURSIVOS DE LA CONDUCTA ARGUMENTATIVA: UNA DIMENSIÓN POLIFÓNICA.

Las consignas dadas a los alumnos no sólo reflejan una situación de argumentación, sino que inducen -al menos, así lo suponemos- una determinada práctica

discursiva: la argumentativa. En un discurso argumentativo pueden distinguirse diferentes componentes y niveles de intervención:

– Por un lado, se trata de una situación de controversia sobre un tema, donde concurren distintos pareceres y puntos de vista.

– Por otro lado, el locutor (argumentador) adopta una posición acerca del tema. Justifica su punto de vista aportando razones, ejemplos, reformulaciones, experiencias. Puede, incluso, hacer valer su autoridad. Por su propia naturaleza, un discurso así entra en una red de distintos discursos donde se dan ajustes, desplazamientos, deformaciones, fragmentaciones, etc.

-Si desde un punto de vista pragmatico-enunciativo, la interacción del discurso argumentativo con el entorno discursivo es un elemento caracterizador del mismo, desde un punto de vista estructural, la consideración más general es que el argumentador trata de convencer al otro o de persuadirle para regular un juicio, una opinión o un comportamiento. Se trata de una acción destinada a convencer o reforzar la adhesión del auditorio hacia una tesis.

- El que argumenta, si de verdad desea conseguir su objetivo, debe anticipar y reconsiderar la posición del destinatario. Exige la puesta en práctica de operaciones de previsión que permitan negociar un punto de vista común.

Dichos aspectos constituyen la **dimensión polifónica** del discurso argumentativo. La polifonía -en su sentido ámplio- es una noción que interroga la heterogeneidad y la jerarquización de las distintas voces discursivas dentro de un texto, desde el discurso referido, de fácil localización, hasta referenciaciones más disimuladas, pasando por las alusiones y reconstrucciones ficticias (estratégicas). Creemos que dicha noción resulta pertinente para el análisis de los textos que ocupan nuestra atención.

En la situación de argumentación planteada a los escolares (exponer un punto de vista a través de una carta al director), son posibles todos aquellos niveles de intervención. Sin embargo, no todos ellos aparecen, ni se presentan en la medida requerida. Para observar cuáles y cómo aparecen tendremos en cuenta diferentes criterios:

i. El tratamiento del referente o del objeto de la controversia. Observaremos la descripción del tema, del entorno referencial del debate, es decir, la discursivización del discurso previo y sus mecanismos lingüísticos: medios de designación, aspectos seleccionados de la consigna, útiles y modos de atribución y de referenciación, elementos relatores, etc.

ii. La introducción, localización y organización de un punto de vista propio: no se trata tanto de "tener una opinión y de manifestarla" (situación de encuesta), cuanto

de una creación en y por el discurso. Es necesario echar a andar mecanismos de control, reformulaciones orientadas, parcelaciones, transformaciones, correcciones, etc., orientadas a una conclusión, que no es otra que la postura defendida.

iii. Trataremos de ver si en los textos hay "estrategias de negociación": esta noción puede servirnos de instrumento de análisis de las manifestaciones polifónicas. La negociación puede referirse a las posiciones mantenidas (anti-orientadas o no) como a la producción de los argumentos y justificaciones. En cualquier caso, induce una estructura discursiva no cerrada, de una (o)posición individual, toda vez que se construyen relaciones de fuerza y de prioridad. Trataremos de observar si el locutor crea un espacio y un programa argumentativos, así como los mecanismos lingüísticos de los que se vale para llevar a cabo las demarcaciones correspondientes.

iv. De acuerdo a los puntos anteriores (negociación del referente y de las interrelaciones), observaremos la actualización, la distribución y la articulación de los diversos argumentos. Es sabido que un argumento es una unidad doblemente engañosa: es inseparable de su doble, el contra-argumento, y forzado a través de éste; por otra parte, tiene una validez relativa: no está necesariamente unida a una conclusión. Por ello, los argumentos "la pérdida de tiempo", "el gasto de dinero", "el riesgo de accidentes", "el aspecto descuidado", "el peligro real del consumismo", etc., no están en una relación de determinación con la conclusión R, cualquiera que ésta sea.

v. En el caso que nos ocupa, hacer y saber hacer concesiones nos parece un mecanismo discursivo importante, por las siguientes razones:

- Permite la disociación entre el enunciador y el locutor;
- Puede referirse al contenido como a las modalidades;
- Permite delimitar y establecer un espacio de la argumentación: el universo argumentativo;
- Evita oposiciones y descalificaciones de entrada;
- Permite la introducción de puntos de vista de otros, así como la anticipación de los mismos;
- Se consigue una objetivización del discurso.

En función de este análisis hemos diferenciado tres tipos de actuaciones , o formas escritas de argumentar(A,B, y C), que nos ha permitido clasificar los textos recogidos. Si bien, la primera contabilización de resultados en función de la toma en consideración de las fases del plan ya nos ha dado una primera valoración de los textos producidos, creemos que es el tratamiento de la dimensión polifónica el que de verdad caracteriza los textos argumentativos. Por otro lado, es a este nivel donde aparecen las mayores dificultades. En efecto, tras el análisis, sólamente 11 textos

(13.75%) logran expresar de manera aceptable las distintas enunciaciones utilizando algunos de los mecanismos y procedimientos más corrientes en este tipo de textos, tales como las reformulaciones (*"aipatu dituzten arrazoi guzti horiek"* (todas esas razones que han mencionado) E7X2), expresiones de la concesión (*"arazo hori konpondu beharra dagoela uste dut baina ez horrelako neurriak hartuta"* (ese problema hay que resolverlo pero no tomando esas medidas) E7X1; expresiones de la restricción, sintagmas atributivos, expresiones de la duda, (*"no se si en esto tengo razón pero en mi opinión"* G7X6; operadores y modalizadores argumentativos (*"pues es verdad que hay riesgo de accidentes, pero..."*) G7X14, conectores y organizadores que orientan a una conclusión, (*"después de esto ya te habrás dado cuenta que mi opinión..."* G7X17) elementos de anticipación y de control de interpretación , elementos metadiscursivos, locuciones de opinión, menciones irónicas,(*"¿Y lo del dinero? ¿Cómo vamos a malgastar el dinero si no podemos llevarlo?"* G7X17) axiológicas negativas, (*"Por lo tanto esta mala idea no la aceptaré "* G7K8) etc.

El tipo A incluye los textos en los que:

i. Se hace referencia (no siempre de forma explícita) al tema, pero no hay discusión ni debate. Simplemente se manifiesta la propia opinión acerca de la cuestión presentada (viajes/uniforme). Se sigue la técnica de la encuesta. No aparecen otras opiniones. Lo importante es tener una opinión: a favor o en contra.

ii. Por lo general, se cita el discurso previo (La propuesta de la asociación de padres, en castellano; la de la dirección del centro, en euskera), pero no hay reformulación del mismo. Muchas veces es implícito *"Debido a la noticia"*, o se utiliza simplemente un deíctico: " *para decir mi opinión sobre este tema*"(G7X16) ; "para mi eso está muy mal, porque si no hacemos excursiones..." (G7X11) "; *"yo no estoy en favor de eso porque si tienes ganas de hacer eso pues haces y punto"* (G7X10). Pero hay casos en los que el discurso previo desaparece casi completamente : *"yo creo que sí hay que hacer viajes porque se pasa bien y se aprenden muchas cosas"* (G7X3).

iii. No se plantea ninguna negociación de la opinión. Las opiniones surgen como si fueran independientes y propias sin apenas referencia a las formuladas en el texto-consigna. *"Me parece muy bien que no (se) gaste mucho dinero pero también los viajes son para estudiar y además de eso para pasarlo bien, o sea, mandar a vuestros hijos a esos viajes porque no les va a pasar nada"* (G7X5)

iv. Apenas aparecen unidades lingüísticas típicas del discurso argumentativo como son los operadores-modalizadores, los elementos de restricción, los metadiscursivos, las anáforas reclasificadoras, los organizadores de tipo concesivo, etc.

Del un total de 80 textos, 21 textos de castellano y 29 de euskera han sido clasificados en este grupo. (Ver ejemplos en los anexos)

El tipo B agrupa los textos en los que:

i. El planteamiento del tema deja de ser implícito para convertirse en individual, propio. Quiere decirse que hay una retoma. Así, se hace mención explícita a la opinión propia, en contraste con la opinión del contrario, pero no se logra, todavía, inscribir dentro de una discusión dialógica autónoma (textualización). Aparecen segundas y terceras personas como voces autoras de otros enunciados opuestos pero la atribución presenta muchas dificultades: no resulta fácil reconocer una organización estable y jerárquica para articular el mensaje de manera normativa.

"*Y no queremos quedarnos sin viajes de estudios como proponeis vosotros. Como te he dicho antes y estoy en contra de lo que has dicho tu, en contra de las excursiones*" (G7X4)

ii. En cualquier caso, no se hace una reformulación del discurso previo para integrar el propio, si bien, pueden hacer referencia al mismo, aportando, por ejemplo, un juicio o valoración de la propuesta original.

" *Yo estoy en contra de lo que han propuesto algunos padres de los alumnos. A mi me parece que se preocupan demasiado*" (G7X16)

"Ese artículo no es apropiado ni para mi ni para todos los estudiantes" (G7K1)

iii. En este tipo de textos se refieren las razones del texto inicial para dar paso a las propias, lo que generalmente se hace negando su veracidad. No aparecen concesiones y no se negocian salidas intermedias.

"*Que nosotros también necesitamos un poco de aire libre en dias de clase, y ademas, no es verdad lo que usted dice, lo de malgastar el dinero en viajes de clase.* " (G7X4)

Un total de 12 textos de castellano y 7 de euskera han sido clasificados en este grupo.

En el tipo C hemos clasificado los textos en los que:

i. Se hace mención explícita al discurso-estímulo, enunciando los criterios y opinión que aparecen en el mismo. Encontramos manifestaciones polifónicas desde el inicio mismo del texto. Podemos localizar distintas instancias enunciativas:

- se señala el tema de discusión.

"Le escribo para darle mi opinión sobre lo que ha publicado en su periódico" (G7X2)

- se sitúa con respecto a los participantes y a los puntos de vista.

"Soy una alumna de séptimo y estoy en contra de la regla que ha propuesto la asociación de padres de Madrid" (G7X7)

- se selecciona el espacio preciso de la argumentación:

"Le estoy hablando sobre lo que ha escrito sobre la campaña de la asociación de padres de Madrid que exige a todos los padres la prohibición de todo viaje de estudios y excursión escolar" (G7X2)

- se reformula

"Le envío esta carta para criticar la decisión de algunos padres que pretenden que sus respectivos hijos no vayan a las salidas y excursiones, viajes, etc. " (G7X13)

- y se valora

"Hemos sido ofendidos al leer el artículo NO A LAS EXCURSIONES ESCOLARES. Absolutamente y unánimemente estamos en contra de esa asociación. " (G7K9)

De tal manera que se toman en consideración las opiniones de los otros y hay una discursivización de las mismas.

ii. se hacen concesiones, aunque siguen siendo excepcionales. De cualquier forma, el locutor reconoce otras posturas y estima el valor argumentativo de las mismas, haciendo las demarcaciones correspondientes. Hay organización y jerarquización de los distintos discursos, incluyendo el de uno mismo.

"No es que a mi me parezca que la opinión que dan la junta de padres de Madrid sea del todo incorrecta pues es verdad que hay riesgo de accidentes, pero... (G7X4)

"No se si en esto tengo razón pero en mi opinión en casi todos los viajes vamos para coger apuntes y no para pasarlo bien." (G7X6)

iii. En la conclusión, por otro lado, aparece la opinión propia (sea cual fuere) pero acompañada de su justificación. En todo caso, la conclusión aparece como fruto de un cálculo (anti)-orientado, donde hay transformación de la postura inicial, superación de obstáculos, prioridad de elección. En este sentido, hay que subrayar la presencia de operadores que van dando sentido a los enunciados en la medida en que controlan y dirigen la interpretación que debe hacer el destinatario. Se trata de un orden impuesto por el discurso a la realidad.

"Por lo tanto, estas razones no son adecuadas ni verdad y le pediría por favor que retirara esas publicaciones." (G7X2)

"Las excursiones nos benefician mucho por lo que decimos todos rotundamente no a esa noticia." (G7K9)

Dentro de este grupo hemos clasificado 7 textos de castellano y 4 de euskera.

5. CONSIDERACIONES GENERALES PREVIAS A LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

La lectura y el análisis de estas cartas argumentativas, producidas por escolares bilingües de 13 años, pone de manifiesto importantes cuestiones relativas a la didáctica de la lengua. Estos alumnos, y suponemos que la mayoría de los alumnos de escolarización normal de nuestro entorno, muestran problemas importantes de textualización verbal que se hacen más evidentes en su versión escrita. Sin olvidar las cuestiones de ortografía (que no hemos analizado) nos parece que sería necesario integrar en las intervenciones didácticas de la lengua, tanto en euskera como en castellano, actividades para el desarrollo de destrezas discursivas tales como las que hemos intentado describir anteriormente. Resumimos las más importantes:

- El control de la polifonía, implícita y explícita, en los textos argumentativos: la opinión (voz) propia, otras instancias enunciativas (Asociación de padres, dirección del centro), los actantes de la interlocución (director del diario, lectores, profesora, destinatario, etc, ...).

- El uso de unidades lingüísticas de gran rendimiento textual como son los operadores argumentativos, los reformuladores, los restrictivos, los sintagmas atributivos, las anáforas conceptuales (de reclasificación), las estructuras concesivas, los organizadores lógicos, los verbos de opinión, las axiológicas, etc.

- Las fórmulas y tratamientos de cortesía que exigen los escritos aquí estudiados y que facilitan mucho la iniciación y conclusión del texto, que es una de las cuestiones más problemáticas de la producción escrita.

En el marco general de la investigación en curso, algunas de estas actividades han sido integradas en la secuencia didáctica de euskera, siguiendo el modelo de Dolz & Pasquier (1993). Se trata de ver cómo se modifican las destrezas objeto de observación y hasta qué punto son susceptibles de transfer de una lengua a otra. Son nuevas hipótesis que trataremos de desarrollar en estudios posteriores.

Referencias Bibliográficas

Adam, J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes,* Paris, Nathan

Anscombre, J.C. & Ducrot, O. (1983) *L'argumentation dans la langue,* Bruxelles, Mardaga.

Boissinot, A (1992) *Les textes argumentatifs*, Paris, CRDP.

Brassart, D.G. (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria, *C.L. & E. 26,* 41-50.

Bronckart, J.P. et al. (1985) *Le fonctionement des discours*, Neuchâtel: Delachaux et Niéstlé.

Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita.* Barcelona: Barcanova.

Cuenca, M.J. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación, *C.L. & E. 26*, 23-40.

Dolz, J. (1993) La argumentación, *Cuadernos de pedagogía, Monográfico leer y escribir, 216,* 68-70.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1994) Enseigner l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, 10*, DIP, Genève.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1993) *Argumenter... pour convaincre:initiation aux textes argumentatifs.* Cahier du Service de Français, 31, DIP, Genève.

Dolz, J. (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión, *C.L. & E. 26*,65-77.

Idiazabal I. (Ed.) (1990)*Hizkuntzaren Psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*, Bilbao, Labayru.

Idiazabal I. (Ed.)(1992) Pedagogía del texto - *Testuaren Pedagogia,* Bilbao, Labayru

De Weck, G. (1990). *La cohésion dans les textes d'enfants* . Paris,: Delachaux et Niestlé.

Dolz J., Rosat, M.-C., & Schneuwly, B. (1991). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, *93*, 37-48.

Larringan, L. M. (1992a). Zenbait argudio-testu euskaraz. Azterketa eta didaktikarako ohar batzuk. In I. Idiazabal (Ed.), *Pedagogía del texto-Testuaren pedagogia* Labayru: Bilbao,97-112

Larringan, L. M. (1992b). Argudio-bidezko testuen ebaluaketa. In I. Idiazabal (Ed.), *Pedagogía del texto-Testuaren pedagogia*, Labayru: Bilbao, 113-126

Larringan, L.M. (1995) Testu antolatzaileak bi testu-motatan: testu informatiboa eta argudiapenezkoa. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.Tesis Doctoral no publicada.

Schneuwly, B., Rosat, M.C. & Dolz, J. (1989) Les organisateurs textuelles dans quatre types de textes écrits (elèves de 10, 12 et 14 ans), *Langue Française, 81*, 40-58

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

1. Consignas utilizadas para la escritura de los pre-textos

Para los textos en euskera

Ikastolako zuzendaritzak neska-mutil guztiak uniformea erabiltzea proposatu nahi du. Izan ere, haien ustez, ikasle askok oso itxura txarra ekartzen dute, bata-bestearen erropak dirala-ta masiaketa asko egoten da eta beste gauza batzutarako behar den dirua erropatan gastatzen dute familiek.

Nolanahi ere, ikasleen iritzia jakin nahi dute uniformearen erabakia aurrera eraman baino lehen.

Idatzi iezaiozu Ikastolako Zuzendariari zure iritzia adieraziz. Ados baldin bazaude aldeko arrazoiak agertu behar dituzu eta kontra baldin bazaude berriz, kontrakoak.

Traducción de la consigna de euskera

La dirección del colegio quiere porponer el uso de unforme para todos los alumnos. En efecto, en su opinión, muchos alumnos tienen aspecto descuidado, son frecuentes las críticas entre compañeros y las familias gastan en ropa. el dinero que es necesario para otras cosas

En cualquier caso, quisieran saber la opinión de los alumnos antes de tomar la decisión.

Escribe al director del colegio manifestando tu opinión. Si estás de acuerdo debes de aportar tus razones a favor y si no lo estás, las que tengas en contra.

Para los textos en castellano

Una asociación de padres de Madrid ha iniciado una campaña en los periódicos para que todos los padres prohiban a sus hijos hacer viajes de estudios y excursiones escolares. Dicen que en esas salidas los niños malgastan el dinero, pierden tiempo de estudio y hacen sufrir a los padres porque aumenta el riesgo de accidentes.

Escribe una carta dirigida al Director de un periódico de Madrid (El País, ABC, Diario 16, El Sol, El Mundo, etc.) para explicar tus razones , a favor o en contra de esa campaña que pretende prohibir viajes y excursiones escolares.

Ejemplos de textos del tipo A:

Texto E7K4*

Zuzendari agurgarria:

Zure proposamena tontokeri handia iruditzen zait zeren eta bakoitzak nahi duen arropa eraman dezake eta gainera orterada utsa da. Gainera beste eskoletakoak burlatu egingo ziguten.

No hay firma. La fecha y el nombre figuran en el extremo superios derecho

Texto G7X9*

Estimado director del periódico de Madrid:

Para mi por lo menos tres o dos excursiones por curso hay que hacer por que lo demás es demasiado aburrido. No podemos malgastar el dinero por que no nos dejan llevar. Perdemos tiempo de clase pero como mucho perdemos una o dos semanas y no es mucho en 3 trimestres. Hasta ahora en todas las salidas que hemos salido no ha pasado ni un accidente.

Bueno, adios director esto es lo que yo creo, adios y hasta la vista.

Firma y transcripción del nombre

Texto G7X3*

Estimado Director:

Yo creo que sí hay que hacer viajes por que se pasa bien y se aprende muchas cosas.

No hay firma. El nombre figura en el extremo superior derecho del folio.

Ejemplos de textos del tipo B:

Texto E7X6*

UNIFORMEAK BAI ALA EZ ?

Kaixo lagunok:

Ni 7. mailako neska bat naiz eta gai honi buruz daukadan eritzia emango dizuet. Nire ustez uniformeak eramatea gaizki legoke bakoitzak berak nahi duen erropa eramateko eskubidea bait du. Batzuk esaten dute jendea zikina eta erropa apurtuez etortzen direla. Baina hori ez da umeen errua baizik eta gurasoena beraiek uzten diotelako eroopa zikina nahiko normala da, egunean zehar jolasaldian edo beste lekuetan zikintzen direlako. Beraz argi esanda uniformerik ez.

No hay firma. El nombre figura en el extremo superior derecho.

* Hemos corregido la ortografía pero mantenemos la morfología y la puntuación original.

Texto G7K2*

Señor Director:

Soy un estudiante de 13 años. A mi me parece muy mal lo que estais haciendo porque no teneis razón. Nosotros en las excursiones no vamos siempre a pasar en bomba si no que a estudiar un poco fuera de la clase. Los padres solamente pagan el viaje pero no llevamos dinero para gastar. Los maestros solamente nos dejan utilizar el dinero si consiguen hacer algo mas barato. Comenta lo escrito a la asociación de padres para que no lo consigan lo que quieren. Ademas es muy cansable estar siempre en la clase.

No hay firma. El nombre figura en el extremo superior derecho del folio.

Texto G7X6*

Hola, soy una alumna y estoy en contra de que no haya que hacer viajes escolares o de estudios. Ando en el septimo curso y no es facil. Con esto quiero decir que tenemos derecho de hacer excursiones o viajes. En mi opinión yo creo que no puede ser todo aprender si no que hay que hacer uno u otro viaje. Mis razones ya he explicado pero aún me faltan unas cuantas. Los anteriores eran que necesitamos todos de vez en cuando. Y si no (,) no dejais que llevemos el dinero y así no tendreís problemas. No sé si en esto tengo razón pero en mi oipinión en casi todos los viajes vamos para coger apuntes y no para pasarlo bien. Estas son mis razones para que, sepaís que estoy en contra de esta proposición.

No hay firma. El nombre figura en el extremo superior derecho del folio.

Ejemplos de textos del tipo C

Texto E7X1*

UNIFORMEEI BURUZ

Kaixo guztioi!

Ni zazpigarren mailako ikasle bat naiz ta orain gutxi Almen osoan zabaldu den uniforme kontu horri buruz mintzatuko naiz jarraian.

Honekin, ez dut inor nire iritzia hartzera bultzatu nahi, bakoitzak bere iritzia defendatu behar duela uste dut eta. Diotenez, uniformea jazteko arrazoietariko bat, bata besteari zirikatzen ibiltzea da. Alde horretatik begiratuta arrazoi pixkat dutela uste dut, ez bait zait hori ongi iruditzen.

Ikusiak ditut gaizki eta zikin jantziagatik, zirikatuak izan direnak, edo zenbait kasutan joan izan direnak ere. Hori marka oneko jantziak eramaten ez badituzu ere gertatzen da. Arazo hori konpondu beharra dagoela uste dut, baina ez horrelako neurriak hartuta. Almenen horrelako asko dago, baina beste zenbait lekutan ere gertatzen da berdina.

* Hemos corregido la ortografía pero mantenemos la morfología y la puntuación original.

Proposamen hau latzegia iruditzen zaidan arren, guztiz errespetatzen dut. Nire iritziz hau konpontzeko gurasoak ere parte hartu beharko zuten, haurrak ongi jantziak bialtzen Almenera. Hori alde batetik eta bestetik, normal den bezala uste dut eguna igaroaz zehar, erropak zikina jasotzen dutela ta ia ezinezkoa dela disdiratsu amaitzea eguna.

Beraz, nire gauzak ongi pentsatu ta planteatuz, erabaki hau aurrera eramateko arrazoi zentzudunak emango ditut eta amore eman behar badut horrela uste dudalako izango da. Baina hori bai, besteen iritzia zein konponbi-

No nos ha llegado la parte final del texto. El nombre figura en el extremo superior derecho.

Texto G7K19*

(Hola tachado) *Distinguido director del periodico El Pais:*

Le escribo esta carta para demandarles la campaña contra los viajes de fin de curso. Por ninguna de las maneras no creo que las razones que da la asociación de padres de Madrid sean correctas. En esos viajes por a mi me respecta creo que se aprende mucho y se conocen muchos lugares. Además añado que los padres no se preocupan de sus hijos cuando estan de viaje y no tienen que estar pendientes a su hijo. Las excursiones son favorables para el niño para relacionarse con sus amigos. Por lo tanto deseo que esa campaña sea retirada.

Un saludo cordial por la alumna de la ikastola Almen.

Firma y transcripción del nombre

* Hemos corregido la ortografía pero mantenemos la morfología y la puntuación original.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA FROG EN CATALÁN
Estudio de la referencia en narraciones orales y escritas

Marta López-Orós y Ana Teberosky

El objetivo del estudio que aquí presentamos fue estudiar la evolución del uso de expresiones de referencia en niños de 6, 9 y 11 años, catalano hablantes. La fuente de nuestros datos fueron las narraciones solicitadas a partir del libro de imágenes *Frog, where are you?* -creado por Mercer Mayer (1969) y frecuentemente utilizado en varias lenguas (Slobin, 1985; Berman, 1988; Berman & Slobin, 1995; Sebastian, 1995)-. En nuestro estudio solicitamos una narración oral y otra escrita del mismo conjunto de imágenes.

La producción de una narración comporta establecer, mantener o cambiar los parámetros de persona, espacio y tiempo denotados en relación con la situación de habla o en relación al contexto lingüísitico del discurso (Hickmann, en prensa). Cuando hablamos de evolución del uso de la referencia estamos pensando en la forma en que los niños presentan -a través de palabras- a personas sobre las que quieren informar algo. Nos interesa también cómo aprenden a mantener o a cambiar, durante el relato, la referencia. Y finalmente, nos interesa examinar cómo la referencia se expresa gramaticalmente y se relaciona de manera coherente -en la presentación, el mantenimiento o los cambios- en la narración como un todo.

Muchas investigaciones evolutivas, en diversas lenguas, han estudiado dos contextos de uso de la referencia: el contexto de habla interactiva y el contexto del discurso más autosostenido (Karmiloff-Smith, 1979; Maratsos, 1974). El uso lingüísitico de la referencia a nivel del discurso ha sido considerado como de adquisición tardía, en relación con determinados contenidos semánticos y de acuerdo a ciertas situaciones comunicativas (Karmiloff-Smith, 1982; Slobin, 1985; Hickmann, en prensa). Estos estudios evolutivos han demostrado que es después de los cinco años

que los niños son capaces de mantener la cohesión discursiva a través de formas de referencia internas al discurso (Karmiloff-Smith, 1987; Hickmann & Schneider, 1993; Berman, 1995; Kail & Hickmann, 1992; Orsolini, 1990; Pontecorvo, en prensa).

El presente estudio se incluye entre estos últimos, agregando por un lado datos del desarrollo en catalán y por el otro un nuevo contexto de uso: el de la comunicación escrita. En él centramos nuestra atención sobre el desarrollo de las maneras de organizar la información referencial en el discurso. Esta organización fue analizada a través de la interacción entre formas y funciones lingüísticas. Por "forma" entendemos un amplio rango de expresiones lingüísticas -desde morfemas hasta construcciones sintácticas-. Por "funciones" entendemos los propósitos para los que esas formas son usados en el discurso narrativo (Berman & Slobin, 1995, p. 4). Para producir un texto cohesivo, el sujeto debe no sólo adecuar forma y función, sino también tener en cuenta el status nuevo o ya conocido de la información así como el plano de importancia de la misma (primer plano con relevancia temática o segundo plano). El status nuevo vs. dado de la información se evidencia en el grado de especificación de la referencia según el propósito de presentar la información por primera vez, de hacer que pregrese o de reintroducirla después de un cambio (funciones de introducción, mantenimiento y reintroducción de los referentes. El plano de figura o fondo de la información (*foreground* vs. *background*) se manifiesta en el tratamiento diferencial de los personajes.

Es un hecho bien conocido que el lenguaje escrito plantea exigencias comunicativas con serias diferencias estructurales y funcionales respecto al lenguaje oral. Según Biber (1988, p. 68) los parámetros de la situación de comunicación que se deberían tener en cuenta en la comparación entre lenguaje escrito y oral son los siguientes: roles y características de los participantes, relacions entre ellos, contexto de la situación, tema, propósito de los participantes y canal de comunicación del mensaje. Una de las trabas de la comparación entre ambas modalidades de lenguaje es que no hay una situación que contemple todos los parámetros de la situación de comunicación de forma equivalente y, por tanto, que sea válida para todos los géneros en oral y en escrito.

Si tenemos en cuenta esos parámetros antes citados, vemos que no se pueden hacer distinciones absolutas entre las dos modalidades de comunicación. Los diseños de muchas investigaciones comparativas, según Biber, tienen la dificultad de no controlar las tareas comunicativas representadas por los géneros. Es decir, muchas investigaciones encuentran diferencias entre oral y escrito porque comparan tareas comunicativas muy diferentes (conversación/prosa académica). Una solución sería

comparar la misma tarea a través de los dos modos. Esta comparación garantiza que cualquier diferencia es debida al canal de producción.

Dado que todos los niños de nuestro entorno cultural están escolarizados a los cinco años, nos parece ineludible incluir el aspecto modalidad oral versus escrita, haciendo la hipótesis de que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe haber afectado las maneras de organizar la información en el discurso. Para ello, comparamos, tal como lo sugiere Biber, la misma tarea de narración en las dos modalidades. Este tipo de comparación nos permite el control de la situación de comunicación. A partir de ello, esperamos que los patrones de organización de la referencia similares o diferentes que encontremos sean atribuibles a la modalidad de manera fiable. Desde el punto de vista evolutivo, esperamos encontrar patrones similares entre ambas modalidades al inicio de la escolaridad, patrones que gradualmente se separarán en líneas diversas de desarrollo durante la edad escolar.

Pretendemos, por tanto, responder básicamente a dos cuestiones:

- ¿Cómo evolucionan las características de la expresión de la referencia en el contexto específico de una lengua (el catalán)?

- ¿Cómo se adecúa el uso de la referencia a la modalidad de comunicación?

1. LA FUNCIÓN DE DETERMINACIÓN EN CATALÁN

La cohesión del discurso está determinada en parte por el uso de elementos especificadores para introducir y mantener la referencia (Halliday & Hasan, 1976; Hickmann, 1987; Hickmann & Schneider, 1993). Al respecto, el catalán es una lengua interesante porque la especificación puede ser expresada por el interjuego de una variedad de medios formales: (a) a través de determinantes independientes sobre el nombre (artículos, demostrativos, posesivos)[1] , (b) a través de la pronominalización de los sintagmas nominales (con morfemas semi-independientes, tales como los clíticos), (c) a través de la flexión de género, número, persona y caso (por morfemas ligados) de nombres, adjetivos, verbos. Además, (d) el catalán es una lengua que acepta formas nulas en la posición del sujeto gramatical.

En resumen, la referencia en catalán puede expresarse bien por formas gramaticales diferentes (categorialmente diferentes) ocupando posiciones sintácticas

(1) Al igual que en otras lenguas románicas, en catalán hay dos subclases de artículos: definido e indefinido, pero presenta una diferencia propia en el uso de un tercer tipo -el artículo definido personal- que acompaña a los nombres propios: *el Jordi, en Joan*.

Por otra parte, las formas posesivas van acompañadas de artículos definidos: *la meva, el meu* (Mascaró, 1991, p. 128).

idénticas, bien por formas nulas en esa posición sintáctica. En el caso de la realización nula, la referencia se infiere por medio de indicadores morfosintácticos tales como género, número, persona.

2. MÉTODO

Sujetos

Los sujetos fueron 60 niños, catalano hablantes, de cuatro escuelas de clase media de Barcelona de primero, tercero y quinto curso de EGB (referidos aquí como I, III y V cursos). Escogimos los mejores cinco alumnos de cada curso en cada una de las escuelas, según el criterio de la profesora.

Material

La historia utilizada para solicitar las narraciones fue el libro de imágenes *Frog, where are you?* (Mercer Mayer, 1969). El libro contiene 25 dibujos en blanco y negro. Hay tres personajes principales: un niño, un perro y una rana. El argumento de la historia es la búsqueda de la rana.

Procedimiento

Pedimos a los niños que describieran la historia en dos versiones: oral y escrita, con un intervalo de al menos una semana entre ellas. En cada sesión, el niños tenía la posibilidad de hojear la historia silenciosamente, página por página, durante el tiempo que fuera necesario. Después de haber mirado todo el cuento, el libro se cerraba y el niño podía comenzar su narración. La mitad de la muestra comenzó con la versión oral y la otra mitad con la versión escrita.

Codificación y análisis

La versión oral fue grabada y transcrita, la versión escrita normalizada según la ortografía estándar (en el presente estudio no analizamos ortografía ni puntuación). Luego, todos los textos fueron transcritos y analizados en el sistema *Child Language Data Exchange System* (CHIDLES, dirigido por Brian McWinney) a fin de constituir una base de datos accesibles a otras lenguas.

La unidad mínima de análisis fue la cláusula, o unidad que contiene una predicación unificada sobre la forma de un verbo. La unidad máxima de análisis fue el episodio, definido en términos del contenido de la historia. En total había 8 episodios.

Los análisis siguientes estudiaron tres funciones de referencia usadas por los niños en todas las cláusulas para mencionar por primera vez o para mantener o reintroducir la mención a los tres protagonistas principales (el niño, el perro y la rana considerados por separado y el niño y el perro conjuntamente, dado el carácter más

activo de ambos). Dichas cláusulas fueron codificadas en términos de tres tipos de formas : nulas (elipsis de sujeto), nominales, y pronominales (pronombres átonos, tónicos, numerales, relativos y posesivos).

Para cada narrativa, el porcentaje de formas para los tres tipos de funciones: introducción, mantenimiento y reintroducción, fue calculado sobre el total de las expresiones de referencia. Para el análisis estadístico usamos test no paramétricos. Los efectos de tres variables fueron analizadas: edad (6, 9 y 11 años), y modalidad (oral y escrita) como variables entre sujetos y personaje referido (niño, perro, rana y niño-perro) como variable intra sujeto. En el análisis de la muestra total, en cada modalidad oral o escrita por separado, y para comparar los resultados obtenidos por todos los grupos de edades, usamos Kruskal-Wallis. Para evaluar las diferencias entre los sujetos según el factor edad, usamos el test de Mann-Whitney. Y finalmente, aplicamos un test de Chi-cuadrado (Friedmann) para contrastar las versiones oral y escrita para cada edad por separado.

3. RESULTADOS

Narraciones

Todos los niños, desde los 6 años y en ambas versiones, fueron capaces de describir el contenido del libro de imágenes y lo hicieron en términos de una predicación dinámica del suceso de la huída de la rana y la consecuente búsqueda por parte del niño y el perro, más que en términos de una mención de la sola existencia de estos personajes. La edad de los niños y las condiciones experimentales deben haber contribuído a que no encontráramos procedimientos descriptivos referidos a los dibujos uno por uno, ni marcadores deícticos del tipo aquí, éste, y ahora, etc. (a diferencia de los datos de niños más pequeños, Sebastián & Slobin, 1995).

Funciones

Presentaremos los resultados para cada una de las tres funciones, considerando exclusivamente los propósitos referenciales para los cuales las formas fueron usadas en la mención de los personajes, siguiendo el orden: niño, perro, niño-perro y rana.

Introducción

La mayoría de los personajes fue introducido por artículos indefinidos. Este recurso se mantuvo entre las edades y a través de las modalidades. Pero es a los 6 años, cuando todos los niños usan indefinidos para introducir los personajes, con dos fórmulas estereotipadas fundamentales: *hi havia una vegada un nen que tenia una granota* que funciona para poner la existencia, para introducir el personaje. La

segunda fórmula consiste en una enumeración de los personajes:*hi havia una vegada un nen, un os i una granota*

Fueron los niños mayores los que ensayaron fórmulas menos estereotipadas de introducción. Así por ejemplo:

> *Un dia de pluja de 1982 en Jordi un nen de 7 anys, que vivia en una casa de camp, va anar als aiguamolls del costat de casa seva a intentar caçar una granota*
> (Al., 11 años)

La evolución de las formas de introducción está claramente expresada por la diversidad de fórmulas que se encuentra a los 11. Lo propio de los mayores es poner (no presuponer) la existencia de los personajes evitando la fórmula de comienzo *Hi havia una vegada un N.*

Mantenimiento

Para mantener la referencia la mayoría de niños optó por la forma nula, con la única indicación de la persona y el número en el verbo. Así por ejemplo:

> *després van anar al bosc*
> *ivan mirar si la veien*
> (La, 6 años)

La segunda forma más usada para mantener la referencia fue la nominal. Esta forma, como veremos a continuación, varía claramente en función de los personajes, en función de la edad de los niños y de la modalidad oral o escrita de las narraciones.

Personajes en las tres edades

<u>Niño</u>

En comparación con la referencia a los otros personajes, cuando se referían al niño, los sujetos usaban más formas nominales en la modalidad escrita para mantener la referencia ($H(3,60)=16,27$; $p<0,001$). No encontramos efecto significativo en la modalidad oral, así como tampoco sobre la forma pronominal. El uso de nombres para el protagonista no es sorprendente si consideramos el papel especial de agente del niño en la historia (sujeto temático que permite presentar la información en un primer plano), pero este uso tiene un efecto significativo entre las tres edades. El análisis de las formas nominales mostró un efecto de edad [mayor frecuencia en tercero que en primer curso, siempre en los textos escritos ($U=83,500$, $p<0,001$) y mayor también en quinto que en primero ($U=65,500$, $p<0,001$)].

<u>Perro</u>

Para mantener la referencia al perro, los niños usaron también más formas nominales en escrito ($H(3,60)=6,06$; $p<0,04$). Las restantes formas no fueron significativas. Un efecto similar se encontró respecto a la edad [aumento en la

frecuencia en tercero respecto a primero (U=83.500, p<0,001), y en quinto respecto a primero (U=65.500, p<0,001), aunque igual entre quinto y tercero].

Niño y perro

Si consideramos el mantenimiento de la referencia al niño y el perro juntos, las formas pronominales mostraron una tendencia a aumentar (H(3,60) =5,07; p=0.079) así como las formas nulas decrecieron de forma significativa (H(3,60) =6,75; p<0,034) [el aumento se produjo entre primero y tercero (U=143.500, p<0,04) y entre primero y quinto (U=138.000, p<0,03). La disminución de las formas nulas se produjo entre primero y tercero (U=247.500, p<0,03) y siguió hasta quinto (U=226.000, p<0,01)].

Rana

En cambio, en la referencia a la rana las formas pronominales fueron las más usadas, tanto en oral cuanto en escrito. El recurso a pronombres presentó sólo una tendencia a ser estadísticamente significativa (p<0,060) [el aumento se evidenció entre primero y quinto de forma significativa (U=160.000, p<0,03)].

Modalidad

Considerando la modalidad de la narración, encontramos efectos marginales. En la referencia al niño, usaron las formas nominales más en escrito [en primero (X2 (1, N=20)=6.05; p<0,014), también en tercero y en quinto, aunque con un efecto marginal]. Las otras formas no presentaron significación.

Las formas pronominales fueron usadas de forma variable en la referencia a la rana [el test de Friedmann muestra una disminución en los textos escritos: en primero (X2(1, N=20)=7.2; p<0,007), y un aumento a partir de tercero en escrito (X2(1, N=20)=8.45; p<0,004) y en quinto (X2(1, N=20)=7.2; p<0,007). Las formas restantes no fueron significativas, aunque las formas nulas tienden a bajar a partir de tercero].

Ambigüedad en el mantenimiento

A pesar del uso de formas de cohesión apropiadas, la interpretación de la referencia durante el desarrollo de las narraciones da lugar a ambigüedades. Estas ambigüedades consistieron básicamente en el cambio del plural al singular, en el cambio del rol sintáctico y en el cambio de la posición del sujeto, de postverbal a preverbal sin forma de reintroducción explícita. Pero estas formas ambiguas disminuyen con la edad y la modalidad.

En resumen, si bien la forma nula aparece como la forma no marcada en el mantenimiento de la referencia en general, el uso de esta forma varió según los personajes: mayor uso de nominales para el niño y el perro separadamente y mayor uso de formas pronominales para la rana y para el niño-perro juntos. El uso de estos

recursos presentaron un claro efecto de edad en los textos escritos, mostrando un desarrollo progresivo en lo escrito entre 6 y 9 años fundamentalmente. En cambio el tipo de modalidad oral versus escrito, como único factor, no tuvo sino un efecto marginal.

Reintroducción

Para reintroducir la referencia los niños usaron más formas nominales que pronominales, en sus textos escritos para todos los personajes. Pero veamos cada uno de ellos.

Personajes en las tres edades

Niño

Encontramos una significativa diferencia en el uso de formas nominales ($H(3,60)=15$; $p<0,001$). El uso de nombres está afectado por la edad [en escrito, aumenta entre primero y tercero ($U=124.500$, $p<0,040$), entre primero y quinto ($U=71.000$, $p<0,001$).

Perro

Un patrón similar se encuentra respecto al perro en los textos escritos ($H(3,60)=11,3$; $p<0,004$) [aumentan entre primero y tercero ($U=83.000$, $p<0,016$) y entre primero y quinto ($U=60.500$, $p<0,001$)].

Niño y perro

Por otra parte, se usan más formas pronominales en los textos escritos ($H(3,60)=10,54$; $p<0,005$) y menos formas nulas cuando se refieren al niño-perro conjuntamente, también en la modalidad escrita ($H(3,60)=10,5$; $p<0,005$) [el análisis de Mann-Whitney para los pronombres muestra un aumento entre primero y quinto ($U=22.500$, $p<0,007$), así como entre tercero y quinto ($U=35.000$, $p<0,024$). En el caso de las formas nulas hay una disminución entre primero y quinto ($U=85.500$, $p<0,007$) y entre tercero y quinto ($U=97.000$, $p<0,024$)].

Rana

También en la referencia a la rana el uso de formas nominales es significativo en los textos escritos ($H(3,60)=9,1$; $p<0,011$) [más en tercero que en primero ($U=108.500$; $p<0,01$) y más en quinto que en primero ($U=102.500$; $p<0,012$)]

Modalidad

Encontramos un aumento de las formas nominales en escrito, en la referencia al niño [aumento que en primero es significativo ($X2(1, N=20)=8.45$; $p<0,004$)]. Además, la referencia nula tiende a disminuir respecto al niño. El mismo patrón respecto al perro [en primero ($X2(1, N=20)=8.47$; $p=0,004$)]. También en la referencia a la rana, los sujetos tienden a producir más nombres en la modalidad escrita desde primero Esta tendencia se hace significativa [en primero ($X2(1,$

N=20)=7,2, p<0,007) y en quinto (X2(1, N=20)=6,3, p<0,012)]. Por otro lado, siempre en la referencia a la rana, encontramos una disminución de la formas nulas en la modalidad escrita [que en quinto es significativa (X2(1, N=20)=3,3, p=0,066). Además un descenso, también en escrito, de las formas pronominales, todas ellas significativas desde primero [en primero (X2(1, N=20)=9,8, p=0,002), en tercero (X2(1, N=20)=11,2, p=0,001) y en quinto (X2(1, N=20)=15,21, p=0,001)]. En el caso de referencia al niño-perro conjuntamente las formas no muestran cambio entre lo oral y lo escrito.

La persistencia de formas nulas en la reintroducción

La persistencia de formas nulas cuando se cambia de personaje puede dar lugar a una interpretación ambigua. A pesar de que las formas nominales aumentan cuando se trata de cambiar de personaje, las formas nulas se mantienen aunque con una descenso significativo. Así es en el caso del niño: el test de Kruskal Wallys mostró que en la modalidad escrita el descenso de las formas nulas fue significativo (H(3,60)=7,6; p=0,022). [Si comparamos los cursos, encontramos dicho efecto entre primero y quinto (U=163.500, p=0,034). Si comparamos las modalidades, hay una tendencia a la disminución en el uso de tales formas en tercero (X2(1, N=20)=3.2; p=0,074)].

En el caso del niño-perro conjuntamente, también encontramos significación global en el menor uso de las formas nulas (H(3,60)=10,5 ;p=0,005). [La significación es clara entre primero y quinto (U=85.500, p=0,007) y entre tercero y quinto (U=97.000, p=0,024)].

También en el caso de la rana, comparando las dos modalidades, encontramos efecto de disminución significativo en quinto [(X2(1, N=20)=3,3, p=0,066)].

En resumen, el patrón de la reintroducción es muy similar al mostrado en el mantenimiento, la elección de las formas está determinada por el tipo de personaje y el uso de los recursos de reintroducción presentan un claro efecto de edad en los textos escritos.

4. CONCLUSIONES

Nuestros datos apoyan la hipótesis de que desde el comienzo de la escolaridad los niños catalanes usan procedimientos adecuados de introducción y mantenimiento de la referencia. El hecho de que las diferencias se hayan encontrado en las tres edades, en la modalidad escrita, confirma la presuposición de una temprana sensibilidad a la modalidad de comunicación. Pero las diferencias atribuibles a la modalidad están en interacción con la variable edad. En particular, los 9 años se presenta como

una edad crítica, en la que los niños aprenden las convenciones para diferenciar claramente las modalidades y adecuarse a las características del género narrativo.

Por otra parte, la variable personaje influye sobre la selección de formas: más nombres para el niño en la forma escrita y a través de la funciones de mantener o reintroducir la referencia a esta personaje. Un comportamiento tan claro no se encuentra en los otros personajes.

Mirando los datos desde la función, la de mención por primera vez de los personajes resultó ser resuelta de forma convencional por todos los niños. La convencionalidad se expresó, entre los pequeños, por fórmulas esteretipadas que poco a poco fueron diferenciándose. Mantener el referente, en cambio, dió lugar a mayores variaciones y a ambigüedades: la dificultad consistió en decidir cómo expresar el referente a través de alguna forma categorial concreta para evitar la ambigüedad provocada por los cambios en la función sintáctica o por los cambios en el orden de enunciación.

La función de reintrodución presentó un patrón más claro de comportamiento que la de mantenimiento, aún cuando las ambigüedades persistieron: aumento de uso de nombres para el niño y el perro y disminución de pronombres y formas nulas para todos los personajes. El hecho de que el catalán tenga la posibilidad de formas nulas, aumenta la dificultad al tener que elegir cuando se quiere concretar la referencia. Al respecto, estamos de acuerdo con el planteo de Sebastián y Slobin (*op. cit.* p. 65): al igual que en castellano, lo que los niños catalanes deben aprender es en qué contextos discursivos los marcadores verbales (género, número, persona) resultan insuficientes para identificar el o los referentes. Evidentemente, las persistentes dificultades de los niños en mantener o reintroducir los personajes sugiere la necesidad de considerar la función sintáctica y el papel temático en próximos estudios.

Referencias bibliográficas

Biber, D. (1988) *Varations across speach and wirting*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berman, R. (1988) On the ability to relate events in narrative. *Disc. Proc.*, *11*, 469-97.

Berman, R. & D. Slobin (1995) (eds.) Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Develpment Study. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Blanche-Benveniste, Cl. (1995) Le semblable et le dissamblable en syntaxe. *Recherches sur le Français Parlé*, *13*, 7-32.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.

Hickmann, M. (1987) The plraagmatics of reference in child language: some issues in develompmental theory. In M. Hickmann (ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press.

Hickmann, M. & Schneider, P. (1993) Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, *13*, 169-202.

Hickmann, M. (en prensa) Discourse organization and the develpment of reference to person, space and time. To appear in P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) *Handboock of child lnaguage*. Blackwell Publishers.

Kail, M & M. Hickmann (1992) French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, *12*, 73-94.

Karmiloff-Smith, A (1979) *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A (1987) Function and process in comparing language and cognition. In In M. Hickmann (ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press.

Maratsos, M.P. (1974) Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Develpment*, *45*, 446-55.

Mascaró, J. (1991) *La morfologia*.

Orsolini, M. (1990) Episodic structure in children's fantasy narratives: "Brakthrough" to decontextualised discourse. *Language and Cognitive Processes*, *5*, 53-79.

Pontecorvo, Cl. & F. Rossi (en prensa) Reference in Italian children. European Science Foundation.

Sabio, F. (1995) Micro-synbtaxe et macro-syntaxe. L'exemple des "compléments antéposés"en français. *Recherches sur le Français Parlé*, *13*, 91-156.

Sebastian, M.E. (1995) Development of linguistics forms: Spanish. In Berman, R. & D. Slobin (1995) (eds.) *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Develpment Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sebastian, M.E. & D. Slobin (1995) Más allá del aquí y ahora: El desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español. *Substratum*, 5, 41-68.

Slobin, D. (1985) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

MORFEMAS DE OBJETO EN EL LENGUAJE INFANTIL: CLÍTICOS Y AFIJOS

Mª José Ezeizabarrena

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la producción de morfemas verbales de concordancia en euskera y castellano por niños bilingües permite observar que la adquisición de la concordancia con el objeto es posterior a la adquisición de la concordancia con el sujeto tanto en euskera[1], lengua en la que la concordancia con el objeto se expresa en la flexión verbal, como en castellano[2], donde las marcas de concordancia con el objeto, los clíticos, tienen una naturaleza morfológica distinta, de morfemas libres.

Nuestros datos pertenecen a un estudio longitudinal dentro del marco del proyecto conjunto HEGEHJ-BUSDE entre las Universidades del País Vasco en Vitoria-Gasteiz y la de Hamburgo (Alemania). El corpus para esta presentación lo constituye un total de más de 60 horas de grabación correspondientes a dos niños bilingües en ambos idiomas (más de 15 horas por idioma y niño), entre los períodos de edad M 1;07-4;00 y J 1;10-4;00. Las grabaciones, de una periodicidad mensual e incluso quincenal, han tenido lugar en el domicilio de los niños en situaciones de juego, comidas, etc. en las que el niño conversa generalmente con un adulto (familiar, vecino o miembro del proyecto), en la lengua habitual entre ellos[3]. En cuanto a las variedades lingüísticas presentes en el entorno de los niños hay que señalar por un lado, la variedad del castellano hablado en el País Vasco (típicamente leísta), y por

(1) Véanse Almgrem y Barreña (1991), Ezeizabarrena (1992, 1994), Larrañaga (1992), Barreña (1993, 1994), sobre adquisición de la morfología verbal en euskera por niños bilingües y un monolingüe.

(2) Almgrem y Barreña (1994), Ezeizabarrena (1995).

(3) Para más información sobre la recogida de datos, metodología de transcripción, etc, véase Mahlau

otro, la presencia de más de una variedad de euskera: el vizcaíno y el estándar principalmente.

Las asimetrías entre la relación del verbo con el sujeto y con el objeto se documentan universalmente. Recientes trabajos realizados en el marco de los *Principios y Parámetros* proponen el desdoblamiento de la proyección FLEX(ión) en múltiples proyecciones funcionales (Pollock 1989), entre las que se distinguen distintas proyecciones de CONC(ordancia): CONC-S, CONC-O, etc. como proponen Franco (1993) para el castellano, y Laka (1988,1993), Oyharçabal (1992), etc. para el euskera.

Aceptando la existencia de al menos dos tipos de concordancia personal morfológicamente realizada en ambos idiomas, expondremos algunas hipótesis y predicciones en torno a su adquisición. A continuación presentaremos las marcas verbales de objeto correspondientes a las dos lenguas a adquirir, para seguir con la exposición de los datos infantiles. Finalmente discutiremos los resultados infantiles con relación a las hipótesis iniciales.

1.1. Hipótesis

a) La adquisición de las categorías funcionales tiene lugar de forma gradual (Guilfoyle y Noonan 1988).

b) Tanto los afijos verbales como los clíticos de objeto son morfemas de concordancia ligados a un argumento con el que comparten rasgos-phi (Lapointe 1985, Kaiser 1992) y con propiedades identificadoras de categorías vacías (Roberge 1990, Landa y Franco 1992)[4].

c) La colocación de los morfemas puede tener consecuencias para su reconocimiento: por un lado, las posiciones final e inicial son las más perceptibles; por otro, el niño tiende a descubrir (atribuir) una posición canónica de colocacion de los morfemas (Slobin 1973, 1985).

1.2. Predicciones

a) La hipótesis (a) predice que CONC-S y CONC-O, es decir los morfemas verbales correspondientes a ambas concordancias, no serán adquiridos simultáneamente.

b) La hipótesis (b) predice que la distinta naturaleza morfológica de los marcadores (afijos en euskera, clíticos en castellano) no impide una adquisición paralela de los morfemas de objeto en ambas lenguas.

(4) Ello no significa que todos los clíticos sean identificadores (Otero 1986).

c) La hipótesis (c) permite predecir un rápido reconocimiento de los morfemas realizados en una posición fija como es el caso de las marcas de sujeto en el verbo español, frente a una mayor dificultad en euskera donde los morfemas de sujeto pueden ser tanto prefijos como sufijos[5]. En cuanto al objeto, la variación de colocación de los clíticos[6] -prepuestos al verbo finito, postpuestos al verbo no finito-, permite predecir mayores dificultades para su adquisición en castellano. En euskera, donde los morfemas de OD corresponden grosso modo a los de sujetos intransitivos, y los de OI los de sujetos transitivos (en presente), podría preverse una adquisición y producción paralela de los marcadores de ambas concordancias.

1.3. Morfemas de objeto en el lenguaje adulto

(1)

Morfemas de OD y de OI en euskera (estándar y Vizcaíno)

Persona	Morfema OD	Morfema OI
1s	n-	-t(a)(-)
2s	z..pl	-zu(-)
3s	ø [7]	-o(-),-a(-),-e(-)
1pl	g..pl	-gu(-)
2pl	z..pl..(t)e	-zue(-)
3pl	ø pl[8]	-e(-)

(5) A lo que hay que añadir el "desplazamiento de morfemas" observado en algunas formas de pasado (Laka 1988, 1993).

(6) Clark (1985) observa errores de este tipo en francés.

(7) Véase (Trask 1981, Euskaltzaindia 1987, Ortiz de Urbina 1989) para la discusión en torno a si el morfema de tercera persona.

(8) Los morfemas de plural son -z-, -zki-, -tza-, -it-, -z. El más frecuente marcador de objeto plural en la variedad vizcaína es -z.

(2)

Pronombres clíticos de objeto en el castellano hablado en el País Vasco (Landa y Franco 1992)

Persona	OD	OI
1s	me	me
2s	te	te
3s masc.	lo, le[9], ø	le, se[10]
fem.	la, le, ø	le, se
neut.	lo, ø	le, se
1pl	nos	nos
2pl	os	os
3pl masc.	los, les, ø	les, se
fem.	las, les, ø	les, se

2. RESULTADOS: PRODUCCIÓN INFANTIL DE LOS MORFEMAS DE OBJETO

Tanto la producción de los primeros ejemplos como la realización productiva[11] de los distintos morfemas de persona presenta una diferencia de edad entre las dos concordancias en ambos niños y en ambos idiomas, como puede verse en (3) y (4), donde los morfemas de objeto son posteriormente adquiridos a los de sujeto.

(9) En las variedades leístas le(s) substituye a lo(s), la(s). En la variedad del País Vasco este fenómeno tiene lugar con argumentos acusativos con el rasgo [+animado]; Cuando el argumento es [-animado], el clítico realizado puede ser lo(s), la(s) o cero (Landa y Franco 1992).

(10) Se trata del *spurious se* (falso *se*) de Perlmutter (1971) que sustituye al de dativo *le* en estructuras de doble clítico **le lo*, **le la*>*se lo*, *se la*.

(11)*Realización productiva de un morfema* o *forma conjugada*

Una unidad morfológica es productiva a partir de la edad en la que se observa a o b.

a)Producción adecuada al contexto de dos formas flexionadas del mismo verbo para dos morfemas distintos: *dot/dauø* (Vi), *rompeø/rompo*.

b)Producción adecuada al contexto de un morfema no fonéticamente vacío con dos verbos distintos (o de un auxiliar o forma supletiva con dos participios distintos).

(3)

Edades de realización de morfemas de concordancia con el sujeto y el objeto en euskera

	Mikel	**Jurgi**
1ª realización de CONC-S	1;07	2;04
1ª realización de CONC-O		
morfema cero	?1;09/1;10	?2;05/2;08
morfema realizado	2;04	?2;09/3;01
CONC-S productiva	2;00	2;08
CONC-O productiva	?2;04	?3;01/3;04

(4)

Edades de realización de morfemas de concordancia con el sujeto y el objeto en castellano

	Mikel	**Jurgi**
1ª realización de CONC-S	1;07	1;11
1ª realización de CONC-O	1;09	2;07
CONC-S productiva	1;11	2;06
CONC-O productiva	2;01	3;05

Las realizaciones productivas muestran un desfase máximo de cuatro meses entre los dos idiomas. CONC-S es adquirido antes en castellano en ambos niños. En cuanto a la adquisición de CONC-O existen diferencias: en Mikel tiene lugar antes en castellano, y en Jurgi antes en euskera. Sin embargo, hay que señalar que la marcación de CONC-O en euskera es muy irregular en los primeros meses en ambos niños.

2.1. Euskera

Desde el punto de vista de la forma y del orden de morfemas, las formas verbales portadoras de morfemas de objeto corresponden generalmente al modelo adulto a partir de su realización productiva.

(5) Realización **productiva** de concordancia con el OD

Mikel 2;04 *dozu* (S2s.OD3s) 'lo has', *(do)zuz* (S2s.OD3pl) 'los has'
Jurgi 3;01 *dauko* (S3s.OD3s) 'lo tiene', *daukoz* (S3s.OD3pl) 'los tiene'

Si bien a partir de M 2;04 y J 3;01, puede considerarse productiva la marcación de objeto, la marcación de plural en las formas de tercera persona es a menudo defectiva.

(6)

a.	*$txarto (eg)in-ø dot(az)*	*hankak*[12] (M 3;10,17)
	mal hacer-PF Atr S1sOD3s(OD3p)	patas-A
	'he hecho (dibujado) mal las patas'	
b.	*$haundiak bota-ø d(it)ut*	(J 3;09,13)
	grandes-A tirar-PF AtrS1sOD3s (OD3pl)	
	'he tirado las grandes'	

La marcación de OI, por su parte es regular[13] a partir de las primeras realizaciones.

(7) Realización **productiva** y **regular** de concordancia con el OI

Mikel 2;07 *jata*(S3s.OI1s) 'se me ha', *dosta*(S3s.OD3s.OI1s) 'me lo ha', dotzut(S3s.OD3s.OI2s) 'te lo he'

Jurgi ?3;03/3;05 *zaizu*(S3s.OI2s) 'se te ha', *?dit*(S3s.OD3s.OI1s) 'me lo ha', *$zaiko* (=*zaio*)(S3s.OI3s) 'se le ha'

Una visión más detallada de los datos (tablas 8 y 9) en euskera nos permite observar:

- la escasa (nula en Mikel), tardía (J 3;09) y generalmente inadecuada presencia de morfemas de objeto prefijados
- la frecuencia de los OD de 3s (morfema cero) en ambos niños
- la distribución casi complementaria OD-3ªpersona/OI-1ª y 2ª persona

(12) Símbolos: A: absolutivo; Atr: auxiliar transitivo; CONC: concordancia; E: ergativo; D: dativo; itr: intransitivo; OD: objeto directo; OI: objeto indirecto; PF: perfecto; pl: plural; S: sujeto; s: singular; El paréntesis en enunciados infantiles indica segmento (morfológico o no) no pronunciado d(it)ut: forma realizada dut en contexto de ditut; 1,2,3 :1ª, 2ª, 3ª persona; $: forma verbal infantil que no corresponde a la esperable en el lenguaje adulto.

(13) Consideramos que la realización de un morfema es regular a partir de la edad en la que es producido en un 65% de los contextos.

(8)

Mikel. Edad de la primera realización de morfemas de OD y OI en el verbo y nº de producciones.

	OD mor	Tr	Nº	OI Mor	Itr	Nº	Tr	Nº
1s	n-	---		-t(a)(-)	2;07	15	2;07	43
2s	z-	---		-zu(-)	4;00	1	2;07	22
3s	ø	?1;09/1;10	754	-o,a(-)	2;08	8	3;01	36
1p	g-	---		-gu(-)	---		3;04	2
2p	z.te	---		-zue(-)	---		---	
3p	-z,-it-	2;04	12	-e(-)	---		2;04	4
Total=		897	766			24		107
Total (no cero):		143	12			24		107

(9)

Jurgi. Edad de la primera realización de morfemas de OD y OI en el verbo y nº de producciones.

	OD Mor	Tr	Nº	OI Mor	Itr	Nº	Tr	Nº
1s	n-	3;11	2	-t(a)(-)	3;07	10	3;03	1[14]
2s	z-	3;09[15]	3	-zu(-)	3;03	2	---	
3s	ø	?2;05/2;08	342	-o(-)	3;05	1	---	
1p	g-	---		-gu(-)	---		---	
2p	z.te	---		-zue(-)	---		---	
3p	-z,-it-	?2;09/3;01	2	-e(-)	---		---	
Total=363			349			13		1
Total (no cero):21			7			13		1

(14) Hay un solo ejemplo en todo el corpus, que parece tratarse de una forma no analizada.

(15) Los tres ejemplos con este morfema son inadecuados al contexto.

2.2. Castellano

La distinción entre clíticos de OD y de OI no es transparente en castellano para las primeras personas, y en las variedades leístas tampoco lo es para la tercera persona. La realización de los clíticos (también de *lo* y *la* aunque sólo en Mikel) es muy regular desde el principio en ambos niños, si bien se observa una marcación defectiva de la pluralidad en los clíticos de 3pl.

(10) Realización **productiva** y **regular** de los clíticos de objeto.

Mikel 2;01,21	*déjame, dame*
Jurgi 3;05	*te tiro, te bu(s)ca*

La colocación de los clíticos corresponde al modelo adulto tanto en formas imperativas (11a-b) como en finitas no imperativas (11c-d), en perífrasis de infinitivo (11e-f) en la práctica totalidad de los ejemplos salvo alguna rara excepción (11g).

(11)

a.	*¡dale e(s)to, ¿eh?*	(M 2;02,14)
b.	*¡dámelo!*	(J 2;07,05)
c.	*ot(r)o te tiro*	(M 2;03,11)
d.	*y luego no me sale*	(J 3;07,02)
e.	*y ahora esto lo tengo que poner*	(M 3;04,12)
f.	*yo quería llevarla* (x traerla) *aquí*	(M 2;08,29)
g.	*$le hay que romper*	(M 3;10,17)
h.	*¿por qué le* (=se la) *quitas?*	(M 3;11,17)
i.	*no le* (=se lo) *voy a quitar*	(J 3;11,18)

Los ejemplos citados de (11) y la tabla (12) permiten observar:

- la posición de los clíticos corresponde al modelo adulto
- frecuencia de los OD de 3s (*lo*, *la*) en Mikel pero no en Jurgi en quien los clíticos de tercera son casi inexistentes
- los clíticos personales corresponden con frecuencia a argumentos benefactivos, mientras los de tercera persona (a menudo cero) corresponden mayormente a OODD.

(12)

Edad de la 1ª producción y nª de clíticos de objeto. Mikel y Jurgi

		Mikel		Jurgi	
		1ª	nº	1ª	nº
1s	(-)me	1;09	159	2;07	12
2s	(-)te	2;01	54	3;00	15
3s	(-)lo	2;02	114	2;07	1
	(-)la	2;03	40	--	--
	(-)le	2;02	59	2;10	3
	(-)se[16]	3;05	1	--	--
1p	(-)nos	#3;00	1	3;05	1
2p	(-)os	--	--	--	
3p	(-)los	2;03	10	--	
	(-)las	2;04	3	--	
	(-)les	3;04	2	--	
Total realizados: 475			443		32

3. CONCLUSIONES

La producción infantil de afijos y clíticos de objeto refleja en general el modelo adulto a partir de su realización productiva.

Predicción a comprobada. CONC-S y CONC-O no son simultáneas, ya que CONC-O es adquirida con posterioridad.

Predicción b comprobada. Los morfemas referentes a CONC-S y CONC-O se realizan a edades similares en ambos idiomas. La morfología de CONC-S se adquiere algo antes en castellano en ambos niños. La mayor variación observada con relación a CONC-O puede atribuirse a distintos fenómenos:

- El morfema más frecuente en ambos idiomas, correspondiente al Objeto de tercera persona, es cero en euskera.
- Muchos de los clíticos en castellano acompañan a formas imperativas. Las formas correspondientes en euskera son con frecuencia formas verbales no

(16) Falso se: quítasela tú (M 3;05,10)

finitas, lo que explica la diferencia de número de morfemas realizados en ambos idiomas.

Predicción c refutada. La adquisición de CONC-S tiene lugar a una edad temprana tanto en euskera como en castellano. No se observan errores de colocación de morfemas en ninguno de los dos idiomas, si bien en las perífrasis que que permiten la ante- y postposición del clítico se observa una clara tendencia en castellano a producir los clíticos prepuestos[17]. El orden de aparición de los morfemas, y su realización regular no dependen de la forma o colocación, sino de factores como el tipo de marcación (plural), la persona o el tipo de argumento con el que está relacionado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(17) Ezeizabarrena (1995).

Referencias Bibliográficas

Almgrem, M. y Barreña, A. (1991), "Aditzaren eta aditz-multzoaren jabekuntz-garapena bi haur euskaldunengan, elebakarra bata eta euskara-gaztelera elebiduna bestea". En I. Idiazabal (ed.), 137-168.

Almgrem, M. y Barreña, A. (1994), "Aparición de la concordancia verbal en el español". Congreso sobre *adquisición del lenguaje*. Lisboa.

Barreña, A. (1993), "Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena: INFL eta KONP Funtzio-kategorien erabileraz". Tesis doctoral. Universidad del País Vasco en Vitoria-Gasteiz.

Barreña, A. (1994), "Sobre la adquisición de la categoría funcional COMP por niños vascos". En Meisel J.M.(ed.), 231-284.

Clark, E.V. (1985), "The Acquisition of Romance, with special reference to French". En D.I. Slobin (ed.), 687-782.

Euskaltzaindia (1987), *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak II*. Bilbo: Euskaltzaindia.

Ezeizabarrena, M.J. (1992), "Adquisición infantil de la triple concordancia verbal en euskera". Ponencia presentada en el Coloquio internacional*"Las lenguas en la Europa Comunitaria"*. Amsterdam.

Ezeizabarrena, M.J. (1994), "Primeras formas verbales de concordancia en euskera". En Meisel J.M.(ed.), 181-229.

Ezeizabarrena, M.J. (1995), La adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües. Tesis doctoral, Universidad de Hamburgo.

Franco, J. (1993), "Conditions on clitic doubling: the agreement hypothesis". *Anuario del seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"* 27, 285-298.

Guilfoyle, E. y Noonan, M. (1988), "Functional categories and language acquisition. Ms, Universidad McGill.

Idiazabal, I. (ed.) (1991), *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*. VIII Cursos de Verano en San Sebastián. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Kaiser, G. (1992), *Die klitischen Personalpronomina im Französischen und Portuguiesischen*. Frankfurt am Main: Vervuert.

Laka, I. (1988), "Configurational heads in inflectional morphology: the structure of the inflected forms in Basque". *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"* 22, 343-365.

Laka, I. (1993), "The structure of Inflection: A case study in X^0 syntax". En J.I. Hualde y J. Ortiz de Urbina (eds.), *Generative Studies in Basque Linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 21-70.

Landa, A. y Franco, J. (1992), "Objetos nulos en el castellano del País Vasco: dos estatus para dos interpretaciones". *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"* 26, 777-792.

Lapointe, S. (1985), *A Theory of Grammatical Agreement*. New York: Garland.

Larrañaga, M. P. (1992), Der Erwerb des baskischen Indikativs am Beispiel eines bilingual aufwachsenden Kindes: eine Fallstudie. Tesina, Universität Kiel.

Mahlau, A. (1994), "El proyecto BUSDE: Corpus y metodología". En J.M Meisel (ed.), 21-34.

Meisel, J.M. (ed.) (1994), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Frankfurt am Main: Vervuert.

Ortiz de Urbina, J. (1989), *Some Parameters in the Grammar of Basque*. Dordrecht:Foris.

Otero C.P. (1986), "Arbitrary subjects in finite clauses". En I. Bordelois, H. Contreras y K. Zagona (eds.), *Generative Studies in Spanish Syntax*. Dordrecht: Foris, 81-109.

Oyharçabal, B. (1992), "Structural case and inherent case marking: ergaccusativity in Basque". En J. Lakarra y J. Ortiz de Urbina (eds.), Syntactic Theory and Basque Syntax. San Sebastián: Diputación Foral de Guipúzcoa, 309-342.

Perlmutter, D. (1971), *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Pollock, J.Y. (1989),"Verb movement, universal grammar and the structure of IP". *Linguistic Inquiry* 20, 365-424.

Roberge, Y. (1990), *The Syntactic Recoverability of Null Arguments*. Kingston: McGill-Queen's University Press.

Slobin, D.I. (1973), "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar". En Ch. A. Ferguson y D.I. Slobin (eds.), *Studies of Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 175-208.

Slobin, D.I. (1985), "Crosslinguistic evidence for the language-making capacity". En D.I. Slobin (ed.), 1157-1256.

Slobin, D.I (ed.), (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Theoretical Studies II. New Jersey: Erlbaum.

Trask, R.L. (1981), "Basque Verbal Morphology". En *Euskalarien nazioarteko jardunaldiak. Iker* 1. Bilbo: Euskaltzaindia.

EL USO DE LOS MORFEMAS DE ERGATIUIDAD EN EUSKARA

Margareta Almgren

1. INTRODUCCIÓN.

En una situación donde dos lenguas están en contacto continuo y prolongado dentro de un mismo territorio, es fácil encontrar tendencias hacia una homogeneización de los sistemas linguísticos implicados, tanto a nivel fonológico como léxico o morfosintáctico. El camino de las influencias puede ser bidireccional, pero si la situación de una de las lenguas es más débil, o minoritaria, es probable que esta lengua sea sometida a mayor presión. Estudios conocidos acerca de estos fenómenos son los de U. Weinreich (1953), de E. Haugen (1953), de Gumperz (1967), de Van Overbeke (1972), y, referido al contacto castellano-euskara, de K. Rotaetxe (1988).

En nuestro caso de contacto interlinguístico, el euskara es la lengua sometida a mayor presión. Uno de los elementos morfológicos susceptibles a influencias es precisamente el morfema que marca la ergatividad de los sujetos en euskara, inexistente en castellano. Las posibles fuentes de interferencias son varias:

Todos los hablantes que tienen el euskara como Ll, son a cierta edad bilingues, en contacto diario con el castellano y prácticamente obligados a usar esta lengua en algunas situaciones. Podría ocurrir que ocasionalmente omitan el morfema de ergatividad en euskara, sobregeneralizando su ausencia en castellano.

Para los hablantes de euskara como L2 el morfema de ergatividad es uno de los elementos más difíciles a adquirir; es decir, no la comprensión del hecho, sino su uso práctico. En la medida en que aumente el número de hablantes no "nativos", es posible que el uso de esta marca disminuya en la totalidad de las producciones linguísticas, lo cual a su vez podría tener consecuencias para los hablantes Ll.

En algunos casos se ha podido observar el hecho contrario, es decir: un empleo de estos morfemas donde no corresponde. A la larga, esta tendencia podría tener el mismo efecto que la omisión: la pérdida de los morfemas que marcan la ergatividad.

2. LA MORFOLOGÍA DEL ERGATIVO EN EUSKARA.

En euskara, los sujetos pueden tomar dos casos diferentes: ABSOLUTO (nominativo) y ERGATIVO. El sujeto en caso absoluto carece del morfema específico que sin embargo se emplea para marcar un sujeto en caso ergativo. Las normas del euskara estandarizado, el "batua", rigen la morfología de los casos de la siguiente manera:

ABSOLUTO SINGULAR: "Nire ahizpa ø etxean dago" *(Mi hermana está en casa)*

ERGATIVO SINGULARA "Nire ahizpa-K ... erosi du" *(Mi hermana ha comprado...)*

ABSOLUTO PLURAL, "Nire ahizpa-K etxean daude" *(Mis hermanas están en casa)*

ERGATIVO PLURALt. "Nire ahizp-EK ... erosi dute" *(Mis hermanas han comprado...)*

Por razones fonológicas, este morfema se transforma en -EK en ergativo singular si el sujeto en cuestión termina en consonante:

"Julen-EK ... ekarri du" (Julen ha traído...)

Existe, por lo tanto, una coincidencia de formas y funciones que puede resultar desconcertante para un hablante no nativo. Pero además, todas las variedades del euskara no hacen el mismo uso de estos morfemas, lo cual dificulta el análisis de su uso real. En la variedad hablada en la comarca a la que se refiere el presente estudio es frecuente encontrar las siguientes variaciones:

– EK para marcar el caso absoluto

KOTXEA ——> KOTXIE KOTXEAK ——> KOTXIEK

/ kotxiek ez die (dira) joaten hemendik/ = *los coches no van por aquí.*

Por otra parte, la diferenciación entre el ergativo singular y plural no ocurre como en la variedad "batua" -AK - y -EK, sino por variación en la acentuación de las palabras:

ERGATIVO SINGULAR: Gi ' zonak ... *(el hombre... hace algo)*

ERGATIVO PLURAL:'Gizonak *(los hombres hacen algo).*

Como esta diferenciación no se refleja al escribir, es fácil encontrar

– AK donde se espera - EK, en trabajos escritos.

3. LOS SUJETOS DEL ESTUDIO. MATERIAL Y METODOLOGÍA.

Los datos para el presente estudio se han extraído de varios trabajos escritos realizados por un grupo de 25 alumnos de un segundo curso de BUP en el Instituto de Bachillerato de Durango, durante el curso escolar 1989/90. Toda la escolarización de estos alumnos de 15 - 16 anos ha sido en euskara, excepto en 3 casos.

De los 22 alumnos escolarizados en euskara en EGB y primero de BUP, 14 proceden de familias vascófonas, 4 de familias bilingues y 4 de familias castellano-parlantes. Los 3 alumnos escolarizados en castellano o en modelos bilingues en EGB proceden de familias vascófonas.

En la comarca donde viven, el 39,2 % de los jóvenes entre 14 y 18 años tienen el euskara como Ll y un 7 % son bilingues familiares, según datos del censo de población de 1991. Los porcentajes de jóvenes de estas edades que se consideran hablar, leer y escribir euskara bien se distribuyen, según la misma fuente, como sigue:

Hablan euskara bien: 45 %.
Leen euskara bien: 46 %.
Escriben euskara bien: 45%.

Los trabajos analizados (4 x 25) han sido: una redacción en euskara, un examen de euskara, un resumen de un tema de geografía y un trabajo de la asignatura "ética". Todos los trabajos han sido recopilados a posteriori, sin haber sido en ningún momento mencionado a los alumnos que se iban a usar para nuestro análisis. Hemos evitado la aplicación de tests, queriendo así reflejar con más fidelidad el uso escrito real que hacen los alumnos de la lengua, un factor de interés creciente en ámbitos psico- y sociolinguísticos (v. Triado & Forns, 1992). Cabe añadir que el examen de euskara no contenía ninguna pregunta sobre los casos.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

4.1. Las marcas de ergatividad en las producciones de la asiquatura Euskara

Entre las 50 producciones (2 x 25) pertenecientes a la asignatura euskara, hemos podido constatar omisiones de morfemas de ergatividad en 4 trabajos, tanto en casos de nombres propios como de nombres comunes:

"GOTZON GARATE _ AZALTZEN DU" *(Gotzon Garate expone)*
"JANARI DENA JATEKO ESAN DIT AMA_" *(Me ha dicho mi madre que coma todo)*
"KAMIOIA_ KOTXEA ARRAPATU DU..." *(El camión ha alcanzado al coche)*

Son producciones que corresponden a dos alumnos hablantes de euskara como L 1. (C).

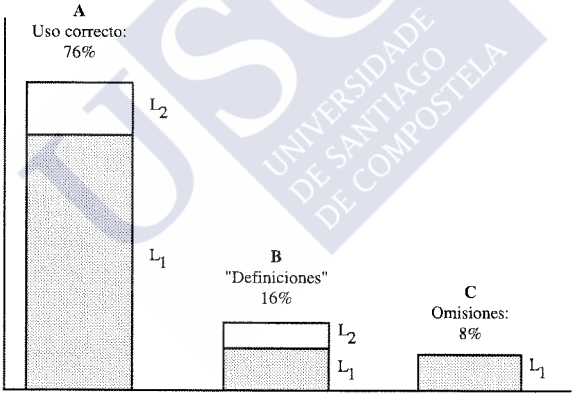
Ahora bien, en otros 8 casos no se constatan fallos, ni por omisión ni por exceso, pero son producciones no contabilizables, ya que su casi totalidad consiste en definiciones o construcciones predicativas:

"BIEN ARTEKO EZBERDINTASUN BAT HAU DA..." *(Una diferencia entre los 2 es ésta...)*

"BERE LIBURU INPORTANTEENAK HAUEK DIRA..." *(Sus libros más importantes son éstos).*

Dos de los casos son hablantes L1 de euskara. (B).

En las restantes 38 producciones, el uso de los morfemas de ergatividad es correcto. Sólo 4 de ellas han sido producidas por hablantes de euskara como L2. (A).



4.2. Análisis de los trabajos de geografía

En los 25 trabajos de geografía realizados por los alumnos en clase y en casa, encontramos omisiones repetidas de las marcas de ergatividad en 4 casos:

"ORDUAN IKATZA _ INPORTANTZIA GALDU ZUEN" *(Entonces, el carbón perdió su importancia...)*

"IBAIA _, UR ASKO DARAMANEAN..." *(cuando el río trae mucha agua...)*

"ZATI BAKOITZA _ GEHIAGO DOMINATZEN DU..." *(cada parte, domina más...)*

Uno de los escritores es hablante de euskara como L1, los otros tres son hablantes L2.

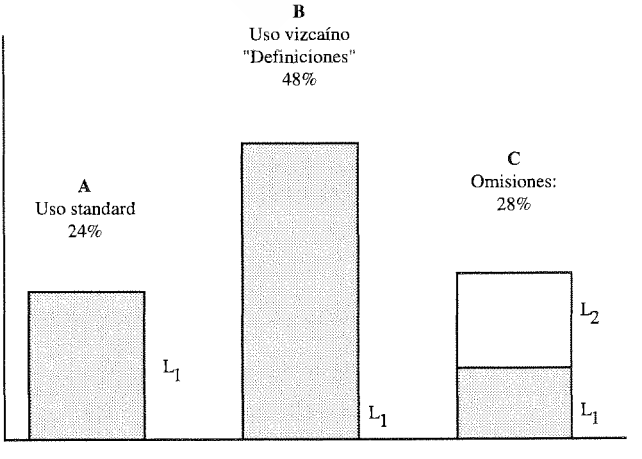
El problema de definiciones y construcciones predicativas vuelve a aparecer: en 12 casos este tipo de construcciones son predominantes, coincidiendo en algunos casos con otras características. Un empleo abundante de construcciones ergativas, ajustadas a la normativa del euskara "batua", sólo encontramos en 6 casos, todos ellos hablantes L1.

En 10 casos (2 hablantes L2) encontramos ejemplos del empleo de los morfemas según la variedad hablada por los alumnos, anteriormente mencionada. Así se interpreta la aparición de formas como 'PERTSONAK, donde se espera "PERTSONEK" (erg. plur), o "INDIOEK EZ ZIREN PLANTAZIOETARA EGOKITZEN..." (los indios no se adaptaron a las plantaciones...)

A la hora de resumir los datos para su representación gráfica, nos encontramos con varios subgrupos con características en parte comunes. En primer lugar, reflejaremos el uso de construcciones ergativas abundantes y ajustadas a la normativa del euskara batua (6 alumnos, columna A).

El siguiente grupo lo constituyen los alumnos que emplean los morfemas según la variedad vizcaína, en total 7. A esta columna añadiremos los casos donde la mayor parte de los escritos son simples definiciones o predicativos, con construcciones ergativas ocasionales, según la misma variedad (5 alumnos, columna B).

Por último, un grupo mixto de alumnos cuyas producciones apenas contienen ergativos o contienen claras omisiones de sus marcas, un total de 7. (C)



4.3. Análisis de los trabajos de "ética".

Vamos a ver por último si la tendencia se mantiene en los trabajos más libres de la serie: el comentario resumen de la película "Jason y los Argonautas".

En primer lugar hemos encontrado un uso correcto de las marcas de ergatividad según la variedad standard en 14 casos. Sólo uno de ellos corresponde a un hablante de euskara como L2. (Columna A).

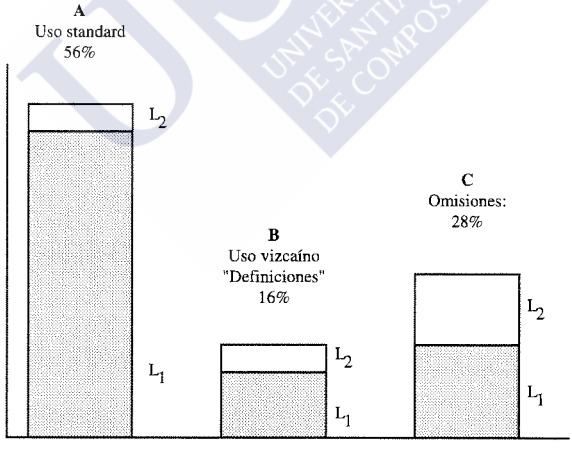
Seguidamente hemos podido constatar el empleo de estas marcas conforme a la variedad vizcaína en 4 casos, uno de ellos hablante L2. (Columna B). En otros 7 casos hemos encontrado repetidas omisiones de los morfemas de ergatividad,

"JASON _ ORDUAN HARKAITZAK ZEHARKATZEN DITU" - *(Jason entonces atraviesa las rocas).*

"HERA _ ESATEN DIO JASON - *(Hera le dice a Jason).*

"MARINELETAKO BI _ ,HERAREN AHOLKUAK EZ DITUZTE BETETZEN" *(Dos de los marineros no cumplen los consejos de Hera.)*

Llama la atención el hecho de ser 4 alumnos hablantes L1 quienes omiten los morfemas de ergatividad, contra 3 hablantes L2. (Columna C).

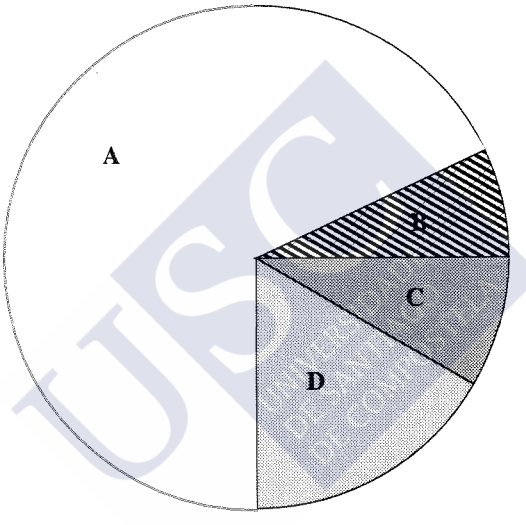


5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.

En este estudio, breve y esquemático, hemos podido constatar la omisión de las marcas de ergatividad en todo tipo de textos por 4 alumnos: 3 de ellos son hablantes L2 y uno es hablante L1 de euskara. Otros 3 alumnos, todos hablantes L1, omiten estos morfemas en algunos textos. Dos casos, L1 + L2, quedan fuera de la clasificación por no contar sus textos apenas con construcciones ergativas.

Queda por contabilizar un empleo correcto de las marcas de la ergatividad, bien sea según las normas del euskara "batua", bien según la variedad vizcaína, en 16 alumnos:

a) Uso correcto:64%
b) No contabilizable:8%
c) Omisiones, L2:16%
d) Omisiones, L1:12%



Los datos ponen de manifiesto la dificultad que tienen los hablantes de euskara como L2 con el uso de las marcas de ergatividad, a pesar de haber sido escolarizados íntegramente en euskara. Pero además hemos encontrado deficiencias en el uso de estos morfemas en producciones escritas de otros 4 alumnos que son hablantes de euskara como L1. Ninguno de ellos proceden de familias bilingues o de enseñanza en castellano.

Los 16 alumnos que emplean los morfemas del ergativo correctamente, lo hacen bien según las normas del euskara "batua" o bien según la variedad vizcaína. Si no tuviéramos en cuenta este último factor, el porcentaje de uso correcto sería, evidentemente, menor. Pensamos que es un elemento a tener en cuenta a la hora de programar la enseñanza (v. Idiazabal, 1994), ya que puede ser uno de los factores que crean dificultades a nuestros alumnos.

En edades tempranas se ha podido comprobar mayor dificultad en la adquisición de los morfemas del ergativo en ninos bilingues que en monolingues (Barrena, 1993). A las edades del presente estudio no se ha visto relación entre la procedencia de familias bilingües y las dificultades en el uso de las marcas de ergatividad. La escolarización en castellano o en líneas bilingues no parece tener incidencia en este sentido si los alumnos proceden de familias vascófonas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESARROLLO MONOLINGÜE Y BILINGÜE DE 4 A 7 AÑOS

Teresa H. Johnson

"Pero es que no quiero hablar inglés porque no estoy en St. Louis, Missouri"

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad de escoger un sistema lingüístico específico para expresar deseos, necesidades o emociones es una característica de las personas bilingües o políglotas. Los procesos por medio de los cuales se adquieren dos o más sistemas lingüísticos han sido objeto de estudios tales como Ronjat (1913) y Leopold (1939) quienes obser-varon el progreso lingüístico de sus hijos, hasta investigaciones como las de Clemente (1984) que incluyen un gran número de sujetos a quienes se les aplican diferentes tipos de tests o da varias tareas lingüísticas para determinar control de ciertas habilidades. Existen un número limitado de estudios longitudinales realizados en los ambientes naturales de los niños y usando múltiples medidas que nos permitan evaluar con más certeza los procesos de adquisición de una o más lenguas. "Mi opinión es que las estrategias de comprensión y producción del lenguaje seguirán siendo misteriosas hasta que no se abandone la tradición de discutir en base a hipótesis y no en base a datos." (Fermentino, 1984:57)

Esta investigación fue diseñada para evaluar los patrones del desarrollo monolingüe (español o inglés) y bilingüe (español e inglés) de tres sujetos de sexo femenino de los 4 a los 7 años, usando medidas múltiples y combinando observación y grabaciones magnetofónicas en diferentes lugares y circumstancias para obtener un cuadro más amplio de información.

Se esperaba encontrar que el desarrollo de las habilidades lingüisticas de los sujetos monolingües y del sujeto bilingüe fueran similares, y que habría un efecto

enriquecedor en el vocabulario y en la facilidad del uso de ambas lenguas en el sujeto bilingüe. (Romaine, 1995). Al mismo tiempo se esperaba encontrar cierta inestabilidad en las estructuras morfológicas y sintácticas en el sujeto bilingüe. (Taeschner, 1983).

2. PROCEDIMIENTO

Sujetos: Tres niñas de diferente ambiente lingüístico: monolingüe español (México), monolingüe inglés (Estados Unidos de Norteamerica) y bilingüe español/inglés (México/Estados Unidos). Se empezó el estudio cuando los sujetos tenían 4.8, 4.3 y 4.6 (años.meses) res- pectivamente, cuando los sujetos dominaban la mayor parte de las estructuras básicas de sus lenguas y tenían suficiente desarrollo cognitivo para expresar ideas y relaciones.

> Cuando se han investigado narraciones en niños (G. Bonvin,1977) se descubre que, entre los tres y cuatro años, se inician las primeras posibilidades de narrar, si bien muy inseguras y carentes de algunos de sus elementos estructurales. Las primeras narraciones se limitan a ser referencias a hechos aislados realizados por algunos personajes sin relación definida. A partir de los cinco años, y en adultos (Bronckart, 1979-1982), el discurso narrativo recoge marcas linguísticas específicas, lo que confiere a la narración un status propio como contexto enunciativo. (Clemente, 1984:123)

Se controlaron los factores socio-económicos y de educación de los padres de los sujetos. Las tres tenían el mismo nivel de inteli-gencia de acuerdo con la escala Wechsler. Las dos monolingües viven en hogares totalmente monolingües mientras que la bilingüe tiene los dos idiomas en casa y además estancias prolongadas en México durante los veranos. Se continuó el estudio hasta las edades de 7.8, 7.3 y 7.6 (años, meses) respectivamente.

3. MÉTODO

a) Tests para evaluar el grado de desarrollo de habilidades específicas fueron administradas aproximadamente cada seis meses y antes o después de contacto intenso con el español en el caso del sujeto bilingüe. Se obtuvieron medidas de habilidades de comprensión auditiva, de vocabulario (comprensión y producción) y de desarrollo morfológico y sintáctico.

b) Narraciones: Se hicieron grabaciones magnetofónicas de narraciones espontáneas basadas en dibujos. Estas grabaciones se llevaron a cabo en diferentes lugares

y circumstancias para obtener información sobre diferentes tipos de comportamiento lingüístico.

Ya en 1964 Chomsky comentaba: "Si se ha de descubrir algo duradero y real acerca de la verdadera gramática del niño, es necesario que se logren observaciones más o menos creativas de su actuación, sus habilidades y su comprensión en diferentos circumstancias.." (p.36). Además de las medidas obtenidas en tests específicos, 24 de las narraciones producidas a lo largo del estudio fueron analizadas para suplementar la información de los tests en cuanto a desarrollo morfológico y sintáctico.

c) Observación y anotación: se mantuvo un record, a manera de anécdotas, de conducta lingüística especial.

d) Análisis temporal: Se evaluó también el cambio, a través del tiempo, en la fluidez de expresión: número de sílabas por segundo, frecuencia de expresiones de duda, repeticiones y correcciones.

Los datos fueron obtenidos en Estados Unidos y en México.

El enfoque principal de este reporte es el análisis morfo-sintáctico de las narraciones, con énfasis en las formas verbales: frecuencia y uso.

4. RESULTADOS.

En general, los resultados obtenidos apoyan una teoría de enriquecimiento lingüístico en el desarrollo bilingüe. A lo largo de esta investigación se observó la influencia del ambiente lingüístico ya que el sujeto bilingüe manifestó mayor o menor destreza en uno u otro idioma según su estancia en uno u otro país. La importancia de este factor como influencia determinante disminuyó a medida que aumentó la proficiencia del sujeto em ambas lenguas.

No es fácil definir lo que es desarrollo "normal" dada la gran diversidad de los contextos en que crecen los niños, y por lo tanto no podemos asegurar lo que es "tardío" para el bilingüe, (Romaine, 1995). En este estudio el sujeto bilingüe creció expuesto a ambas lenguas desde su nacimiento, lo cual da lugar al desarrollo simultáneo de dos sistemas lingüísticos. Meisel (1990) califica esto como "dos primeras lenguas" o "adquisición de primera lengua bilingüe." (Citado en Romaine, p. 181).

Desarrollo morfológico. Se encontraron similitudes en la adquisición de morfología en los tres sujetos. Un ejemplo es el uso de las mismas sobregeneralizaciones tanto en las monolingües como en la bilingüe: *Sabo, *gooder, *mens. Este fenómeno se observa más en las narraciones espontáneas que en tests. Los resultados

de la parte de gramática del *Illinois Test of Psycholinguistic Ability* y el análisis de las narrativas por medio del *Developmental Sentence Scoring* y *Development Assessment of Spanish Grammar* confirman este dato.

Tabla nº 1

Desarrollo Morfológico: ITPA, DSS, DSAG

	Junio		Septiembre		Enero	
Sujeto	**ITPA**	**DSS/DSAG**	**ITPA**	**DSS/DSAG**	**ITPA**	**DSS/DSAG**
Mono. ing.	14	*7.21	16	7.25	18	10.23
Bil. ing.	12	*7.40	14	7.60	19	7.75
Bil. esp.	12	**5.95	20	7.00	26	7.65
Mono. esp.	16	**6.88	20	7.07	25	8.68

*50th percentile=6.69
**50th percentile=5.66

Dos observaciones acerca de estos resultados: 1. Los tres sujetos exhibieron habilidades lingüísticas más allá del 50%. Esto ocurrió no solamente en morfología sino también en desarrollo sintáctico y en comprensión auditiva. 2. El desarrollo bilingüe sigue un curso "a saltos" como se puede apreciar en los resultados del DSS y del DSAG. Mientras que el inglés, lengua dominante en este tiempo, progresa "a pasos regulares", el español se desarrolla "a pasos gigantescos" después del contacto intensivo de un verano en México.

Los datos apoyan una teoría de desarrollo independiente de los dos idiomas. (Padilla y Lindholm, 1976 entre otros). Se encontraron pocos ejemplos de mezcla de lenguas, y cuando ocurría, era respetan-do la integridad morfológica de cada idioma. Por ejemplo: *flúshalo, ¿Qué me *bringaste?, "You *foom too much ." Ejemplos dentro del mismo idioma muestran la internalización del sistema morfológico: "Yo *queriba el blanco", "Te los *poní" y "Las *pusí aquí."

Desarrollo del sistema verbal. "La preferencia actual por la consideración funcional y comunicativa del lenguaje no ha hecho ol- vidar, sin embargo, otros aspectos de su problemática y, en primer lugar, el hecho de que el lenguaje en el niño progresa y se desarro-lla a través de la adquisición de reglas morfológicas y sintácticas, y que esta adquisición necesita ser explicada." (Siguán, p. 257). Debido

a limitaciones de espacio, en este reporte nos concentramos en el uso del sistema verbal evidenciado en 24 de las narraciones producidas a lo largo de los tres años del estudio. En las Tablas 2, 3, 4 y 5 se recogen los datos que resumen las variables dependientes estudiadas.

Explicación: # Unidades=unidades sintácticas.
Verbos=Léxico verbal (Diferentes verbos usados).
% Formas verbales=tiempos, modos, etc.
*MLE=Media de longitud de Expresión, en palabras.
*MV=Media de formas verbales por expresión.
*Definición usada por Clemente (1984)

Tabla nº 2

Monolingüe, inglés. Resumen

Edad	#Palabras	#Unidades	#Verbos	%Formas Ver.	MLE	MV
4.3	307	38	27	19	8.07	1.58
4.9	347	51	34	22	6.81	1.51
5.3	427	52	44	20	8.21	1.16
5.9	477	51	47	19	9.35	1.76
6.2	498	59	42	22	8.44	1.86
7.3	298	45	19	22	6.62	1.49

Tabla nº 3

Bilingüe, inglés. Resumen

Edad	#Palabras	#Unidades	#Verbos	%Formas Ver.	MLE	MV
4.6	251	46	30	21	5.46	1.15
5.1	328	47	36	21	6.98	1.47
5.6	568	78	51	22	7.28	1.58
6.1	423	47	36	19	9.01	1.72
6.5	228	27	20	21	8.44	1.74
7.6	302	27	29	20	11.19	2.19

Tabla nº 4

Bilingüe, español. Resumen

Edad	#Palabras	#Unidades	#Verbos	%Formas Ver.	MLE	MV
4.6	313	42	21	18	7.45	0.93
5.1	237	44	35	28	5.39	1.52
5.6	299	44	25	19	6.81	1.32
6.1	199	30	22	19	6.63	1.31
6.5	272	41	20	24	6.63	1.51
7.6	429	53	50	21	8.09	1.72

Tabla nº 5

Monolingüe, español. Resumen

Edad	#Palabras	#Unidades	#Verbos	%Formas Ver.	MLE	MV
4.8	268	38	23	18	7.05	1.29
5.4	216	31	16	17	6.97	1.16
5.9	270	40	28	23	6.75	1.35
6.4	304	51	28	21	5.96	1.25
7.1	348	47	28	20	7.41	1.57
7.7	522	65	47	21	8.03	1.71

La variable MV (Media de formas verbales por expresión) presenta un desarrollo linear positivo en las 4 muestras. Esto está de acuerdo con lo reportado por Clemente para los sujetos de 5 y 6 años de edad. Los resultados de las otras variables parecen ser función del tema narrado. Los stos tienen a su disposición las estructuras verbales necesarias para manejar temas diversos, y aunque MV aumenta con la edad, MLE parece responder más al tema que a la edad. El por-centaje de formas verbales es similar tanto en los dos idiomas como en las cuatro muestras, con la variación en el español de la bilingüe mostrando de nuevo la inestabilidad de su desarrollo.

La frecuencia de formas verbales se analizó en cuanto al uso de diferentes tiempos, encontrándose, de nuevo, una relación directa entre el tema y los tiempos

usados. Así, por ejemplo, el uso de aspecto en el pasado está más relacionado con el tema de la narración que con la edad. Taeschner encontró un desarrollo paralelo en alemán e italiano, excepto en el uso de participios y del infinitivo. Slobin (1982) sugiere que si cierto significado aparece al mismo tiempo en los dos idiomas, las estructuras necesarias para su expresión pueden tener la misma complejidad. En este estudio el participio y el infinitivo no ocurren cronológicamente, sino que aparecen en función al tema.

5. CONCLUSIÓN.

La necesidad de múltiples medidas y métodos de evaluación se hace aún más patente en el seguimiento longitudinal de sujetos que ya habían adquirido las bases de su idioma y que, dado su desarrollo cognitivo, podían expresar ideas y relaciones más complejas. El análisis funcional y comunicativo de las narraciones producidas en este estudio longitudinal promete proporcionar una base más amplia para evaluar el proceso del desarrollo de una o más lenguas. Estudios que incluyen varios idiomas son necesarios para constatar si los patrones detectados son función de los idiomas estudiados o de diferencias en la adquisición y desarrollo de una o más lenguas.

Referencias Bibliográficas

Chomsky, N. (1964): Comentario de la ponencia de Miller, W. y Erwin, S. en *The Acquisition of Language*, U. of Chicago Press, Chicago.

Clemente, R.A. (1984): "Variaciones en el lenguaje espontáneo in- fantil", en Siguán, M. *Estudios sobre Psicología del Lenguage In-* fantil. Ediciones Pirámides, S.A. Madrid.

Fermentino, M.V.S. (1984): "Aproximación al primer lenguaje", en Siguán, M. *Estudios sobre la Psicología del Lenguaje Infantil.*

Kirk, S. (1968): *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities.* U. of Illinois, Urbana.

Lee, L. y Carter, S. (1971): "Developmental Sentence Scoring", *Journal of Speech and Hearing Disorders.* 36, 315-340.

Leopold, W. (1939): *Speech Development of a Bilingual Child: A* Linguist's Record. Northwestern University Press, Evanston, Ill.

Padilla, A.M. y Lindhom, K. (1984): "Child Bilingualism, the same old issues revisited", en Martínez, Jr. J.L. y Mendoza, R.H. eds. *Chicano Psychology.* Academic Press, Orlando.

Romaine, S. (1995): *Bilingualism.* Blackwell, Cambridge, Mass.

Ronjat, J. (1913): Le development du langange observé chez un enfant bilingue. Champion, Paris.

Siguán, M. (1984): "Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil", en Siguán, M. *Estudios sobre la Psicología del Lenguaje Infantil.*

Slobin, D. I. (1982): Universal and particular in the acquisition of language, en Wanner, E. y Gleitman, I. eds., *Language Acquisition: the State of the Art.* Cambridge University Press, Cambridge.

Taeschner, T. (1983): *The Sun is Feminine.* Springer-Verlag,New York.

Toronto, A.S. (1976): "Developmental Assessment of Spanish Grammar", *Journal of Speech and Hearing Disorders. 41,* 150-171.

UN ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LAS FORMAS DE POSESIÓN EN MONOLINGÜES Y BILINGÜES GALLEGOS.[1]

Maite Forján; Sagrario García y Miguel Pérez Pereira

1. INTRODUCCIÓN.

El posesivo se caracteriza por mantener al mismo tiempo una relación con la persona o cosa que posee y con el ser, objeto o cualidad poseídos. Esta doble relación se manifiesta en variaciones de género y número atendiendo a las cosas poseídas y en variaciones de número o persona atendiendo al poseedor.

Uno de los rasgos contrastivos existentes entre la lengua gallega y la castellana es la forma de marcar la posesión. Mientras en el gallego existe una única forma tanto para el pronombre como para el adjetivo (ver cuadro 1), en el castellano se encuentran dos formas diferenciadas (ver cuadro 2).

Cuadro nº 1

Pronombres y adjetivos posesivos en gallego

			POSEIDO			
			SINGULAR		PLURAL	
			MASC.	FEM.	MASC.	FEM.
POSEEDOR	SINGULAR	1ª	meu	miña	meus	miñas
		2ª	teu	túa	teus	túas
		3ª	seu	súa	seus	súas
	PLURAL	1ª	noso	nosa	nosos	nosas
		2ª	vosos	vosa	vosos	vosas
		3ª	seu	súa	seus	súas

(1) Esta investigación se realizó gracias a las ayudas concedidas por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia (XUGA 21104B1) y por la D.G.I.C.Y.T. del Ministerio de Educación (PB1-0776) al Proyecto *"La adquisición de la Lengua en niños gallegos bilingües"*.

Como regla general en gallego y castellano el adjetivo posesivo se antepone al sustantivo, pero en gallego se admite la posposición con diferentes matices estilísticos, por ejemplo: *o meu amigo - o amigo meu*. En gallego el uso del artículo delante de un adjetivo posesivo que precede a un sustantivo, que no sea de parentesco es obligatorio, mientras que en castellano no existe esta construcción, por ejemplo mientras que en gallego se debe decir *"Quero os meus coches"* en castellano la forma correcta sería *"Quiero mis coches"*.

A pesar de que ya empieza a ser numerosa la existencia de estudios sobre la adquisición del lenguaje, son muy pocas los investigaciones realizadas sobre las formas de posesión en castellano (Sebastian, 1981; Hernández Pina, 1984; Muñoz y Vila, 1986; Shum G. 1989) y no existen en la lengua gallega. De ahí nuestro interés por acercarnos a las características del habla infantil en relación con las formas de posesión, observando su secuencia evolutiva para ver si existen diferencias en la adquisición y uso de estos términos y la posible existencia del fenómeno de la interferencia en la adquisición de estas formas en el niño bilingüe.

Cuadro nº 2

PRONOMBRES Y ADJETIVOS POSESIVOS EN CASTELLANO

			PRONOMBRES				**ADJETIVOS**			
			POSEIDO				**POSEIDO**			
			SINGULAR		**PLURAL**		**SINGULAR**		**PLURAL**	
			MASC.	**FEM.**	**MASC.**	**FEM.**	**MASC.**	**FEM.**	**MASC.**	**FEM.**
POSEEDOR	**SINGULAR**	1ª	mio	mia	mios	mias	mi		mis	
		2ª	tuyo	tuya	tuyos	tuyas	tu		tus	
		3ª	suyo	suya	suyos	suyas	su		sus	
	PLURAL	1ª	nuestro	nuestro	nuestros	nuestras	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
		2ª	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
		3ª	suyo	suya	suyos	suyas	suyo	suya	suyos	suyas

2. METODOLOGÍA.

2.1. Sujetos.

Se estudió la producción verbal de dos niños procedentes de ambientes lingüísticos diferentes. Alberte, que fue estudiado desde 1;10 hasta los 3;11 años de edad, proviene de un medio familiar de clase media-alta y, sustancialmente, monolingüe en gallego. María, estudiada desde los 1;1 hasta los 3;3 años de edad proveniente también de un medio familiar de clase media alta, pero cuyo ambiente lingüistico era bilingüe y en el que se alternaba el uso del castellano y el gallego sin ningún tipo de norma por parte de los padres.

2.2. Procedimiento.

Se realiza un análisis de las formas de posesión en la producción espontánea de los dos sujetos por medio de la observación natural y a través de un estudio longitudinal.

Los datos fueron recogidos mediante grabación en video, con una periocidad mensual, realizándose registros de una hora de duración de la producción verbal infantil en su ambiente familiar. Posteriormente, utilizando el Proyecto CHILDES, se transcriben las sesiones de grabacion mediante el formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) formato que permite recoger no solo las emisiones de de los participantes sinó también el contexto en que estas se producen, para facilitar así la comprensión y análisis de tales emisiones. La codificación y análisis de las transcripciones se realizan mediante los programas CLAN (Computerized Language Analysis).

2.3. Análisis realizados.

1) En primer lugar hemos analizado las diferentes formas de expresión de la posesión empleadas por los sujetos: a) De + nombre, b) Nombre con omisión de la preposición de, c) Construcciones verticales, y d) Adjetivos y pronombres posesivos.

2) Orden de adquisición y frecuencia de uso de los pronombres y adjetivos posesivos.

3) El último análisis realizado fue sobre el uso pragmático de los pronombres y adjetivos posesivos registrados en ambos niños.Para ello se clasificaron los adjetivos y pronombres posesivos de acuerdo a las siguientes categorías:

1.- *Reivindica la posesión*: en situaciones de litigio o competeción reafirma la pertenencia de algo.

Ejemplo:

(1) María (27 meses): jugando con cubiletes de colores.

*PAD:de qué color é este?
%act:mostrándole el cubilete verde
*PAD:dillo # a Miguel # ese.
*MAR: mio.
%act:quitándole el cubilite al padre
*PAD:pero dillo muller.
*MAR: mio, mio.
*PAD:bueno, de que color é este?
*MAR: mio.
*PAD:toma, eu non cho quero xa, veña ala!

(2) Alberte (31 meses): jugando con el muñeco de peluche

*EXP:a ver, poñesmolle a tua zapatilla nova ó Leo?
*EXP:poñemoslla?
*ALB:noo, son miñas!
*EXP:pero deixalla ó Leo.
*ALB:son miñas.
*EXP:o Leo ten os pes friiños.
*EXP:colocamoslla ó Leo?
*ALB:as miñas zapatillas.
*EXP:pero por que non llas prestas un pouquiño ó Leo?
*ALB:noo, os zapatos si.

2.- *Describe la pertenencia*: sin que exista situación de litigio indica que alguien (habitualmente el niño/a) es el poseedor de algo. Ejemplo:

(3) Alberte (41 meses):

*ALB:o Suso tamén é primo.
*EXP:e Adrián, Adrián qué é?
*ALB:Suso é o meu primo.

3.- *Uso narrativo:* utiliza el adjetivo o pronombre para refirse a la relación de posesión o parentesco dentro de una narración.

(4) Alberte (47 meses): el experimentador pregunta a Alberte sobre el parque donde este juega.

*EXP:y que más hay?
*ALB:no da fonte # no da fonte non.
*EXP:no hay fuente?
*ALB:na fonte # si que hai fonte no parque noso.

4.- *Posesión elicitada*: el niño indica la pertenencia de algo a alguien delante de la pregunta previa del interlocutor. Ejemplo:

(5) María (17 meses).
*MAN: de quien es el coche?
*MAR: mio.
(6) Alberte (45 meses).
*EXP:e de quen é o xoguete este?
*EXP:de Adrián ou teu?
*ALB:meu.

3. RESULTADOS.

A) Una vez realizada la transcripción de las emisiones se analizaron todos los enunciados infantiles que incluían el marcaje de la posesión. Se encontró que los sujetos estudiados podían indicar la posesión de cuatro formas diferentes:

1) Mediante el empleo de construcciones del tipo *DE + Nombre propio*, esta construcción se emplea no solo para referirse a si mismo, sino también para referirse con frecuencia a una segunda o tercera persona. Ejemplos:

(7) Alberte (23 meses) su padre le pregunta de quien es el coche que tiene en las manos.
*PAD: e ese?
*ALB: do nené.
(8) Alberte (24 meses) jugando con el padre con unos coches.
*PAD: vaia por Dios, e o nené non ten bus!
*PAD: como vai ser eso que o nené non ten un bus.
*ALB: este é o de papá.
(9) Alberte (24) jugando con el padre.
*ALB:este.
*PAD:qué?
*ALB:este é o da mamá.

2) Mediante el empleo de construcciones en las que se empleaba un nombre con omisión de la preposición *de*. Ejemplos:

(10) Alberte (23 meses) jugando con el padre.
*PAD:aquel bumbum de quen é?
%act:señalando un coche
*ALB: papá.
(11) María (21 meses) mostrándole una horquilla al padre.
*MAR: quilla mamá.
*PAD: horquilla de mamá.

(12) María (22 meses) el padre señala un reloj.
*PAD: de quén é ese reloj?
*PAD: de quén é?
*MAR: mamá.

3) Empleando *Construcciones de Tipo Vertical*. Ejemplo:
(13) María (19 meses) María coge su abrigo de una silla.
*MAR: <abrigo abrigo>[: obu obu].
*PAD:qué é eso?
*MAR: <abrigo>[: obu].
*PAD:o abrigo!
*MAR: niña.
*PAD:o abrigo da niña.
*PAD:seguro que é o abrigo da niña?
*MAR: umm!
%act: asintiendo
(14) María (21 meses) María señalando un lápiz.
*PAD:para que querías o lápiz?
*PAD:eh María?
*MAR: papá.
*PAD:de papá, si.
*MAR: umm!
%act:asintiendo

4) Mediante el empleo de *Adjetivos y Pronombres Posesivos*. Ejemplo:
(15) Alberte (34 meses) Alberte y el experimentador jugando con los tenis.
*ALB:ten raias, ten raias.
*EXP:onde, onde ten raias?
*ALB:o meu non ten raias?
(16) María (29 meses).
*PAD:que aregla o zapateiro María?
*MAR: mis botas estaban pegadas, todas pegadas.

En las Tablas 1 y 2 aparecen las diferentes formas de posesión de Alberte y María , respectivamente, clasificadas de acuerdo a estas cuatro categorías. Al realizar el análisis de los datos se distinguió entre pronombres y adjetivos elicitados de los pronombres y adjetivos producidos de forma espontánea ya que el uso elicitado puede ser fruto de rutinas y memorización infantil.

Tabla nº 1

Formas de posesión en Alberte

Edad	22	23	24	26	28	29	31	33	34	35	36	37	38	40	41	42	43	45	46	47
Pronombres					1**		2	1	2		1	3		2	9 2*	3 1*	1	1 1*		
Adjetivos							2	2	1		1	2		1	6	4	1	1		6
DE + Nombre	 ...1	·2 ··2 ...2	·1 ··2 ...6	 ...1	·1	 ··1 ...2		 ...1	 ··1		 ...2	·1 ...6	 ...1	 ...2				 ...4	 ...3	
DE omitido		2	1	1																

*NOTAS: Con * se indican las formas elicitadas.*
*Con ** se indican los posesivos en castellano.*
Con · se indica la 1ª persona, con ·· se indica la 2ª persona, con ··· se indica la 3ª persona.

Tabla nº 2

Formas de posesión en María

Edad	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25	26	27	28	29	31	32	33	35	39
Pronombres				1*					12 7*	6 5*	30 4* 3**		10 1*	4	30	2*	1*		3 1*	1
Adjetivos											1	2 1**	2	8	20	1	2	1	1	5 2*
DE + Nombre												...1	...1	...4		...3	...2	...5		...1
DE omitido							1	3	1			1				2				
C. Vertical						2	1	1	2											

*NOTAS: Con * se indican las formas elicitadas,.*
*Con ** se indican los posesivos en gallego.*
Con · se indica la 1ª persona, con ·· se indica la 2ª persona, con ··· se indica la 3ª persona.

B) Posteriormente se analizó el momento de aparición así como su evolución y frecuencia de uso (ver Tablas 3 y 4), teniendo en cuenta el contexto en que se utilizan y su adecuación al proceso comunicativo. Para esto se ha analizado tanto la emisión infantil como la adulta, y el contexto en que ambos se producen.

Tabla nº 3

Uso y Evolución de Pronombres y Adjetivos Posesivos en Alberte

Edad			**28**	**31**	**33**	**34**	**34**	**36**	**36**	**37**	**40**	**41**	**41**	**42**	**42**	**43**	**45**	**45**	**46**	**46**	**47**	**47**
			S	P	S	S	P	S	P	S	S	S	P	S	P	S	S	P	S	P	S	P
PRONOMBRE	**Sing u.**	**1ª**	1**	2	1	2				3	2	9 2**		1*	1	1	1*					
		2ª						1						2								
		3ª																				
	Plur.	**1ª**															1					
		2ª																				
		3ª																				
ADJETIVO	**Sing u.**	**1ª**		2	2		1			2	1	3	1	1		1					4	1
		2ª						1						3				1				
		3ª										2										
	Plur.	**1ª**															2				1	
		2ª																				
		3ª																				

*NOTA: con * se indican las formas elicitadas.*
*con ** se indican los posesivos en castellano.*

Tabla nº 4

Uso y Evolución de Pronombres y Adjetivos Posesivos en María.

Edad		**17**	**22**	**22**	**23**	**23**	**25**	**25**	**26**	**27**	**27**	**28**	**28**	**29**	**29**	**31**	**32**	**32**	**33**	**35**	**35**	**39**	**39**
		S	S	P	S	P	S	P	S	S	P	S	P	S	P	S	S	P	S	S	P	S	P
	1ª	1*	6 6*	6 1*	5 2*	1	26 3* 3**	2		10 1*		3	1	3				1*		2 1*	1	1	
	2ª				2*	1*	2 1*									2*							
	3ª																						
	1ª																						
	2ª																						
	3ª																						
	1ª						1		2 1**	1	1	8		12	8	1			1	1		4 2*	1
	2ª															1							
	3ª																2						
	1ª																						
	2ª																						
	3ª																						

*NOTA: con * se indican las formas elicitadas.*
*con ** se indican los posesivos en gallego.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la Tabla 5 aparece reflejado el orden en que se produce el primer uso de las diferentes formas de pronombre y adjetivo en ambos niños.

Tabla nº 5

Orden de adquisicion de pronombres y adjetivos

ALBERTE			MARÍA	
Edad	**Pronombre**	**Adjetivo**	**Edad**	**Pronombre/Adjetivo**
28	Mio		**17**	Mio
31	Miñas	Miñas	**22**	Mia/Mios/Mias
33	Meu	Meu	**23**	Tuyo/Tuya/Tuyos
34	Miña		**25**	Mi Miña (Pron.)
36	Túas	Túa	**26**	Meu (Adj.)
37		Miña	**27**	Mis
41		Súa	**31**	Tu
42	Teu	Teu	**32**	Su
45	Nosa	Nosa		
47		Meus/Noso		

C) Los resultados del análisis pragmático de las funciones con que se usan los pronombres y adjetivos posesivos aparecen en las Tablas 6 y 7.

Tabla nº 6

Uso funcional de los pronombres y adjetivos posesivos en Alberte

Edad	**31**	**33**	**34**	**36**	**37**	**40**	**41**	**42**	**43**	**45**	**47**
Reivind. Posesión	***4** **100%**	*3 100%	*1 33,3%				*3 17,6%				
Uso descriptivo					*4 80%	*2 66,6%	*3 17,6%	*6 75%	*1 50%	*1 20%	*1 16,6%
Uso narrativo			*2 66,6%	*2 100%	*1 20%	*1 33,3%	*9 52,9%	*1 12,5%	*1 50%	*3 60%	*5 83,3%
Elicitado							*2 11,7%	*1 12,5%		*1 20%	

*NOTA: Con * se indica la cantidad.*

Tabla nº 7

Uso funcional de los pronombres y adjetivos posesivos en María

Edad	17	22	23	25	26	27	28	29	31	32	33	35	39
Reivind. posesión		*11 57,8%	*2 18,1%	*21 55,2%		*10 76,9%	*1 8,3%						*1 12,5%
Uso descriptivo		*1 5,2%	*1 9%	*10 26,3%	*2 66,6%	*2 15,3%	*6 50%	*17 73,9%	*1 33,3%			*3 60%	*1 12,5%
Uso narrativo			*2 18,1%	*3 7,8%	*1 33,3%		*5 41,6%	*6 26%		*3 75%	*1 100%	*1 20%	*4 50%
Elicitado	*1 100%	*7 36,8%	*5 45,4%	*4 10,5%		*1 7,6%			*2 66,6%	*1 25%		*2 20%	*2 25%

NOTA: con * se indican las cantidades.

En las Figuras 1 y 2 se representa de manera gráfica la evolución en el uso funcional (con la excepción de la categoría elicitado) de los pronombres y adjetivos posesivos.

Figura nº 1

Uso funcional de pronombres y adjetivos posesivos en Alberte

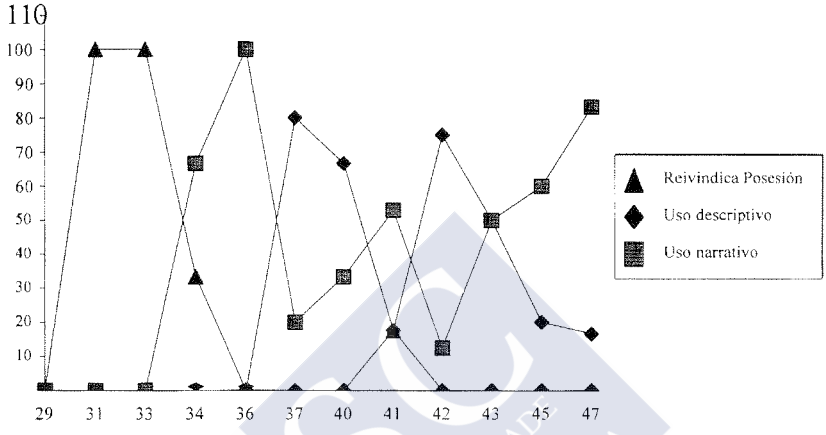
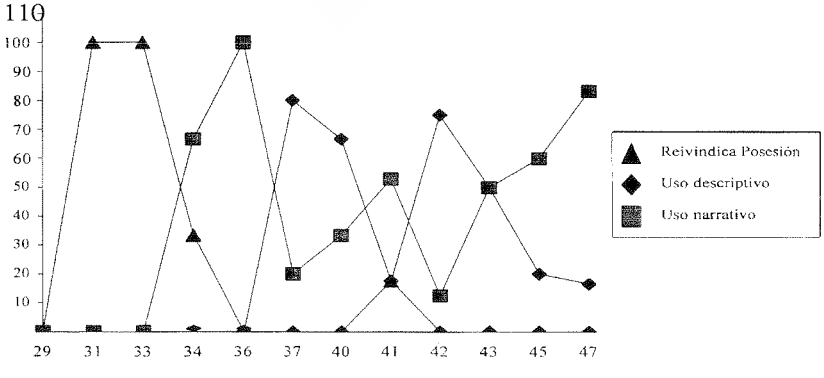


Figura nº 2

Uso funcional de pronombres y adjetivos posesivos en María



4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

1) Una vez analizadas las distintas **formas de expresión de la posesión**, se observa (Tablas 1 y 2) que ambos niños no comienzan marcando la posesión con adjetivos o pronombres sino que emplean otras formas más primitivas como la construcción De + Nombre, *nombre con la omisión del De* y *Construcciones Verticales.*

En Alberte la primera forma de posesión que aparece es la construcción *De + Nombre* que se produce a los 22 meses y la utiliza como referencia a una tercera persona y a partir de los 23 meses utiliza este tipo de construcciones para referirse a la primera y segunda persona. A esta edad aparecen también las construcciones con *Nombre con omisión de De* que se mantienen solo hasta los 26 meses. Estos dos tipos de construcciones son las únicas formas de marcar la posesión que emplea Alberte hasta los 31 meses en que aparecen simultáneamente los pronombres y adjetivos posesivos. La construcción *De + Nombre* se mantiene hasta los 46 meses refiriendose siempre a la tercera persona salvo en los 34 meses que hay una referencia a la segunda persona. Hay que destacar un uso bastante tardío (37 meses) de este tipo de construcción para referirse a sí mismo (*A película de Alberte*).

La primera forma de posesión que utiliza María es un pronombre (*mio*) a los 17 meses de edad, pero hay que señalar que es una forma elicitada, produciéndose el primer empleo espontáneo a los 19 meses siendo unha *construcción de tipo vertical.* A los 20 meses comienza a utilizar las *construcciones con omisión de De* y no aparecen las construcciones de *De + Nombre* hasta los 26 meses, construcción que sigue empleando hasta el momento de finalizar el estudio pero exclusivamente para referirse a la tercera persona. A los 22 meses comienza a utilizar los pronombres pero el empleo de adjetivos no se produce hasta unos meses más tarde, a los 25 meses.

2) En cuanto a la adquisición de los **pronombres y adjetivos posesivos** (ver Tabla 1 y 2) destacar que en Alberte se produce una construcción casi simultánea del sistema de pronombres y adjetivos (31 meses) a diferencia de María que empieza a utilizar los pronombres a los 22 meses y los adjetivos a los 25 meses. Hay una clara progresión en el uso de estas formas que es muy similar en ambos niños; se produce un paulatino aumento del empleo de adjetivos y pronombres posesivos en función de la edad, mientras que el uso de las otras construcciones, más primitivas, va decreciendo. Esta evolución es más evidente en María pues Alberte sigue manteniendo el empleo de la construcción *De + Nombre* hasta los 46 meses, si bien para referirse a una tercera persona, lo cual puede ser perfectamente correcto.

La secuencia de adquisición es similar en ambos niños (ver Tablas 3 y 4), la primera forma en ser adquirida es la primera persona del singular y luego la segunda tanto en los adjetivos como en los pronombres. La tercera persona del singular del adjetivo sería la siguiente forma en aparecer pero no sucede lo mismo con el pronombre, que al momento de finalizar el estudio (en Alberte con 35 meses y en María con 39 meses) no había aparecido. En ninguno de los dos niños se puede decir que la adquisición de los posesivos sea completa ya que no tienen adquirido de forma plena el sistema adulto. No aparecen los posesivos para referirse a varios poseedores, salvo el de primera persona que es usado por Alberte en tres ocasiones (como adjetivo y pronombre) a los 45 meses. Esta observación de la no adquisición plena de todas las formas del sistema de posesión hay que relativizarla, pues es posible que los contextos de interacción en que se recogen las muestras del habla de los niños no sean los más adecuados para el empleo de las formas de plural. El orden hallado (primero primera persona, después segunda y finalmente tercera) se ajusta al descrito en otros estudios (Sebastián, 1981; Hernández Pina, 1984; Shum, 1989), si bien es cierto que el orden de aparición de esas formas puede depender de los formatos de interacción en que participan los niños, y, por lo tanto, puede haber alguna variabilidad entre ellos (Muñoz y Vila, 1986).

Lo más destacado de estos datos es que se observa que mientras Alberte produce de forma simultánea los adjetivos y pronombres, María produce primero las formas pronominales (22 meses), no apareciendo el primer adjetivo posesivo hasta los 25 meses. Hasta este periodo María emplea la forma "*mio*" tanto en su uso correcto como pronombre como con una función de adjetivación, por ejemplo:

(17) (a) a bolsa mia (22 meses).
(b) o abrigo mio (22 meses).
(c) mia <pulsera>[: pera] (23 meses).
(d) mia <pulsera>moja [: pera] (23 meses).
(e) mio <coche>[: chochi] (25 meses).

Es en este periodo (25-26 meses) cuando aparecen por primera vez, y de forma casi simultánea, los adjetivos posesivos *Mi* (castellano) y *Meu* (gallego), como se aprecia en los ejemplos que siguen:

(18) (a) mi <coche>[: chochi] (25 meses).
(b) mi mamá (26 meses).
(c) levo o meu paraguas (26 meses).

Y es tambien a esta edad cuando aparece por primera vez el pronombre *"mio"* (castellano) usado de forma plena en una emisión de más de dos palabras, y el pronombre femenino gallego de primera persona *"miña"*, como se aprecia en los ejemplos siguientes:

(19) (a) este juguete es mio (25 meses).
(b) es mio esto (25 meses).
(c) es miña (25 meses).

Estos datos nos llevan a pensar que hasta este momento la forma *mio* cubre parcialmente las funciones de la forma *mi* (adjetivo). Al no tener aún la forma para el adjetivo posesivo María cubre la función del adjetivo con la forma del pronombre, es decir "nuevas funciones son primero expresadas por viejas formas" (Slobin, 1973). El proceso que sigue María hasta la producción del primer adjetivo posesivo es muy revelador, pues indica que, a partir de aquí, algo ha cambiado en su conocimiento lingüístico. Sus autocorrecciones muestran que se encuentra en un estadio de transición en el cual ensaya una serie de estrategias e hipótesis. El ejemplo que sigue es revelador de lo que decimos:

(20) María (25 meses): María en la sala jugando
*MAR: ten o <coche>[: chochi].
*MAR: ten o <coche>[: chochi].
*MAR: o <coche>Miguel [:chochi].
%act:poniendose de pie mira a Miguel
*EXP:si?
*MAR: ten o <coche>[: chochi].
*MAR: ten o <coche>mio [: chochi].
*MAR: o <coche> mio [: chochi].
%act:saliendo a la terraza a buscar el coche
*MAR: pumba!
*MAR: o <coche> mio teño [: chochi].
*MAR: mi <coche> [: chochi].
%atc:entrando en la sala de nuevo
*MAR: mio <coche>[: chochi].
*MAR: mio <coche>tengo [: chochi].
%sit:entra el padre en la sala
*EXP:mira quen está ahí.
*MAR: tengo o <coche grande>[: chochi tande].
*PAD:qué lle pasou ó coche grande?
*MAR:yo.
%act:tocándose el pecho
*MAR:uno solo!
*MAR:uno <coche> yo [: chochi].
*MAR:Miguel!
*MAR:yo <coche>tengo [: chochi].

A partir de este momento María comienza a construir un sistema separado utilizando la forma *mi* (castellano)/*meu* (gallego) como adjetivo diferenciados de la forma *mio* (pronombre), produciéndose una reestructuración de la forma de representación (Karmiloff Smith, 1994) del sistema de adjetivos y pronombres posesivos.

Pero entre la aparición de un morfema determinado y su interiorización definitiva existe un periodo de consolidación en el cual el niño/a lo puede usar correcta o incorrectamente según los contextos, antes de que se produzca de forma definitiva un uso correcto (Karmiloff-Smith (1979). Parece que María sigue este mismo proceso con las formas de posesión pues a los 29 meses aparecen dos emisiones de la forma *mio* con función adjetiva (*aquí en la alfombra mia, el reloj mio*) apareciendo en la misma sesión la función adjetiva correctamente formulada (*mira mi reloj*). Estos ejemplos son clara muestra de un periodo intermedio que finalmente llevará a la adquisición correcta de ambas formas, como en el ejemplo siguiente

(21) Maria (31 meses).

*MAR: *esa, la tuya, es tu comida.*

Finalmente, en relación al uso de los pronombres posesivos, es de destacar que no hemos encontrado ningún error de reversión en su uso (*mio* en vez de *tuyo*, y viceversa)

3) En cuanto al análisis del **uso pragmático** de las formas de posesión, cuya evolución se representa de manera gráfica en las Figuras 1 y 2, hay que destacar una secuenciación común a ambos niños. Primero las formas de posesión son utilizadas con una función de requerimiento (cf. Muñoz y Vila, 1986) o reivindicación para pasar a un mayor uso descriptivo y narrativo a medida que aumenta la edad.

Otra particularidad interesante en el uso de las formas posesivas por niños bilingües se refiere a la existencia de interferencias (Vila, 1984). En el caso de María hemos apreciado varias emisiones con interferencia. La mayoría de ellas se refieren a usos incorrectos de formas en español dentro de frases realizadas en gallego, y especialmente, usos incorrectos de las formas castellanas *mio* y *mia* en sustitución de *meu* y *miña.* Como anteriormente hemos sugerido, éste error se debe a una todavía limitada construcción del sistema posesivo en español y gallego, que se supera con la simultánea adquisición de la forma castellana *mi* y las gallegas *miña* y *meu*. Más interesante es el ejemplo siguiente:

(22) María (35 meses)

*MAR: Onde van os mios allos.

En él se aprecia la incrustación de la forma castellana *mios* que sustituye a la gallega *meus*, pero dentro de una construcción que sólo se puede dar en gallego,

con un artículo determinado precediendo al adjetivo posesivo. Este sería, pues, un ejemplo claro de mezcla, con la introducción de una forma castellana en una estructura típicamente gallega cuando ya existen en el repertorio de la niña la forma correspondiente gallega.

Para finalizar, aún cuando los datos que hemos recogido no son suficientes para establecer una conclusión sólida, no obstante sí que parecen sugerir que el sistema posesivo gallego es más difícil de adquirir que el castellano. Recordemos que María adquiere antes las formas del sistema castellano que las pertenencientes al sistema gallego, que además es adquirido solo parcialmente, y que Alberte adquiere el sistema gallego apreciablemente más tarde que María el castellano. Por otra parte, los escasos datos referidos a las interferencias en María parecen ir también en esa misma dirección. Esa aparente mayor dificultad del sistema gallego se debe a que en él una forma expresa diferentes funciones gramaticales (pronombre y adjetivo), mientras que en el sistema castellano existen formas diferenciadas para el adjetivo y el pronombre. Como otros autores han indicado (Karmiloff-Smith, 1979; Slobin, 1985), las formas plurifuncionales presentan una mayor complejidad para los niños en el proceso de adquisición, y las formas posesivas en el sistema gallego puede considerarse que revisten ese carácter.

Referencias Bibliográficas

Alvarez, R., Regueira, X.L., Monteagudo, H. (1986). *Gramática Galega*. Ed. Galaxia. Vigo.

Hernardez Pina, F. (1984). *Teorías Psicosociolingüístas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI. Madrid.

Karmiloff- Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A.(1994). *Más allá de la modularidad*. Ed. Alianza. Madrid.

Muñoz, C. y Vila, I. (1986). Adquisición y uso de los pronombres de 1ª y 2ª persona en castellano. En F. Fernandez (Ed.) *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*. Valencia: universidad de Valencia.

Sebastian, M. E. (1981). Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión. *Monografía de Infancia y Aprendizaje* nº 1.

Shum, G., Conde, A., Diaz, C. (1989). ¿Cómo se adquieren y usan los términos deiticos en lengua española?. Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 45-64.

Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A. Ferguson y D.I. Slobin (ed s.). *Studies uf child language development*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic for the language-making capacity. In D.I. Slobin (Ed), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vila. J., (1984). Yo siempre hablo catalán y castellano: Datos de una investigación en curso sobre la adquisición del lenguaje en bilingües familiares. En M. Siguán (Comp.), *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN CIRCUNSTANCIAS EXCEPCIONALES

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

¿CUÁNDO UNA PALABRA ES UNA PALABRA?. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LSE (lengua de signos española).

Onésimo Juncos; Rosa M. Rivas; Elvira López; M. Teresa López; Andrés Caamaño; Feliciano Sola; Pilar Fernandez; M. José Justo y César Reigosa.

1. RESUMEN

Uno de los problemas en la investigación sobre la adquisición temprana de la lengua de signos consiste en determinar cuando una unidad de expresión comunicativa es considerada una "palabra", y se diferencia de un movimiento o gesto comunicativo. Esta dificultad está presente en la contrastación de la hipótesis sobre la ventaja de la modalidad quinésica de las lenguas de signos sobre la modalidad articulatoria de las lenguas habladas en el inicio del lenguaje. En esta comunicación se presentan criterios, basados en la estructura y en el contexto, que nos permitan distinguir las primeras palabras en la lengua de signos española. Los criterios han sido establecidos a partir de un estudio longitudinal sobre el desarrollo del lenguaje de dos niños (seguidos a partir de 0;11): un niño oyente, hijo de padres sordos, que aprende simultaneamente LSE y castellano, y un niño sordo, hijo de padres sordos que aprende solo LSE.

2. INTRODUCCIÓN

Los estudios longitudinales realizados por Folven y Bonvillian (1991) y Bonvillian y Folven (1993) sobre un grupo de 22 niños aprendiendo lengua de signos americana concluyeron que: los niños aprenden las primeras palabras en lengua de signos de forma más precoz que los niños que aprenden lengua oral, debido a que la motricidad viso-manual madura antes en los niños que la motricidad oro-fonatoria (Bay, 1975;

Curtiss, 1981; Sperling, 1978); que las primeras palabras, al igual que en lengua oral (Barret, 1991; Dromi, 1987) son de tipo expresivo, no referencial, usadas en contextos restrictivos, como imitaciones o formando parte de rutinas; que hay grandes diferencias individuales que se reducen a lo largo del segundo año de vida.

La ventaja de la modalidad manual (también destacada por Meier y Newport, 1990) para la aparición de las primeras palabras en lengua de signos tiene que ser contrastada a través de otros estudios longitudinales de niños sordos, pero también de niños oyentes bilingües que aprenden simultáneamente la lengua oral y la de signos. Se han de resolver, además, otros problemas metodológicos importantes , como es la forma de recoger los datos, el tipo de interacción, y, especialmente, los criterios para decidir cuando una emisión en lengua de signos ha de ser considerada una palabra. En un estudio reciente, Vihman y Mccune (1994) han replanteado este debate con referencia a la lengua oral (Bates y col., 1978; Bloom, 1991; Ingram, 1988; Nelson, 1973) y han propuesto diez criterios para identificar una expresión infantil como una palabra. Estos criterios afectan al contexto y a la forma de las expresiones y permiten calificar las emisiones infantiles en +palabra o -palabra según la mayor o menor variedad de contextos en que es usada y según la mayor o menor identidad fonética con la palabra adulta correspondendiente.

Determinar cuando una emisión infantil en lengua de signos es una palabra es más difícil que en la lengua oral porque las palabras en lengua de signos se producen en un continuo que va desde el gesto (corporal, manual y facial) al signo (Kendom, 1988; McNeill, 1993), de tal manera que muchos de los primeros signos infantiles tienen un gran parecido con movimientos, acciones o gestos extralingüísticos (Petitto, 1989).

Los objetivos del presente trabajo son: 1) contribuir al avance en el estudio de la adquisición de la lengua de signos española (LSE) con el establecimiento de unos criterios para la identificación de palabras, que tienen como base los establecidos por Vihman y Mccunne para la lengua oral, y se los hemos aplicado, para su contrastación, en el análisis de las primeras palabras en nuestro proyecto de investigación sobre la adquisición de la LSE; 2) contribuir a resolver el problema de la transcripción y análisis de las primeras palabras en lengua de signos; y 3) contrastar la hipótesis de la precocidad en la adquisición de la lengua de signos.

2.1. Criterios

Los criterios definidos se refieren a la forma de las expresiones, y a la utilización en contexto, que delimita su intencionalidad comunicativa o referencial, es decir, su función.

Forma

Para que una expresión en lengua de signos española sea considerada una palabra tiene que tener una estructura estable y similar a la palabra correspondiente en el habla del adulto. La forma viene definida por los párametros formativos quinésicos (Rodríguez, 1992, Stokoe, 1960). La lengua de signos adulta se estructura en base a 6 parámetros (Rodríguez, 1992, p. 172): 1) configuración de la mano (*queirema*), 2) lugar de articulación (*toponema*), 3) movimiento de la mano (*kinema*), 4) dirección del movimiento de la mano (*kineprosema*), 5) orientación de la mano (*queirotropema*) y 6) componente no manual (*prosoponema*): expresión corporal y facial. Una expresión infantil será considerada +palabra o -palabra según contenga o no los 6 parámetros básicos. Para el análisis se dará un puntuación de 0, 1, 2 a cada parámetro según exista ninguna similitud (0), alguna similitud (1) o total similitud (2) con la palabra adulta correspondiente. Por lo tanto, según la forma, la puntuación máxima y óptima de una expresión para ser considerada palabra será de 12 puntos.

Función

Los criterios se basan en el uso en contexto de las diferentes expresiones. Hemos utilizado como criterio de productividad la aparición de un ejemplo de la forma requerida, porque consideramos que aumentar el número de veces de aparición de una expresión prodría ser un criterio demasiado conservador en una muestra tan pequeña (Bloom, 1991). Una expresión será considera +palabra o -palabra según cumpla o no los cuatro criterios siguientes:

1. La expresión tiene lugar en un contexto que sugiere que la expresión es una palabra con un significado determinado y no otro. Se produce al menos una vez y en imitación.
2. La expresión tiene lugar en un contexto determinado con un uso determinado. Se produce al menos una vez y no en imitación.
3. La expresión se produce en un contexto determinado con un uso determinado. Se produce espontáneamente más de una vez.
4. La expresión de produce en diferentes contextos y con usos diferentes.

La puntuación máxima y óptima de una expresión para ser considera palabra desde el punto de vista funcional es de 4 puntos.

Se excluyen de esta clasificación las expresiones deícticas del niño, ya que en el momento de las primeras palabras, los movimientos de señalar con el dedo (las primeras deixis) pueden ser consideradas gestos y no palabras. También se excluyen expresiones formularias como "adiós" que pueden ser consideradas como gestos.

3. MÉTODOS

Este estudio está centrado en dos niños: uno, "Xacobe", es oyente, hijo de padres sordos, con una hermana mayor oyente que aprende simultáneamente lengua de signos española y lengua oral (castellano); otro, "Iván", es sordo, hijo de padres sordos que aprende solo lengua de signos española. Los dos niños fueron grabados en video una vez al mes a partir de los 11 meses de edad, en situaciones de interacción natural con los padres u otros miembros de la familia. Se hicieron transcripciones detalladas de todas las expresiones de los niños y de los adultos, por dos investigadores, uno oyente y otro sordo, conocedores de la lengua de signos. Para el estudio de la forma de las primeras palabras se utilizó el sistema de transcripción de Hamburgo, HamNoSys, versión 2.0 (Prillwitz y cols. 1989), que permite analizar las expresiones



Figura nº 1: Representación de la producción de "agua" y transcripción utilizando el HamNoSys, versión 2.0.

en sus diferentes parámetros. En la Figura 1 puede verse, a manera de ejemplo, la transcripción de la palabra "agua", en su producción por la madre y por el niño respectivamente. En la Figuras 2, puede verse la explicación de las transcripción correspondiente a la madre. Las expresiones fueron codificadas y clasificadas como gestos comunicativos o como signos (palabras en lengua oral o palabras en lengua de signos) siguiendo los criterios establecidos. Posteriormente, las codificaciones fueron discutidas por todo el equipo de investigación (compuesto de oyentes, sordos e intérpretes) y se redefinieron los criterios para cada caso.

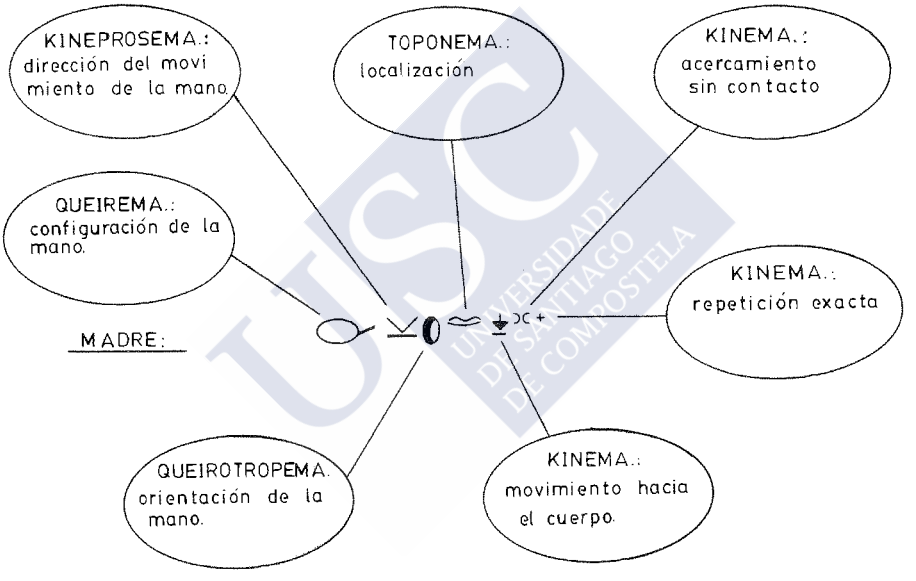


Figura nº 2: Explicación de la transcripción de "agua" con sus parámetros correspondientes.

4. RESULTADOS

Presentamos aquí los resultados obtenidos en una de las sesiones analizadas para cada niño y que se corresponden con la edad de 12 meses. En la Tabla 1 aparece cada palabra con la puntuación correspondiente en los diferentes parámetros que las componen. Las palabras "llueve", "luz", tío" y "agua" solo aparecen en imitación , por lo tanto solo puntuan 1 en cuanto a la función. La palabra "tonto" aparece una vez de forma espontánea para llamar a su padrino, puntuando 2 en funcionalidad.

Tabla nº 1

Puntuaciones de las cinco palabras que aparecieron en los dos niños a los doce meses. "Llueve" pertenece a Iván y las otras cuatro a Xacobe

Palabra	*Forma*	*Puntos*
"llueve"	Configuración	1
	Localización	2
	Movimiento	2
	Dirección mov.	2
	Orientación m.	1
	Comp. no-man.	0
"luz"	Configuración	1
	Localización	2
	Movimiento	2
	Dirección mov.	1
	Orientación m.	0
	Comp. no-man.	0
"tio"	Configuración	2
	Localización	2
	Movimiento	2
	Dirección mov.	2
	Orientación m.	2
	Comp. no-man.	0
"tonto"	Configuración	2
	Localización	0
	Movimiento	2
	Dirección mov.	2
	Orientación m.	0
	Comp. no-man.	0
"agua"	Configuración	0
	Localización	2
	Movimiento	2
	Dirección mov.	2
	Orientación m.	0
	Comp. no-man.	0

En Ivan hemos encontrado solo una expresión que pueda ser considerada como palabra en lengua de signos: "llueve". Se produce siempre en imitación, es decir va siempre precedida de la palabra correspondiente de la madre. Iván produce otra expresión relacionada con la palabra "conejo". Tiene lugar en el juego con unos animales de juguete, durante el cual la madre acompaña la palabra de movimientos

de hombros relacionados con la actividad del conejo. En su producción el niño imita solamente los movimientos de hombros de la madre y no la configuración manual. Es decir imita el gesto paralingüístico que la madre realiza para resaltar el movimiento del conejo (cumpliendo la misma función que una honomatopeya o gesto en el lenguaje oral para señalar el grito o movimiento de los animales). Se producen también espontáneamente expresiones formularias como "adiós" en diferentes contextos.

Las palabras producidas por Xacobe en lengua de signos son: "luz", "tío", "tonto", "agua". En lengua oral produce "aba/abua" (agua) varias veces de forma espontánea.

La palabra "luz" se produce varias veces en imitación, y siempre con la estructura formal correcta en cuanto a configuración, posición y movimiento, pero con falta de precisión. La palabra tio se produce correctamente en imitación. "Tonto" se constituye como una palabra idiosincrática para nombrar a su padrino. El signo se forma en base a los parámetros componentes de "padrino" y "tonto", porque las primeras veces que los padres se refieren a padrino le llaman también tonto. Se produce en imitación y de forma espontanea para nombrar a su padrino. Aparece también una expresión formularia "culo" que es un gesto con la mano para indicar que le darán en el culo si no se porta bien. Lo utiliza en imitación y de forma espontánea.

5. DISCUSIÓN

Podemos considerar las palabras como el inicio de las palabras o protopalabras. Se producen en contextos muy limitados y ligados a rutinas familiares de interacción. Decimos palabras iniciales porque, aunque cumplen los criterios básicos de forma, los criterios de intencionalidad y contexto solo se cumplen parcialmente, porque la mayoría de las mismas de producen en imitación o en contextos restringidos.

La estructura formal de las palabras infantiles parece constituirse en base a los parámetros: configuración de la mano, lugar de articulación, movimiento aunque falta precisión en todos ellos. La dirección del movimiento de la mano, la orientación de la mano y los componentes no-manuales son parámetros menos considerados por los niños. La precisión de las configuraciones depende de la complejidad del modelo adulto, teniendo mejor puntuaciones en las configuraciones más simples. Las configuraciones que aparecen en estas primeras palabras son puño, mano estirada y pulgar separado. La evolución de la estructura de las palabras a partir de los 12 meses nos permitirá comprobar la adquisición de los diferentes parámetro y relacionarla con el desarrollo perceptivo y motriz de los niños.

Nuestros datos referidos a las primeras palabras producidas a los 12 meses por el niño bilingüe, apoyan la hipótesis de la precocidad de aparición de la lengua de signos. Xacobe, produce cuatro palabras en lengua de signos y solo una en lengua oral. son datos que necesitamos ampliar con el estudio longitudinal de Xacobe.

El método de transcripción de Hamburgo ha resultado útil en el estudio de las primeras palabras, porque proporciona un sistema análisis de los diferentes parámetros y de sus variaciones. Su implementación en ordenador facilita el trabajo de transcripción y permite contruir una base de datos que recoja lo más fielmente posible la estructura formal de las primeras expresiones. Es discutible su utilidad en etapas posteriores del desarrollo debido a la complejidad de las expresiones. No obstante seguiremos usándolo en trabajos posteriores para comprobar su eficacia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Barret, M. D. (1991). The multi-route model of early lexical development. *Anales de Psicología*, 7, (2), 123-136.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Comunication in Infancy*. New York: Acedemic Press.

Bay, E. (1975). Ontogeny of stable speech areas in the human brain. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach* (Vol. 2, pp. 21-29). New York: Academic Press.

Bloom, L. (1991). *Language Development from Two to Three*. New York: Cambrigde University Press.

Bonvillian, J. D. y Folven, R. J. (1993). Sign language acquisition: developmental aspects. En M. Marschark y M.D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives on Deafness* (pp. 229-265). Hillsdale, N.J.: LEA.

Curtiss, S. (1981). Dissociation between language and cognition: Cases and implications. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 15-30.

Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folven, R. J. y Bonvillian, J. D. (1991). The transition from nonreferential language in children acquiring American Sign Language. *Developmental Pychology*, 27, 806-816.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendom, A. (1988). How gestures become like words. En F. Poyatos (Ed.), *Cross-cultural Perspectives in Nonverbal Communication* (pp.131-141). Toronto: Hogrefe.

McNeill, D. (1993). The circle from gesture to sign. En M. Marschark y M.D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives on Deafness* (pp. 153-184). Hillsdale, N.J.: LEA.

Meier, R. P. y Newport, E. L. (1990). Out of the hands of babes: on a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66, 1-23.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Mongraphs of the Society for Research in Child Development*, 38, (1-2).

Petito, L. (1988). Knowledge of language in signed and spoken language acquisition. En B. Woll (Ed.) *Papers from the Seminar on Language Development and Sign Language* (pp. 1-10). Bristol: University of Bristol.

Prillwitz, S., Leven, R., Zienert, H., Hanke, Th. y Henning, J. (1989). *Hamburg Notation System for Sign Languages*. Hamburg: Signum Press.

Rodríguez, M.A. (1992). *Lenguaje de Signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.

Sperling, G. (1978). Future prospects in language and communication for the congenitally deaf. En L.S. Liben (Ed.), *Deaf Children: Developmental Perspectives* (pp.102-114). New York: Academic Press.

Stokoe, W. C. Jt. 91960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. Buffalo: University of Buffalo.

Wihman, M. M. y McCune, L. (1994). When a word is a word?. *Journal of Child Language*, 21, 517-542

ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES VERBALES DEL PROFESORADO DE AULA ORDINARIA DIRIGIDAS AL ALUMNADO SORDO

Núria Silvestre

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se integra en el conjunto de investigaciones que realiza el "Grup de Investigació en Sordeses i Trastorns en l'Adquisició del Llenguatge", G.I.S.T.A.L., y en concreto en la línea que tiene por objetivo **el analizar las adaptaciones de la escuela ordinaria para la integración del alumnado con déficit auditivo** (Silvestre,N: y Valero, J. 1995).

En investigaciones anteriores habiamos examinado las adaptaciones que realiza el profesor del aula ordinaria en sus relaciones interindividuales con el alumnado con déficit auditivo desde el punto de vista de cómo éstas potencian su desarrollo lingüístico. Hemos realizado dos estudios en este sentido. En un primer trabajo exploratorio se examinaron distintas dimensiones tales como: la finalidad de las interacciones, conductas verbales reclamadas al alumnado con sordera y análisis de las producciones verbales desde el punto de vista de las formas lingüísticas utilizadas (Silvestre,N. 1991). En una investigación posterior se delimitó el estudio de las interacciones a las situaciones de incomprensión (Valero, J.1994). El análisis desde el punto de vista lingüístico puso de manifiesto en ambas investigaciones que, si bien el profesorado del aula ordinaria realiza adaptaciones lingüísticas positivas y necesarias para la integración escolar del alumnado sordo , algunas de ellas resultan, en cambio, restrictivas para el pleno desarrollo lingüístico de éste.

Este estudio analiza las interacciones en el aula partiendo de estos primeros resultados e integrando una perspectiva nueva, la del análisis de la potenciación de

los procesos cognitivos. La pregunta que se plantea es, pues, la de si las adaptaciones del profesorado resultan, también, en algunas ocasiones, restrictivas desde el punto de vista de estímulo a la aplicación de los procesos cognitivos por parte del alumnado.

Para el análisis de las producciones hemos partido de tres tipos de conceptualizaciones, a saber, la del nivel de abstracción reclamado, la de la definición de Jerome Bruner de las relaciones de "andamiaje" entre alumno y adulto, y las procedentes de la teorización de conflicto socio-cognitivo definido por Anne Louise Perret-Clermont, considerando las dificultades que pueden plantearse en el aula para potenciar el conflicto cognitivo con el alumnado sordo (Bruner,J. 1966); Perret Clermont,A.L. 1980).

2. METODOLOGÍA

Se han filmado 11 aulas de niveles escolares comprendidos entre los inicios y el final de la EGB durante una unidad didáctica de una hora aproximadamente. En cada aula se halla integrado un alumno o alumna con déficit auditivo prelocutivo severo o profundo, los cuales han sido seleccionados en función de un mismo nivel lingüístico y cognitivo en cada edad. Hay tres grupos de edad, el grupo A de 6 a 8 años, el B de 9 a 12 y el C de 13 y 14. El profesorado ha sido seleccionado en función de su implicación de dedicación completa en el centro y, obviamente, de su aceptación de participación voluntaria en la investigación. Son 8 mujeres y tres varones, 7 de edad comprendida entre los 41 y los 55, 3 entre 30 y 40 y una más joven de 30 años.

Se ha obtenido un corpus constituido por 271 enunciados y 93 unidades temáticas.

Las categorias que se han establecido para analizar este corpus son las siguientes:

* **Categorización de los enunciados**
  - Denominaciones
  - Verbalización de conceptos
  - Razonamientos
  - Opiniones

* **Categorización de las unidades temáticas**

Las unidades temáticas han sido ordenadas según tres tipos de criterios.

1. Nivel de abstracción: De lo general a lo concreto, de lo concreto a lo general y mismo nivel de abstracción.

2. Categorias inspiradas en la conceptualización bruneriana de andamiaje, subandamiaje y sobreandamiaje.
3. Potenciación de conflicto cognitivo.

3. RESULTADOS

3.1. Enunciados

Hay una gran frecuencia de enunciados, el 50%, que reclaman denominaciones, un 36% de definiciones de conceptos y muy pocos que implican razonamiento, un 11 %. Estos últimos se producen en dos aulas. En la primera se pide al alumno que deduzca informaciones que no estan explícitas en una historia conocida. En el segundo caso el alumno es conducido a descubrir el significado de algunas palabras, por ejemplo, de la palabra "deshonesto", a partir del significado de la palabra "honesto" y del prefijo "des".

3.2. Unidades temáticas

A) Nivel de abstracción.

La mayoría de las unidades temáticas, 73%, se organizan en un mismo nivel de abstracción, un 21% se organizan de lo particular a lo general y muy pocas, un 5.3% de lo general a lo particular.

B) "Andamiajes"

El análisis de las unidades temáticas desde el punto de vista del concepto de andamiaje permite descubrir como el profesor potencia el razonamiento facilitando la conexión entre las distintas partes. En muchos casos el profesor o profesora no proporciona el andamiaje adecuado sino que da la respuesta totalmente construida, en estos casos de acuerdo con David WOOD calificaremos este tipo de itinerario como "sobreandamiaje". Son los casos que se producen con mayor frecuencia. En otras situaciones, en cambio, la simplificación lingüística no permite al alumno o alumna establecer la conexión entre los elementos para razonar, este tipo de itinerarios nosotros los hemos calificado de "subandamiajes". Veamos a continuación un ejemplo ilustrativo de cada uno de ellos.

Ejemplo de andamiaje.

P: "¿Qué cogía Caperucita para comer en el bosque?"

A: "Coca"

P: "La coca la llevaba para la abuelita pero allí en el bosque ¿que cogía para comer? eh? Una fruta que tiene una forma así -gesto-

A: "Castaña"

P: "No, otra más pequeña...¿Cómo se llama? AVE..."

A: "AVE

P: "LLA"

A: "LLA"

P: "AVELLA"

A: "LLANA"

P: "Pues venga AVELLANAS escribe"

(Aula 3 Unidad temática 5)

En esta unidad temática el alumno comete inicialmente un error muy común en el deficiente auditivo que es el de interpretar todo el significado de la frase a partir solamente de la comprensión de una palabra, en este caso "comer". El profesor conduce correctamente al alumno a la solución ya que antes de proporcionarle la palabra adecuada le induce a razonar sobre los otros elementos de la frase y las características de la fruta y posteriormente, cuando el alumno ha mostrado su conocimiento, le proporciona la verbalización adecuada.

Ejemplo de sobreandamiaje.

P: "¿Qué es el absolutismo?" (Señala la palabra en la libreta)

S: Mira al P. Expresión de duda.

P: "¿Qué hace el rey absoluto?"

S: Mira alternativamente al libro y al profesor.

P: "Manda sin contar con el pueblo"

S: Asiente

Aula 13 Unidad Temática 1

En este caso, en cambio, no se facilita la opción al alumno de descubrir el significado de la palabra estudiada.

Ejemplo de subandamiaje.

Se trata de una unidad muy larga de la que sólo presentamos un fragmento ya que el guión se repite.

P: "¿Qué es la dilatación?"

S: Mira al P. Expresión de incomprensión.

P: "¿Por que sube?" Da un termómetro al alumno y señala el mercurio.

S: Coge el termómetro y se lo mira

P: "¿Por qué sube?"

S: Expresión de incomprensión
P: "Porque calor"
S: Expresión de incomprensión
P: "Dilatación"
S: Repite la palabra con expresión de incomprensión.
Aula 12 Unidad temática 1

Este ejemplo muestra como el intento de inducir la experimentación y el razonamiento no son suficientes sino se garantiza la comprensión de los términos y se facilita la conexión entre ellos. La alumna debe en este caso no sólo reconocer el significado de las palabras clave, *dilatación y calor,* sino también aplicar un conocimiento que le permita inferir la relación existente entre los fenómenos presentados.

C) Conflicto sociocognitivo.

Son escasas las producciones del profesorado que sugieren cierto conflicto cognitivo al alumnado sordo, se trata todas ellas de producciones interrogativas, que plantean una disyunción o falsear una información. Este es el caso, por ejemplo, de una unidad temática en la que se está hablando de la cadena alimenticia y el profesor va proponiendo contraejemplos de los alimentos de distintos animales que en unos casos son verdaderos y en otros no ("¿El buho come serpientes?", C"¿Come ranas?" etc. Aula 10, Unidad temática 8).

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha representado una nueva mirada sobre lo que ocurre en el aula integradora más estudiada desde el punto de vista lingüístico del de la pragmática que del del contenido mismo de las interacciones. Ello permite reflexionar sobre el desarrollo cognitivo del alumnado con déficit auditivo sobre el que se ha señalado, en diversos estudios, cierto retraso en gran parte de sujetos, y situar dicho retraso en el empobrecimiento de la comunicación y la falta de estímulo para la aplicación operaciones cognitivas.

En este sentido hemos observado, en primer lugar, que globalmente los profesores cuando se dirijen al alumnado sordo dan prioridad a un tipo de procesos que no requieren razonamientos aunque hay variaciones según la edad de los alumnos y según los profesores. Ello tiene gran importancia no sólo en lo que se refiere a la forma como adquiere los conocimiento el alumnado sordo y la generali-

zación que pueda hacer de los mismos sino también a los estilos de razonamiento que interioriza.

En segundo lugar, este estudio ha mostrado , especialmente en los casos que hemos calificado de subandamiaje, las dificultades del profesorado en respetar las necesidades que plantea el sordo para seguir el razonamiento cuando se pasa de un contexto a otro.

Finalmente a las dificultades citadas en situarse en otros contextos por falta de información puede unirse en el caso del alumnado con déficit auditivo una menor experiencia en situarse en otros puntos de vista y por tanto en estar expuesto a situaciones que plantean conflicto sociocognitivo. Tal como hemos visto sólo algún tipo de preguntas del corpus estudiado pueden resultar favorecedoras en este sentido.

En conjunto, creemos, que este estudio permite definir algunas de las dificultades que la sordera puede plantear al profesor cuando intenta adaptarse a ella y establecer los estilos de profesorado más favorecedores del desarrollo cognitivo del alumnado con déficit auditivo.

Se trata, sin embargo, de un primer trabajo exploratorio que requiere una continuidad en las siguientes direcciones: Ampliación de la muestra, comparación con el alumnado oyente y

control y homogeneización de las áreas de conocimiento y actividades didácticas en las que se producen las interacciones objeto de estudio.

Referencias Bibliográficas

Bruner,J. (1966) *Studies in cognitive growth* John Wiley & Sons

Perret Clermont,A.N. (1980) *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Peter Lang Berne.

Silvestre,N. (1991) "Las interacciones entre el profesor y el adolescente sordo profundo integrado en el aula regular de los oyentes" *Rev.Logop.Foniatria y Audiolog.*11, 3. p.p. 170-177

Silvestre,N. y Valero,J.(1995) "Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo" *Infancia y Aprendizaje*. 69-70 p.p.31-34

Valero,J.(1994) *Les estrategies d'interacció del professor amb l'alumne sord a l'aula regular: criteris per a la seva optimització.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Wood,D.(1989) "Social interaction as tutoring" in M.Bornstein y Bruner,J. (Comps) *Interaction in human Development* Hilldale NJ Lawrence Erlbaum Associates Inc.


USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA COMUNICACIÓN DEL NIÑO SORDO EN TRES CONTEXTOS DIFERENTES

Tatiana Lebedeff y Carme Triadó

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se integra en la investigación "Interacción y adquisición del lenguaje en el niño sordo en contexto familiar. Invesetigadora principal: Dra. Carme Triadó. Financiado por la DIGICYT no de proyecto PS91-0069.

Cuando analizamos la comunicación del niño sordo debemos tener en cuenta la mirada, los gestos,las vocalizaciones y el lenguaje oral y/o signado.

En cuanto a la mirada nos referimos a toda la gama de informaciones y mensajes que se emiten y reciben a través de ella.

La mirada tiene un papel importante en el desarrollo del niño., el contacto visual, además de otros factores, es decisivo en las relaciones afectivas. El contacto visual, posee un alto potencial social y juega un destacado papel en la formación de los primeros lazos entre madre e hijo (Scheffelin,1983; Sugarman,1984). Estar "dentro" de la mirada de los adultos significativos, es según Perotti (1984), un presupuesto indispensable para la experiencia relacional de los niños.

Además de su valor afectivo, la mirada tiene una especial importancia en los inicios del lenguaje. Según Bruner (1983), la fase inicial y mas primitiva de la atención conjunta, comenzaria cuando el adulto y el niño son capaces de mantener el contacto ojo a ojo durante un tiempo, posteriormente, a finales del segundo mes se establece el contacto ojo a ojo con acompañamientos vocálicos. Este contacto ojo a ojo que llamaremos de "mirada con contacto visual", asume funciones comunicativas. La mirada puede ser sustituta del gesto y de la palabra en las patologias motóricas. Las funciones de la comunicación verbal estudiadas por Jakobson podrían ser detectadas

tambien en la mirada. Así, en este caso, la mirada tendría las funciones emotiva, conativa, poética, fáctica y metalinguística.

En relación a la función conativa, que estaría representada por la mirada deíctica, Tran Duc Thao (1973) señala que los ojos del hombre tienen una expresión que no encontramos en el animal, el animal pone sus ojos sobre un objeto, y el hombre a su vez, indica el objeto.

La mirada tiene un rol decisivo en la comunicación del niño sordo, pues por su déficit auditivo tendrá en la mirada el canal mas importante que le permitirá estar atento a todo lo que sucede a su alrededor. Es cierto que el niño sordo, así como el oyente, mira a veces por mirar o por curiosidad, pero la mirada puede asumir funciones como interrogar, asentir, requerir o regular el entorno (Triadó, 1991), posibilitando un intercambio comunicativo con los interlocutores.

En la comunicación del niño sordo con sus interlocutores adultos, especialmente los oyentes, es importante la cualidad de la mirada, así cuando el niño sordo busca la mirada del interlocutor, es importante que exista contacto visual, ya que si el interlocutor no mira al niño no podrá haber comunicación. Lo mismo ocurre si el adulto habla al niño y este no lo está mirando. En investigaciones que hemos realizado con niños sordos/padres sordos y niños sordos padres oyentes, hemos observado que los padres sordos siguen la linea de mirada de sus hijos ofreciendo informaciones sobre el objeto de interés del niño y nunca realizan expresiones orales cuando el hijo no puede ver sus gestos y expresiones faciales, en cambio los padres oyentes hablan a sus hijos aunque estos no les miren.

Las estrategias de comunicación son altamente importantes en la comunicación temprana del niño sordo. Los aspectos de alternancia, referencia conjunta y juegos de anticipación descritos por Gregory y Mogford (1981) tendrán una dependencia mayor de la mirada respecto a los oyentes, que dependen fundamentalmente de la audición.

Como ya hemos dicho los padres oyentes hablan aunque sus hijos no les miren, en consecuencia, las pistas para el juego de alternancia (cuando uno toma la iniciativa y el otro espera su turno) no quedan visibles para el niño sordo.

En la referencia conjunta madre e hijo realizan actividades atendiendo al mismo objeto, esta interacción está acompañada de vocalizaciones y expresiones linguísticas. Si los padres siguen la linea de mirada de su hijo, emitiendo expresiones orales y gestos y el niño les mira y después mira un objeto, si los padres están pendientes del objeto le pueden proporcionar información, por tanto en esta situación la mirada tiene una función importante para la comunicación.

En los juegos de anticipación, el niño realiza acciones previstas alternandolas con las de la madre. Esta estructura interactiva, segun Marchesi (1987), es análoga a la que se creará después con los intercambios linguísticos.

Junto con la mirada, el gesto de indicación es de capital importancia en el desarrollo de la comunicación del niño sordo.

Según Marchesi (1987), "la indicación forma parte del repertorio del niño pequeño y le va a permitir llamar y compartir la atención con el adulto, establecer pautas de interacción y especificar los referentes comunes".

En el caso del niño sordo el gesto de indicar no es solo una conducta prelinguística, como señala Hoffmeister(1977) en los primeros dos años el gesto de indicación es utilizado de igual forma por niños sordos que oyentes, como por ejemplo en la indicación de referentes u objetos próximos, posteriormente tendrá un papel preponderante en la comunicación de los niños sordos.

2. OBJETIVOS

a.- Estudiar y analizar la interacción comunicativa en tres contextos, escuela, ambito familiar y reeducación logopédica.

b.- Analizar la importancia de la mirada con contacto visual en la interacción que se da en los tres contextos.

c.- Analizar los gestos de indicación y las emisiones verbales

3. SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

La investigación tiene como sujeto único a un niño sordo, perteneciente a una familia de nivel sociocultural medio-bajo. Los padres y la hermana cuatro años mayor que él son oyentes. Tiene como diagnóstico sordera adquirida de percepción como consecuencia del parto. El nivel de aceptación familiar es bueno. Asiste a una Guarderia Infantil integrado con niños oyentes y recibe educación oralista.

Las observaciones se han realizado en video tape durante una media de 12 minutos, el niño tiene la edad de 2;1(15).

Las situaciones de observación han sido las siguientes

Situación familiar: El niño y su padre están en la sala de reeducación logopédica, sentados sobre la tarima con diversos objetos juguetes colocados previamente sobre ella. El niño lleva audifonos y tiene a su disposición un vibrador y un micrófono.

Situación escolar: El niño en el aula escolar con niños oyentes. La maestra y el niño realizan una actividad de pintura con los dedos.

Situación logopédica: El niño está junto a otro niño sordo sentado sobre la tarima con la logopeda. Ambos niños llevan audifonos y disponen de dos micrófonos un vibrador y juguetes sobre la tarima. La logopeda utiliza el método verbo-tonal para la educación oral de los niños.

4. ANÁLISIS

Se ha procedido a la transcripción de las observaciones en base a las categorias elaboradas por Triadó y Fernández (1994)

Mirada

MC	Mirada en dirección al observador
MCu	Mira partes de su cuerpo
MCui	Mira partes específicas del cuerpo del interlocutor
ME	Mira el entorno
MO	Mira objeto (que tiene en sus manos o que está en la sala)
MP	Mira persona distinta del observador.
MCCV	Mira con contacto visual, cuando la busqueda de la mirada del interlocutor tiene éxito.
MSCV	Mirada sin contacto visual, la búsqueda de la mirada del interlocutor no tiene éxito.
M?	Mirada indeterminada, el observador desconoce hacia donde mira el sujeto.

Indicación

SO	Extiende el dedo índice y brazo hacia un objeto
SL	Extiende dedo indice y brazo hacia un lugar
SP	Extiende dedo indice y brazo hacia un niño o un adulto.
SC	Extiende dedo índice y brazo hacia la cámara.
SY	Extiende dedo indice y brazo hacia sí mismo
SCui	Extiendo dedo indice y brazo hacia un lugar del cuerpo de su interlocutor.
SCu	Toca con el dedo índice un lugar de su propio cuerpo.

Los análisis se ha realizado obteniendo los porcentajes de las categorias.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las miradas del niño hacia sus interlocutores han obtenido los siguientes resultados:

MCCV (mirada con contacto visual)
Maestra: 25,3% Logopeda: 27,8% Padre: 46,9 %
MSCV (mirada sin contacto visual)
Maestra: 45,8 % Logopeda: 48,5 % Padre: 5,7 %

Porcentaje de categorias gestuales de la comunicación del niño hacia sus interlocutores

Categorias gestuales:
Maestra: 32,1 % Logopeda: 30,7% Padre: 37,2 %
Gestos de indicación:
Maestra: 53,8% Logopeda: 15,5 % Padre: 30,7 %

Porcentajes de los diferentes gestos de indicación del niño hacia sus interlocutores:

SO: 73,1% SL 11,6% SCu 7,7% SP 3,8% Scui 3,8 %

Porcentaje de categorias verbales:
Maestra: 4% Logopeda: 19,7% Padre: 76,3 %

Categorias de los interlocutores hacia el niño
Mirada con contacto visual
Maestra 26,25% Logopeda 27,5% Padre 46,25 %
Mirada sin contacto visual
Maestra 44,8% Logopeda 46,3% Padre 27,4 %

Categorias gestuales
Maestra: 37% Logopeda: 23,5% Padre: 39,5 %

Categorias linguisticas

	Maestra	Logopeda	Padre
Onomatopeias	30,8 %	23 %	46,2 %
Solapamiento	3,8 %	88,5 %	7,7 %
Frase l palabra	30,3 %	42,9 %	26,8 %
Frase dos palabras	37 %	39,1 %	23,9%
Frase mas de 3 palabras	21 %	79 %	----

Ademas de los resultados obtenidos , a través de las transcripciones podemos indicar que la situación comunicativa mas rica es la que se da con el padre. Ello es debido a que encontramos cadenas muy largas como por ejemplo MP-MO-MP,

(mira persona,mira objeto,mira persona) casi todas acompañadas de gestos de indicación, que incluso tienen en esta intreracción su utilización mas variada (SO,SL,SP,SCui, Scu). Podemos decir que son verdaderos dialogos visogestuales. Asi mismo utiliza mayor porcentaje de vocalizaciones con el padre, es obvio que para el niño el padre tiene una representación afectiva mucho mas importante. En cuanto al padre utiliza mayor porcentaje de estrategias comunicarivas que los demás interlocutores.

Con la maestra, a pesar de la variable de tener muchos niños en el aula hay buena interacción con el niño. la maestra presenta el mayor porcentaje de gestos de indicacioón para con el niño.

En la situación logopédica obtenemos cadenas mas cortas de MP-MO-MP, intercaladas com muchos ME y M?, y la menor incidencia de gestos de indicación tanto del niño como del interlocutor. La logopeda habla al niño aunque este no la mire.

A nuestro entender es muy importante que los adultos oyentes esten atentos a ciertas estrategias para obtener exito en la comunicación con el niño sordo, como por ejemplo estar pendiente de su mirada a fin de lograr MCCV y saber cual es el interés del niño para poder transmitirle informaciones; no hablar al niño si no hay MCCV.

Hemos presentado una primera aproximación de la comunicación del niño sordo en tres contextos diferentes,hemos dado una descripción de los resultados, en ningún caso pretendemos compararlos aunque existen diferencias comunicativas en uno y otro contexto, estas diferencias vienen dadas por el propio contexto, así la observación en situación logopédica es la propia de aprendizaje del lenguaje oral, por tanto el objetivo es que el niño pronuncie las palabras de forma adecuada y por tanto hay menos gestos por parte de la logopeda.

En el contexto escolar la maestra tiene por objetivo que el niño alcance los aprendizajes escolares por tanto procura que a traves de la comunicación comprenda lo que se le dice y por tanto utiliza todas las estrategias comunicativas posibles, lo que implica la utilización de los gestos y del lenguaje ,así como que cuando mira al niño haya contacto visual.

En el contexto familiar, el padre procura que su hijo le comprenda y se establece una comunicación mas cargada de afectividad que en los otros contextos, así pués tanto el niño como el padre usan estrategias comunicativas que les permitan una

comunicación fluida por tanto abunda las miradas con contacto visual, los gestos y las vocalizaciones siempre acompañadas de gestos.

Referencias Bibliográficas

Bruner, J. (1975) From communication to language. A psychological perspective. Cognition, 3,255-287 (trad. castellana, 1983)

Gregory, S, Mogford, K. (1981) Early language development in deaf children. En B. Woll, J. Kyle y M. Deuchar (Eds).Perspectives on BSL and deafness. London. Croom Helm.

Hoffmeister, R. (1977) Yhe acquisition of American Sign language by deaf children of deaf parents: the development of the demostrative pronoms, locatives and personal pronoms. University of Minessota. Minneapolis.

Marchesi, A. (1987) El desarrollo cognitivo y linguístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicologia

Scheffelin, B.B. (1983) Looking and talking: the functions of gafe direction in the conversations of a young child and her mother. en E. Ochs y B.B. Scheffelin. Acquaring conversational competence.p.50-65. London: Routledge and Kegan Paul.

Sugarman, S. (1984) The development of preverbal communication. Its contribution and imits in promoting development of language. En R.L. Schiefelbusch and J. Pickar. The acquisition of communicative competence, p.23-67. Baltimore: University Park Press.

Tran Duc Thao (1973) Les origines du langage et de la conscience. París: Editions Sociales.

Triadó, C. (1991) El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, Vol XI, nº 3, 122-129.

Triadó, C. ,Fernandez, M.P. (En prensa) Interacción comunicativa padres niños sordos en contextos naturales de desarrollo. Categorias para su análisis. En M.T. Anguera. Metodologia observacional en la investigación psicológica. Vol IV. Barcelona PPU

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTERACCIÓN COMUNICATIVA NIÑO SORDO / NIÑO SORDO - NIÑO SORDO / NIÑO OYENTE: AJUSTE Y MODALIDAD DE LA INTERACCIÓN

Antonio Morales; Mª Ángeles Ortega y Meritxell Torres

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la investigación "Evolución de la comunicación en el niño sordo en contexto familiar y escolar" dicha investigación dirigida por la Dra. Carmen Triado y Tur está subvencionada por la D.I.G.I.C.Y.T.

Los autores de este estudio forman parte del grupo de investigación E.I.D.A. (Equipo de Investigación de Deficiencias Auditivas) integrados en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Hemos intentado describir cuál es el tipo de interacción que se produce entre sujetos de la misma edad con la única diferencia de su handicap auditivo y las repercusiones de este tipo de interacción dentro de los estilos comunicativos.

El análisis exhaustivo de cómo se produce la interacción, de la modalidad de la interacción y de los mecanismos de ajuste que se dan en la misma, toman especial importancia en el caso de la comunicación del niño sordo, sobre todo si tenemos en cuenta que la sordera no implica un handicap comunicativo en sí misma sino que el handicap se encuentra en el vehículo de comunicación que ha de buscar el niño sordo. Al igual que ocurre entre el adulto y el bebé o el niño: el primero tiene una tendencia a adecuar su conducta a la del menor, procurando interpretar aquello que el niño comunica, actuando en consecuencia a partir de mutuas adaptaciones y gracias a la reelaboración de las interpretaciones (Kaye, K. 1986), llegando a compartirse significados. Podríamos pensar que un proceso similar ocurre entre una pareja de

iguales cuando existe una relación asimétrica entre los participantes (en nuestro caso un niño oyente y otro sordo).

La dificultad radica, en el caso de interacciones niño sordo-adulto oyente/niño oyente, en que en la interacción, tanto niño sordo, como adulto/niño oyente presentan dificultades a la hora de percibir el papel que debe ocupar cada uno de los interlocutores. El niño sordo también presenta problemas en la realización de la referencia conjunta puesto que al no poder percibir las vocalizaciones, el adulto no puede utilizar esta estrategia para regular la atención del niño.

Estudios que se han realizado al respecto nos hablan de la existencia de diferencias en los estilos interactivos explicadas por las características de los participantes de la interacción: adulto-niño, iguales o iguales siendo uno de ellos más experto (Kaye, K., 1986; Vila, Y, 1990; Bruner, 1986; Shatz y Gelman, 1983; Camaioni, L. 1976, Rogoff, B. 1993).

Podríamos afirmar que la tendencia entre los participantes de una díada interactiva (ya sea en díada de iguales o en una díada en la que uno de los componentes es más experto) sería establecer un marco estable de tal manera que a partir del contexto compartido por ambos participantes, las conductas e intentos de comunicación del interlocutor sean interpretadas. Así de estas interacciones surge un significado rudimentario compartido por la díada participante en la interacción, lo que posibilita a ambos regular sus comportamientos.

Edwards, D.; Mercer, N.(1998) afirman que mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimientos común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior. Los mensajes abiertos son una pequeña parte del conjunto de la comunicación, por ello el contexto, tambien es un factor importante a tener en cuenta en la interacción.

El contexto es definido por estos autores como un fenómeno mental, el mismo acto de hacer referencia a las cosas o compartir el significado de las mismas, convierte la realidad para los comunicantes en una realidad social y conceptual, más que en una simple existencia física en el mundo de alrededor. El contexto es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso.

Si además el contexto en un principio es estable, sin demasiadas variaciones y sus conductas son seguidas casi siempre de conductas no muy diferentes por parte del compañero más capaz, se puede posibilitar un entorno predecible que permite la negociación tanto de procedimientos, como las sucesivas adaptaciones en la interacción (Vila, Y., 1990).

Si tenemos en cuenta individuos con un cierto handicap, según lo expuesto, cabe pensar que es más favorable la interacción en contextos estructurados y

ritualizados en los que existe una mayor posibilidad de que se compartan temas y conocimientos conjuntamente.

En términos generales las interacciones en el caso de los niños sordos suelen ser muy dependientes del contexto, estudios como los de Schlesinger (1982) constatan que padres de hijos sordos solo podían comunicarse con ellos sobre cosas o acontecimientos presentes.

Las interacciones entre iguales durante los años preescolares tienen características que las hacen diferentes: los niños preescolares invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos. Las actividades de colaboración y juego social se convierten en sucesos cada vez más frecuentes (Carmen Moreno, Rosario Cubero, 1990).

Según Marchesi (1990) las relaciones que el niño sordo establece con sus compañeros no solo depende del nivel lingüístico sino también de los códigos que va a emplear en la comunicación. Parece ser que el niño sordo no tiene suficientes habilidades sociales para iniciar las interacciones, para controlar el desarrollo de las mismas y para satisfacer las demandas de los interlocutores. Esto no ocurre cuando el niño es competente en algún tipo de lenguaje y aún menos cuando el resto de sus semejantes también lo utilizan, especialmente en el caso de otros niños sordos, puesto que se ha demostrado que la relación que se establece y la frecuencia de éstas son semejantes a las de los niños oyentes.

Camaioni (1976) afirma que los niños de 2-3 años pasan de una modalidad de interacción especular (basada en la contemporaneidad y similitud de comportamiento en la díada) a una modalidad de interacción complementaria o recíproca basada en la alternancia de turno y complementariedad o reversibilidad del rol. El orden evolutivo de las interacciones según la autora es el siguiente:

* Interacción especular contemporánea.
* Interacción especular diferida.
* Interacción complementaria.
* Interacción recíproca.

Para el buen resultado del intercambio es necesario que entre los participantes se dé la propia contribución de cooperación al realizar el intercambio mismo. En el caso de que esto no ocurra, uno de los interlocutores no recogerá la iniciativa del otro y no habrá interacción.

Contrariamente Piaget afirma que la interacción o el ajuste entre los participantes de una díada interactiva, si son niños entre 2 y 3 años, no se produce porque no han superado la etapa de egocentrismo. Gelman, R. y Shatz, M (1973), por el contrario y en concordancia con Camaioni afirman que siempre el emisor intenta

coincidir con los pensamientos del oyente. El emisor puede estar siendo animado por las mejores intenciones, pero, puede no tener éxito para coincidir con los pensamientos del interlocutor, simplemente porque este último se muestra reacio, finge ser ignorante o solo atiende a lo que quiere.

Gelman, R y Shatz, M (1973) definen como mecanismos de ajuste en la interacción aquellos en los que el sujeto:

* Hace una demostración de lo que dice.
* Reclama atención.
* Inicia o concluye un argumento.
* Modula la afirmación.
* Clarifica la acción.
* Busca información o confirmación.

También se puede afirmar que la orientación de la atención nos da un indicativo sobre qué persona de la pareja es la que dirige la acción. Así el menos experto (Beekman, 1970; Krebs, 1973) tiende a mirar significativamente más que el niño dominante o más experto, tiende a ser "espectador". También los movimientos (en cuanto a aproximaciones y alejamientos) son más frecuentes en el niño menos experto que en el más experto, en cambio la mirada rápida marca la función de control del comportamiento y de la actividad del otro, es característica de la persona más experta en la díada y su interés radica en afirmar y mantener su rol.

Grice (1975), Gordon, Lakoff (1971) y Searle (1969) afirman que se ha producido un ajuste en la comunicación, si ésta cumple las siguientes condiciones:

- Si revela que el hablante está seleccionando un contenido (o gesto) que el oyente está en grado de comprender y/o al que puede responder.
- Si se respetan las convicciones de etiqueta, estatus, flexibilidad y todo lo que puede ser significativo para el interlocutor en la situación en particular.

Consideramos por lo tanto, que cualquier acto comunicativo se encuentra íntimamente ligado al proceso interactivo y al contexto en el que se produce dicha interacción. Son especialmente importantes las interacciones en los años preescolares puesto que de alguna manera marcan el inicio del desarrollo social posterior a la vez que cognitivo y comunicativo.

Presuponemos que el niño sordo presenta peculiaridades dentro del proceso de interacción marcadas principalmente por el handicap auditivo que presenta. Las dificultades a la hora de compartir significados van a venir condicionadas por la estructura del contexto y los mecanismos que se utilizan para regular la interacción.

En esta línea el estudio de la modalidad y del tipo de ajuste que se produce en díadas homogéneas (niño sordo / niño sordo) y heterogéneas (niño sordo / niño oyente) nos permitirá conocer estos procesos interactivos.

2. OBJETIVOS

Se presenta a continuación un estudio longitudinal con los siguientes objetivos:

Analizar el tipo de interacción de nuestro niño sordo en situaciones comunicativas con el niño oyente.

Analizar el tipo de interacción de nuestro niño sordo en situaciones comunicativas con el niño sordo.

Analizar la calidad de la interacción en ambos tipos de díadas (niño sordo / niño oyente - niño sordo / niño sordo) en función de los tipos de ajuste y del éxito en los procesos de interacción comunicativa.

3. SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

Analizamos en nuestro estudio un niño sordo con sordera prelocutiva en edades comprendidas entre los 2 y los 3 años. Nuestro sujeto recibe reeducación logopédica mediante el método verbo-tonal y todo su entrono comunicativo es oral.

Las observaciones se realizan en contexto escolar mediante el registro en video-tape de situaciones de juego libre en la escuela y en situaciones de actividad guiada por el adulto (maestro). La estructura misma de la sesión, el tipo de actividad y los compañeros que comparten la actividad con nuestro sujeto, han condicionado el estudio y nos han obligado a la modificación de los objetivos planteados inicialmente. El aula estaba integrada por un total de 20 niños aproximadamente, la condición para la sesión era que Iñaki (nuestro sujeto de estudio) estuviera en el aula. En las sesiones de juego libre los niños disponían de todo el material del aula y la maestra se limitaba a jugar con ellos si el niño se lo pedía. En las sesiones de actividad guiada, la maestra explicaba la actividad en grupo y se filmaba la realización de la misma en pequeño grupo, varios sujetos alrededor de la mesa de trabajo. Han sido un total de 6 sesiones de observación, 3 de juego libre y 3 de actividad guiada. Consideramos importante remarcar que en 3 de estas sesiones estaba presente otro niño sordo que en principio no estaba previsto en nuestro estudio. Las interacciones entre ellos y la riqueza de las mismas ha sugerido la reformulación de los objetivos planteados en los momentos iniciales del trabajo. Hemos de destacar que no ha sido controlado metodológicamente, y el estudio se ha basado en la descripción de ambos

tipos de interacción (con niño sordo y con niño oyente) pero sin comparar entre ambos más que a nivel descriptivo.

Del total de las sesiones de observación se han transcrito los 15 minutos centrales según el sistema de categorías elaboradas por Triado, C. y revisadas por Fernández Viader, M.P. en 1993 centrándonos en las categorías de modalidad de interacción. Hemos elaborados unas categorías referidas al ajuste de la interacción adaptándolas de Gelman, R y Shatz, M (1973) y de Camaioni (1976) (Ver anexo).

4. ANÁLISIS EFECTUADOS

Hemos analizado por separado las interacciones de nuestro sujeto con el niño sordo y las interacciones con el niño oyente. En el caso de las primeras al analizar la modalidad de la interacción (ver Gráfica) constatamos que la categoría que aparece con más frecuencia, teniendo en cuenta las situaciones en las que se producen, es la de interacción satisfactoria directa (IE). La categoría de no respuesta (NR) prácticamente no aparece; debido a su complejidad, la interacción retardada (IER) no aparece en este tipo de interacciones (niño sordo / niño sordo).

En la Gráfica 2, referida a la interacción de nuestro sujeto sordo con el oyente, los resultados son más bajos en todas las categorías. Es importante remarcar que las categoría de mayor frecuencia de aparición es la de interacción negativa, es decir aquella que se resuelve sin éxito. Hemos de destacar también las NR (no respuesta) que en el caso de las interacciones con oyente son relativamente más frecuentes que en el caso de las interacciones con sordo.

Los resultados de ambas gráficas no son comparables entre sí, puesto que en tres de las seis sesiones de observación no se encontraba presente otro niño sordo por lo tanto los resultados en las columnas relativas a interacción con sordo se encuentran sesgados por esta razón (tabla - 1)

La gráfica 3 ha sido obtenida a partir de los datos reflejados en el penúltimo par de columnas de la Tabla-1. Según la misma nos parece importante remarcar que el 68% de las interacciones las inicia nuestro sujeto (Iñaki). Solamente el 5% del total de interacciones analizadas han sido iniciadas por el sujeto oyente, lo que de alguna manera nos lleva a pensar que el niño sordo lleva la iniciativa de la interacción. Esta afirmación se ve reforzada si tenemos en cuenta el 27% de interacciones iniciadas por Oscar, el otro sujeto sordo, en el aula.

Hemos analizado en la gráfica 4 las categorías de ajuste en los casos de las interacciones satisfactorias directas (IE), en aquellas interacciones de Iñaki con otro sujeto sordo; de dicha gráfica se extrae que la modalidad de ajuste más frecuente es

el reclamo de atención (M2). Es importante también la categoría M9 (tendencia a aumentar los intentos de mantener la atención del interlocutor). Destacar igualmente la alternancia de turnos (M7).

Sin intención de comparar esta gráfica con la gráfica 5, es importante remarcar que en el caso de las interacciones de Iñaki con el niño oyente no se produce ningún mecanismo de ajuste en el caso de este último. Sin embargo hemos de destacar la importancia de la última de las categorías en las que se tiene en cuenta a ambos tipos de interlocutor, es decir sordo y oyente, y que describe la importancia de la atención conjunta (M10) en la que ambos sujetos dirigen la atención al mismo objeto de conocimiento.

En el caso del análisis de las categorías de ajuste que intervienen en las interacciones negativas (IN), en la tabla 3 se constata la baja frecuencia de mecanismos de ajuste en esta modalidad de interacción. Remarcar, a pesar de todo, la importancia al igual que en la tabla anterior del reclamo de atención al interlocutor (M2).

Debido a las bajas frecuencias de las interacciones satisfactorias retardadas (IER) no se han analizado las categorías de ajuste de esta modalidad. Del mismo modo, por la propia definición de la no respuesta (NR) en interacción, no se han analizado las categorías de ajuste.

Tabla nº 1

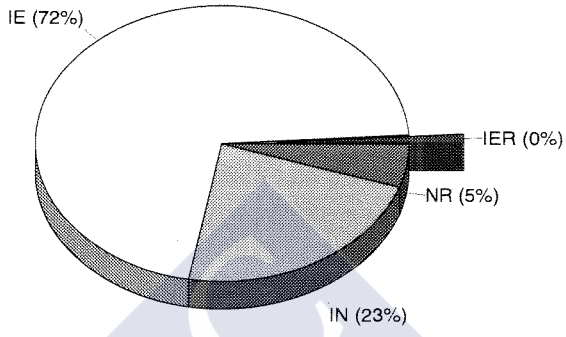
Modalidad de interacción. Niño sordo/Niño sordo - Niño sordo/Niño oyente.

SESSIÓ	I E		IE R		I N		NR		INICIO INTERACCIÓN		TOTAL	
	Sordo	*Oyente*	*Sordo*	*Oyente*	*Sordo*	*Oyente*	*Sordo*	*Oyente*	*Iñaki*	*Otro*	*Sordo*	*Oyente*
1 *	-	2	-	0	-	1	-	2	4	1 S1	-	5
2	4	1	0	0	0	1	2	0	7	10	6	2
3 *	-	3	-	1	-	5	-	2	9	2 S1	-	11
4 *	-	2	-	0	-	0	-	1	3	0	-	3
5	10	0	0	0	1	2	0	0	5	80	11	2
6	17	0	0	0	9	0	0	0	17	90	26	0
TOTAL	31	8	0	1	10	9	2	5	45	3 S1 180	43	23

* Sesiones en las que el compañero sordo no se encuentra presente.

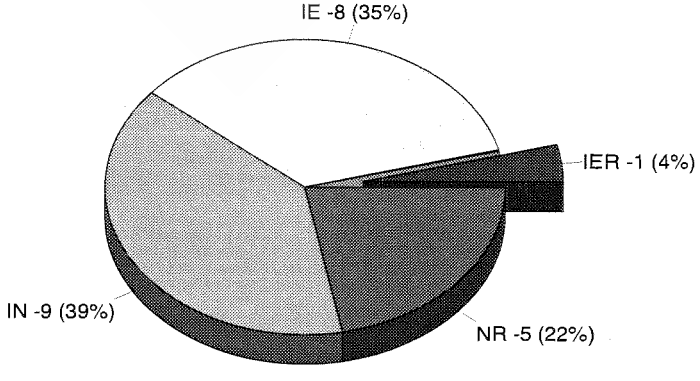
Gráfica nº 1

Modalidad de interacción niño sordo / niño sordo



Gráfica nº 2

Modalidad de interacción niño sordo / niño oyente



Gráfica nº 3

Porcentaje inicio interacción

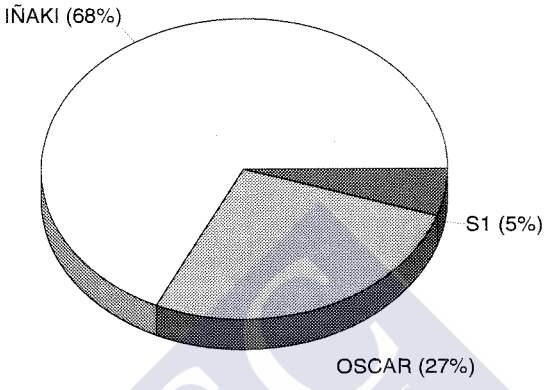


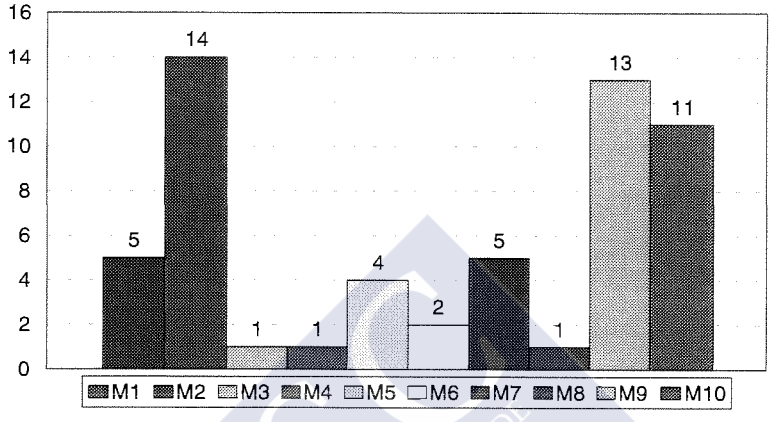
Tabla nº 2

Categorias de ajuste - Interacción satisfactoria directa

SESSIÓ	M 1		M 2		M 3		M 4		M 5		M 6		M 7		M 8		M 9		M10
	S	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	*S*	*0*	
1																			
2			1																
3																			3
4											1								2
5	4		9										3				1		2
6	1		4		1		1		4		1		2		1		12		4
TOTAL	5	0	14	0	1	0	1	0	4	0	2	0	5	0	1	0	13	0	11

Gráfica Nº 4

Categorias de ajuste - Interacción satisfactoria directa



Gráfica Nº 5

Categorias de ajuste - Interacción satisfactoria directa

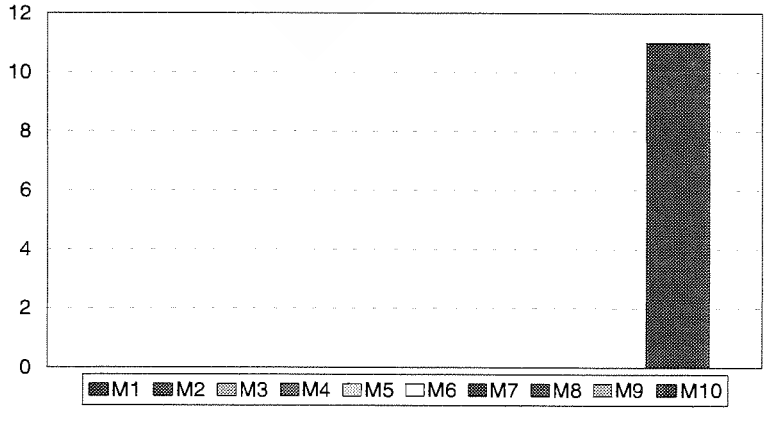


Tabla nº 3

Categorías de ajuste - Interacción negativa

SESSIÓ	M 1		M 2		M 3		M 4		M 5		M 6		M 7		M 8		M 9		M10
	S	0	S	0	S	0	S	0	S	0	S	0	S	0	S	0	S	0	
1																			
2																			
3																			
4																			
5				1															1
6			4		1		2										4		
TOTAL	0	0	4	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De los datos descritos en el apartado anterior creemos que parece haber una mayor comprensión en el caso de las interacciones de nuestro sujeto Iñaki con otro sujeto sordo, puesto que la mayoría de estas interacciones se resuelven satisfactoriamente. En esta línea y coincidiendo con los resultados de Vander y George (1981), nuestro sujeto desarrolla un amplio número de iniciativas de interacción mayoritariamente a través de gestos que son mejor comprendidas y seguidas con su compañero sordo que no con compañeros oyentes por lo tanto las interacciones en el primer caso son mucho más ricas y los mecanismos de ajuste mucho más variados que las segundas en las cuales son prácticamente inexistentes.

A pesar de que no ha sido objeto del presente estudio es importante remarcar que todas las interacciones que tienen lugar en la situación de aula estudiada son interacciones vehiculadas por el gesto y en muchos casos, gestos que no son compartidos con los niños oyentes y si con su compañero sordo.

No hemos tenido en cuenta la experiencia de los interlocutores, es decir, no consideramos ni al niño sordo, ni al niño oyente más experto. Aunque si se ha de tener en cuenta las diferencias a nivel de competencias comunicativas orales. Está claro pues, que el niño oyente es más competente oralmente que el niño sordo y que por lo tanto disfruta de ciertos privilegios sobre este. Tiene una mayor percepción

de lo que ocurre en el entorno sin tener que centrar su atención constantemente. Ello de alguna manera explica que las interacciones observadas entre nuestro sujeto y el sujeto sordo, han sido interacciones en las que solamente han participado ellos dos y en las que rara vez intervenía otro sujeto.

A pesar de que parte de las actividades realizadas en el aula estaban previamente planificadas por el maestro, nos parece importante destacar que la riqueza de las interacciones ha sido mayor en situaciones libres o espontaneas contrariamente a lo que considera Schlesinger (1982).

Es importante además de lo comentado, el analizar la categoría de ajuste más frecuente en el caso de las interacciones satisfactorias directas (M2). Deberíamos destacar los mecanismos que utiliza el sujeto sordo en esta categoría. En nuestro estudio se constata que existe un estilo determinado en la manera de reclamar la atención por parte del niño sordo especialmente en las interacciones dirigidas hacia otro niño sordo. Este apartado por no ser objeto de estudio del presente trabajo se abordará en estudios posteriores.

Por último parece constatarse la importancia del papel que desempeñan los iguales en el proceso del desarrollo social del niño sordo. De esta manera, las posibilidades de los niños para resolver las tareas practicas con ayuda del habla al mismo tiempo que con los ojos y las manos van a permitir crear una herramienta congestiva para el desarrollo (Vygotsky, 1978). En el caso del niño sordo, y de acuerdo con Vygotsky, "los ojos y las manos" van a ser instrumentos fundamentales para el desarrollo social, cognitivo y de la comunicación.

Referencias Bibliográficas

Camaioni, L. (1976) Child-child and child-adult conversations: an interactional approach. en E. Ochs y B. Schieffelin (eds.). *Developmental Pragmatics.*, New York: Academic Press.

Cubero, R y Moreno, M.C. (1990) Las relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación. vol. I: Psicología Evolutiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidos/M.E.C.

Gelman, R. Y Shatz, M. (1973) The development of communication skills: modification in the speech of young children as a fuction of listener. en *"Monographs of the society for research in Child Development"* 152, vol. 38, nº 5.

Grice, H.P. (1975) Logic and conversation. en P. Cole y E. Morgan (comps.) *Syntax and semantics, vol 3: Speech Acts.* New York: Academic Press.

Kayne, K. (1982) *La vida mental y social del bebé.* Barcelona. Paidós.

Marchesi, A. (1990) La educación del niño sordo en una escuela integradora. en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación vol III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Madrid: Alianza Editorial.

Schelesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1972) *Sound and sign: Childhood deafness and mental health.* Berkeley: University of California.

Vander, D.L. y George, L.B. (1981) Integratin hearing and deaf preschoolers: successes and failures in imitations. *Child Development, 52, 627-635.*

Vila, I. (1984) Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.) *Psicología Evolutiva, vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño.* Madrid: Alianza Editorial.

ANEXO I

CATEGORIAS DE MODALIDAD DE INTERACCIÓN
(Sistema de categorias extraidas de Triadó, C. y adaptadas por Fernández Viader, M.P. en 1993)

IE **Interacción Satisfactoria Directa:**
La interacción iniciada por el interlocutor A da lugar a conductas de respuesta y manifestaciones de su interlocutor, acordes con el objetivo perseguido por A que manifiesta su asentimiento o satisfacción por la respuesta de B.

IER **Interacción Satisfactoria Retardada:**
Tras una no respuesta o ruptura anterior de la interacción uno de los interlocutores interviene logrando recuperar el interés del otro interlocutor y restablecer el tema que había dado lugar a una anterior ruptura, no respuesta o interacción negativa, con la que parecía haberse dado por finalizado un intercambio anterior restableciéndose así la interacción anteriormente fallida.

IN **Interacción Negativa:**
Aquella en la que el interlocutor A realiza un movimiento o manifestación con el propósito de iniciar una interacción con el B i este responde de manera diferente a la pretendida por A (podria ser por incomprensión de la demanda) o con manifestaciones de evitación de la interacción, no estableciéndose una relación interactiva positiva. Por lo tanto no se alcanza el objetivo pretendido por A.

NR **No respuesta:**
La apertura de la misma interacción por parte del interlocutor A está constituída por una interacción que no tiene lugar.

CATEGORIAS DE MECANISMOS DE AJUSTE
(Adaptados de Gelman, R i Shatz, M i completados con categorias de ajuste de Camaioni)

M1 Hacer una demostración de lo que se dice
M2 Reclamar atención
M3 Iniciar o concluir un argumento
M4 Modular la afirmación-acción
M5 Clarificar la acción
M6 Buscar información o confirmación
M7 Alternancia de turnos
M8 Complementariedad o diversidad de rol
M9 Tendencia a aumentar los intentos de mantener la atención del interlocutor
M10 Atención conjunta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ESTIMACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO DE NIÑOS SORDOS (4-7 AÑOS) MEDIANTE DOS FUENTES DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS OBSERVACIONAL Y ESCALA EVOLUTIVA.

María José Linero; Antonia Mercedes González; Inmaculada Quintana y Rosa Ana Clemente

1. INTRODUCCIÓN

Hacia los 5 años los niños de cualquier cultura poseen bastante dominio de su lengua nativa, y esto se produce de forma natural, sin una enseñanza programada. Por el contrario, en el caso de los niños sordos profundos profundos y prelocutivos sólo podemos hablar de un limitado dominio de la comunicación oral (Gregory y Mogford, 1981; Mohay, 1984), y esto se produce siempre y cuando se haya proporcionado una enseñanza prolongada e intensiva (Meadow, 1980).

Partiendo de estas premisas parece obvio contar con técnicas o instrumentos que nos permitan estimar los niveles de desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos. En este trabajo se emplean dos técnicas que consideramos complementarias para obtener datos sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de niños sordos: el análisis observacional y el cuestionario descrito en la comunicación presentada por este mismo equipo y titulada "Instrumento para la evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico inicial del niño sordo". Nuestro objetivo es valorar en qué medida los datos procedentes de análisis observacionales se pueden complementar o enriquecer con datos indirectos procedentes de los maestros/as y madres de los niños.

2. METODOLOGÍA

La muestra de este estudio se compone de 7 niños sordos profundos, prelocutivos, de edades comprendidas entre 4 y 7 años, escolarizados en centros de integración e hijos de padres oyentes.

Estos sujetos se han observado y registrado en video en situaciones de juego espontáneo en interacción con sus madres.

Se han transcrito los 5 minutos más ricos en intercambio comunicativo, procediéndose a su análisis atendiendo a las siguientes categorías que se describen con más detalle en la comunicación anteriormente citada:

* RECURSOS COMUNICATIVOS: Presimbólicos (gestos deícticos y de indicación), Simbólicos (gestos y palabras aisladas), Sintaxis gestual y/o oral.
* FUNCIONES COMUNICATIVAS: Reguladoras, Imperativas, Denominaciones, Declarativas (descriptivas y explicativas), Interrogativas e Imitaciones, especificando si el tema sobre el que se produce el intercambio comunicativo está presente o ausente.

Junto a esta fuente de información se ha utilizado simultáneamente en el tiempo un cuestionario (que se describe en la comunicación anteriormente citada) a fin de recoger información indirecta (procedente de las madres y los/as maestros/as de los niños) sobre los niveles de desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños.

A fin de sistematizar la información obtenida a través de las dos fuentes de obtención de datos se han preestablecido tres niveles diferentes de desarrollo comunicativo-lingüístico de complejidad creciente que son los siguientes:

NIVEL I: Se caracteriza por el empleo mayoritario de recursos de índole presimbólica (vocalizaciones, acciones, gestos de indicación), siendo los recursos de tipo simbólico (palabras o gestos) muy infrecuentes. En el ámbito funcional serán más frecuentes las funciones comunicativas imperativas, reguladoras e imitaciones.

NIVEL II: Implica el empleo frecuente de recursos simbólicos aunque de forma aislada (palabras y gestos simbólicos). Las funciones se amplían a denominaciones y declarativas de tipo descriptivo.

NIVEL III: Los recursos comunicativos simbólicos aparecen ya combinados dando lugar al empleo de sintaxis oral y/o gestual. Las funciones comunicativas se enriquecen con emisiones de tipo interrogativo y con declarativas explicativas. El dominio de combinaciones simbólicas posibilitará el despegue de la realidad presente y por tanto aparecerá la referencia a temas ausentes.

3. RESULTADOS

A continuación se reflejan los resultados obtenidos para cada sujeto a partir de los análisis de la situación de juego y de los cuestionarios cumplimentados por madres y maestros/as.

SUJETO 1: "C". 4 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	Maestro/a
RECURSOS			
G.Presimból.	6	SI	SI
G. Simbólicos	10	SI	SI
Sintax.Gest.		NO	NO
Palabras	4	SI	SI
Sintax. Oral		NO	NO
FUNCIONES			
Reguladoras		SI	NO
Imperativas	4	SI	NO
Denominacio.	3	SI	NO
Decl. Descri.	2	SI	SI
Decl. Explic.		SI	NO
Interrogati.		SI	NO
Imitaciones	2	SI	NO
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	NO	NO
NIVEL	1-2	1-2	1-2

SUJETO 2: "A". 4 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	***Maestro/a***
RECURSOS			
G. Presimból.	12	SI	NO
G. Simbólicos	23	SI	SI
Sintax. Gest.		SI	SI
Palabras	12	SI	SI
Sintax. Oral	2	NO	NO
FUNCIONES			
Reguladoras	5	SI	SI
Imperativas	4	SI	SI
Denominacio.	3	NO	SI
Decl. Descri.	9	SI	SI
Decl. Explic.	5	SI	SI
Interrogati.	3	NO	SI
Imitaciones	4	SI	SI
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	NO	SI
NIVEL	2-3	2	2

SUJETO 3: "I". 5 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	***Maestro/a***
RECURSOS			
G.Presimból.	2	NO	NO
G. Simbólicos	6	NO	NO
Sintax.Gest.		NO	NO
Palabras	23	SI	SI
Sintax. Oral	38	SI	SI
FUNCIONES			
Reguladoras	6	SI	SI
Imperativas	1	SI	SI
Denominacio.	5	SI	SI
Decl. Descri.	17	SI	SI
Decl. Explic.	2	SI	SI
Interrogati.	6	SI	SI
Imitaciones	5	NO	NO
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	SI	SI
NIVEL	3	3	3

SUJETO 4: "Je". 5 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	*Maestro/a*
RECURSOS			
G. Presimból.	3	NO	SI
G. Simbólicos	1	NO	NO
Sintax. Gest.		NO	NO
Palabras	3	SI	SI
Sintax. Oral	25	SI	SI
FUNCIONES			
Reguladoras	3	SI	NO
Imperativas	1	SI	SI
Denominacio.	7	SI	NO
Decl.Descri.	14	SI	SI
Decl. Explic.	2	NO	SI
Interrogati.		SI	SI
Imitaciones	2	SI	SI
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	NO	SI
NIVEL	3	3	3

SUJETO 5: "J". 6 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	***Maestro/a***
RECURSOS			
G. Presimból.	16	SI	SI
G. Simbólicos	23	SI	SI
Sintax. Gest.	2	NO	NO
Palabras		SI	SI
Sintax. Oral		NO	SI
FUNCIONES			
Reguladoras	6	SI	SI
Imperativas	3	SI	SI
Denominacio.	3	NO	NO
Decl. Descri.	1	SI	NO
Decl. Explic.	1	SI	SI
Interrogati.		SI	NO
Imitaciones		SI	SI
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	SI	SI
NIVEL	2	2	1-2

SUJETO 6: "E". 6 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	***Maestro/a***
RECURSOS			
G. Presimból.	4	SI	NO
G. Simbólicos	9	SI	SI
Sintax. Gest.		NO	NO
Palabras	21	SI	SI
Sintax. Ora		NO	SI
FUNCIONES			
Reguladoras	3	SI	NO
Imperativas	4	SI	SI
Denominacio.	3	SI	SI
Decl. Descri.		SI	SI
Decl. Explic.		SI	SI
Interrogati		NO	SI
Imitaciones	13	SI	SI
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	SI	SI
NIVEL	2	2	2

SUJETO 7: "N". 7 años

CATEGORIAS	DATOS ANAL. OBSERV.	DATOS DEL CUESTIONARIO	
		Madre	***Maestro/a***
RECURSOS			
G. Presimból.	9	NO	NO
G. Simbólicos	10	NO	SI
Sintax. Gest.		NO	NO
Palabras	17	SI	SI
Sintax. Oral	16	SI	NO
FUNCIONES			
Reguladoras	2	SI	SI
Imperativas	8	SI	SI
Denominacio.	8	SI	SI
Decl. Descri.	4	SI	SI
Decl. Explic	4	SI	SI
Interrogati.	5	SI	SI
Imitaciones	2	SI	SI
TEMAS			
Presentes	SI	SI	SI
Ausentes	NO	SI	NO
NIVEL	3	3	2

4. CONCLUSIONES

En el siguiente cuadro se ofrece para facilitar la comprensión de las conclusiones los niveles obtenidos para cada uno de los sujetos según el criterio de los observadores, madres y maestros/as, indicando las edades de los niños.

NIÑOS	OBSERVADORES	MADRES	MAESTROS/AS
"C" 4 AÑOS	1-2	1-2	1-2
"A" 4 AÑOS	2-3	2	2
"I" 5 AÑOS	3	3	3
"Je" 5 AÑOS	3	3	3
"J" 6 AÑOS	2	2	1-2 (*)
"E" 6 AÑOS	2	2	2
"N" 7 AÑOS	3	3	2 (*)

Como primera reflexión señalar que al contrario de lo que cabría esperar desde un punto de vista evolutivo, no siempre se observa relación entre la edad cronológica de los sujetos y los niveles de desarrollo comunicativo y lingüístico estimados. No olvidemos que estamos tratando con una muestra de niños en la que el desarrollo comunicativo y lingüístico se ve afectado por numerosas variables (tiempo de estimulación, modalidad de comunicación recibida, riqueza ambiental, etc.).

En cuanto a la comparación de los datos que ofrecen las tres fuentes de información, señalar que el nivel de acuerdo más alto se observa entre las madres y los análisis observacionales. Por otra parte, en dos casos (marcados con asteriscos), se observa que la valoración de los maestros es inferior a la procedente de madres y observadores. Parece que el tipo de intercambio comunicativo que suelen mantener madres e hijos/as proporciona un tipo de información para la estimación del nivel de desarrollo lingüístico de los niños más rico y completo que el que predomina en el contexto escolar.

Para finalizar apuntar que si bien el uso de la información indirecta proporciona unos datos nada desdeñables y similares a los que ofrece el análisis observacional, no podemos negar que este último refleja los datos de forma más pormenorizada y fiable, aunque su utilización suponga una mayor dedicación y esfuerzo.

Referencias Bibliográficas

Gregory, S. y Mogford, K. (1981) Early language development in deaf children. En B. Woll, J. Kyle y M. Deuchar (Eds.) *Perspectives on British Sign Language and Deafness.* Londres: Croom-Helm.

Meadow, K. (1980) *Deafness and child development.* Londres: Edward Arnold.

Mohay, H. (1984) The relationship between the development of spoken and gestural communication in two profoundly deaf children. *Journal of British Association for Teachers of the Deaf.* 2, 35-47.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO INICIAL DEL NIÑO SORDO.

Rosa Ana Clemente; Antonia Mercedes González; Mª José Linero; Inmaculada Quintana y Pilar Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

El instrumento de evaluación que presentamos se fundamenta en los datos que proporcionan dos líneas de investigación: la relativa a los antecedentes comunicativos del lenguaje y la referida al desarrollo lingüístico y comunicativo del niño sordo.

A partir de la década de los 70 emerge en el ámbito de la investigación sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje una nueva línea de estudio, la referida a los antecedentes orales y gestuales del lenguaje. Una de las obras más relevantes para la configuración de esta línea de estudio la constituye la obra de Bruner (1975) en la que se pone de manifiesto que existen una serie de mecanismos prelingüísticos de origen comunicativo que van a contribuir a la adquisición del lenguaje. Por consiguiente, y a diferencia de los estudios realizados desde la óptica chomskiana, e incluso de los llevados a cabo en los otros períodos anteriores, esta nueva perspectiva va a comenzar a tomar en consideración el desarrollo comunicativo infantil anterior al lenguaje. El interés por la etapa prelingüística surge antes con fines explicativos que descriptivos; el conocimiento de lo anterior al lenguaje se considera esencial para entender el desarrollo lingüístico posterior. No obstante, los trabajos de Bruner, así como los de Bates (1979), Caselli (1983), Volterra y Caselli (1983), e incluso otros más recientes entre los que caben destacar el de Pérez y Castro (1988) y el de Pettito (1993), aportan datos de índole descriptiva que resultan de gran utilidad para conocer el tránsito del prelenguaje al lenguaje.

A partir de los datos de las investigaciones mencionadas podemos sintetizar el paso de la comunicación prelingüística al lenguaje de la siguiente forma: hacia los 8-9 meses se inicia la comunicación intencional y esto se produce a través de recursos comunicativos presimbólicos (vocalizaciones y gestos deícticos y de indicación), hacia los 12 meses se inicia la producción de recursos simbólicos orales y gestuales (gestos simbólicos y palabras etiqueta), éstos recursos a diferencia de los anteriores implican ya un cierto grado de "representación", pero en sus inicios se mantienen demasiado vinculados a sus referentes; cuando se produzca realmente el despegue del referente, es decir, cuando los gestos y palabras se empleen sin necesidad de que los referentes se encuentren presentes, suceso que suele tener lugar en torno a los 18 meses, será cuando podamos decir que los niños han accedido a la función simbólica del lenguaje y, por consiguiente, que se ha producido el paso del prelenguaje al lenguaje, aunque por supuesto nos encontremos en la primera de las etapas del desarrollo lingüístico.

Además, como bien señala Bruner (1990), en este tránsito del prelenguaje al lenguaje se van modificando las formas a partir de las cuales se expresan las funciones comunicativas más precoces. Así a las denominadas protodeclarativas y protoimperativas (Bates, 1979) le suceden las declarativas e imperativas; y como apuntaba Dore (1979), las funciones comunicativas se irán incrementando y diversificando, las denominaciones se harán más frecuentes y las declarativas se diversificarán en descriptivas y explicativas, asimismo se desarrollará una función muy infrecuente en el período prelingüístico, la interrogativa.

Esta secuencia en el tránsito del prelenguaje al lenguaje parece verse confirmada también en los niños sordos profundos y prelocutivos. Los trabajos de Facchini y otros (1981), Gregory y Mogford (1981), Mohay (1984), Triadó (1991) reflejan que los recursos gestuales que emplean los niños sordos para comunicarse en las primeras etapas son sustancialmente los mismos que los que desarrollan los niños oyentes, aunque en el caso de los niños sordos hijos de padres oyentes, que no están expuestos a una modalidad manual, el desarrollo lingüístico se produce más tardíamente y por tanto se prolonga más en el tiempo el empleo de recursos prelingüísticos en la comunicación. Este retraso en el acceso al lenguaje también parece tener alguna repercusión en el ámbito funcional o pragmático del lenguaje; aunque la investigación sobre el desarrollo pragmático del lenguaje de los niños sordos es escasa, cabe señalar a partir de los datos que proporcionan Curtiss y otros (1979), Meadow y otros (1981) y Mohay (1984) que, si bien la mayoría de las funciones comunicativas del lenguaje que mencionábamos anteriormente al referirnos al desarrollo del niño oyente se emplean sin dificultad por parte de los niños sordos, la petición de información, es decir la función interrogativa, se emplea muy escasamente.

Partiendo de los datos expuestos se ha diseñado el instrumento para la evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico inicial de niños sordos que presentamos a continuación.

2. PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO INICIAL DEL NIÑO SORDO

El instrumento de evaluación que presentamos ha sido diseñado en el marco de la investigación titulada "La integración escolar del niño sordo: incidencia del desarrollo comunicativo-lingüístico en la interacción familiar y escolar", investigación financiada por la DGICYT. Nuestro objetivo, al diseñar este instrumento, era construir una herramienta que nos permitiese recoger datos que los padres y maestros de niños sordos pudieran proporcionarnos sobre el nivel de desarrollo comunicativo y lingüístico de dichos niños, datos que complementaran aquellos otros que podíamos obtener a través del análisis de muestras espontáneas del lenguaje de los niños en contextos de interacción.

Se trata de un material que recoge la valoración del desarrollo comunicativo y lingüístico de niños sordos en sus dos contextos sociales más cercanos: la familia y la escuela. Está dirigido a maestros, logopedas y padres de niños sordos, por ello se han elaborado dos versiones, una adaptada al contexto familiar y otra al contexto escolar, aunque en esencia sus contenidos son los mismos.

Consta de dos partes, la primera en forma de lista de control contiene 18 preguntas en su mayoría de formulación cerrada, preguntas que indagan sobre el tipo de funciones comunicativas que el niño sordo emplea en su interacción cotidiana con los demás (imperativas, denominaciones, declarativas descriptivas, explicativas, interrogativas, imitaciones, etc.), así como sobre el tipo de recursos comunicativos de que disponen (gestos cotidianos, léxico oral, lenguaje de signos o sintaxis oral). La segunda parte contiene 9 cuestiones en las que se presentan situaciones cotidianas y se debe elegir entre las diversas opciones aquella que refleja mejor el comportamiento del niño. Las situaciones implican el desarrollo por parte del niño sordo de alguna de las funciones comunicativas que citábamos anteriormente, y las opciones ofrecen diversos grados de complejidad formal para ejercer dicha función que pueden codificarse como:

0: No ejerce dicha función.

I: La ejerce a través de recursos presimbólicos (vocalización, acción o gesto de indicación).

II: La ejerce a través de recursos simbólicos aislados (palabra o gesto simbólico sin combinar con otros recursos simbólicos).

III: La ejerce a través de recursos simbólicos combinados (sintaxis oral o manual).

Como puede observarse las opiciones no se presentan necesariamente respetando el orden creciente de complejidad.

Dado que los instrumentos diseñados para padres y para maestros y logopedas son muy semejantes, y debido a las limitaciones de espacio, ofrecemos los items que componen el instrumento diseñado para recoger información prodecente de los PADRES de los niños sordos.

PRIMERA PARTE

1. ¿Dice el niño alguna palabra?
2. ¿Usa gestos generales y algunos inventados en casa?
3. ¿Reconoce preguntas del tipo "Qué quieres merendar?
4. ¿Combina algunas palabras formando frases?
5. ¿Alrededor de cuántas palabras, aproximadamente, dice su hijo? (Anótelas por favor)
6. ¿Llama su hijo su atención cuando usted está ocupado en otra cosa?
7. ¿Su hijo le pide cosas como, por ejemplo, un juguete que no está a su alcance en una estantería?
8. ¿Su hijo le pide ayuda si se le rompe un muñeco?
9. ¿Nombra el niño espontáneamente cosas que hay a su alrededor?
10. ¿Expresa el niño cómo son las cosas y personas que hay a su alrededor? (Por ejemplo, guapa/fea; grande/pequeño)
11. ¿Expresa el niño que las cosas son suyas o de los demás?
12. ¿Expresa el niño sus gustos?
13. ¿Da explicaciones el niño sobre las cosas que ocurren a su alrededor?
14. ¿Le hace su hijo normalmente preguntas?
15. ¿Imita su hijo una palabra si se lo pide?
16. ¿Imita su hijo espontáneamente algunas palabras?
17. ¿Es fácil para su hijo mantener conversaciones largas?
18. ¿Habla su hijo sobre cosas que le han ocurrido en el colegio?

SEGUNDA PARTE

1. ¿Cómo llama normalmente su hijo su atención si, por ejemplo, usted está viendo la televisión y él está en el otro extremo de la habitación?
   * Me llama por mi nombre ("papá" o "mamá")
   * No llama mi atención. Espera a que yo lo mire
   * Viene hacia mí y me toca
   * Usa para llamarme más de una palabra (por ejemplo, "papá, mira" o "mamá, ven"
2. ¿Si su hijo quiere que usted le dé un juguete que él no puede coger por sí mismo, ¿cómo se lo pide?
   * Me lo señala
   * Hace un gesto que representa el nombre del juguete (por ejemplo, si quiere un coche, me hace el gesto de conducir)
   * No me lo pide e intenta cogerlo por su cuenta
   * Nombra el juguete. Dice "Coche"
   * Hace una frase "Dáme el coche", aunque sea más sencilla o peor construída "mamá, coche"
3. Si a su hijo se le rompe un muñeco ¿cómo le pide normalmente que se lo arregle?
   * Hace un gesto que significa roto
   * Dice una palabra, por ejemplo, "roto"
   * Hace una frase como, por ejemplo, "muñeco roto" o "pone muñeco"
   * Me enseña el juguete o me lo da
   * No me pide ayuda
4. Si el niño quiere decir que una comida no le gusta ¿cómo se lo hace saber?
   * Hace un gesto que significa que no le gusta. Por ejemplo, hace el gesto de no
   * Dice una palabra. Por ejemplo, "no" o "malo"
   * No lo expresa. Retira la comida
   * Pone mala cara
   * Hace una frase "no gusta", "no quiero", "está malo"
5. Si su hijo está enfadado por otro niño le ha quitado o roto un juguete y usted le pregunta por qué está enfadado, ¿cómo se lo explica?
   * Hace un gesto para explicar lo ocurrido, por ejemplo "coche"o"nene"
   * No me lo explica y no responde a mi pregunta

* Dice una palabra, por ejemplo "coche" o "nene" o hace una combina-ción de gestos: gesto de coger + gesto de coche + señala al niño
* Señala al otro niño
* Hace una frase por ejemplo "nene coche" o más difíciles como "nene

6. Si están usted y su hijo viendo un cuento ¿cómo nombra su hijo los dibujos?
   * Nombra el objeto. Por ejemplo, "coche"
   * No los nombra. Si vemos un cuento sólo hablo yo
   * Hace una frase. Por ejemplo, "aquí coche" o "esto coche"
   * Hace un gesto que significa el dibujo. Por ejemplo, hace el gesto de conducir si hay un coche

*Lo señala sólo

7. Si el niño quiere describir cómo es un juguetes ¿cómo lo hace normalmente?
   * Lo señala
   * Dice la palabra: "grande", "bonito"
   * Hace un gesto que representa cómo es. Por ejemplo, gesto de grande, bonito, etc.
   * No lo hace
   * Hace una frase, como "coche grande", "muñeca bonita" o más largas "coche es grande"
8. Si otro niño le quita un objeto que le pertenece ¿cómo da a entender su hijo que ese objeto es suyo?
   * Hace una frase, por ejemplo "pelota mía" o más larga "la pelota es mia"
   * No lo hace. Se lo quita al otro niño
   * Dice una sola palabra, por ejemplo, "mío"
   * Se señala a sí mismo
9. Si su hijo quiere preguntarle el nombre de una cosa o dónde está algo que está buscando ¿cómo lo hace normalmente?
   * Hace una frase ¿dónde está? o ¿cómo se llama?
   * Señala la cosa o hace un gesto de interrogación
   * No lo pregunta. Lo busca por sí mismo
   * Dice la palabra ¿dónde?

Referencias Bibliográficas

Bates, E. (1979) Intentions, conventions and symbols. En E. Bates, L. Benigni, L. Bretherton, L. Camaioni, y V. Volterra *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy.* Nueva York: Academic Press.

Bruner, J. (1975) De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje. Monografía 1.* 133-193, 1981.

Bruner, J. (1990) *Actos de significado.* Madrid: Alianza, 1991.

Caselli, M.C. (1983) Gesti comunicativi e prime parole. *Età Evolutiva*, 16, 36-51.

Curtiss, S., Prutting, C. y Lowell, E. (1979). Pragmatic and semantic development in young children with hearing impairments. *Journal of Speech and Hearing Research.* 22, 534-552.

Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. En Ochs, E. y Scheffelin, B. *Developmental Pragmatics.* Londres: Academic Press.

Facchini, M. Guidicini, G., Volterra, V., Beronesi, S. y Massoni, P. (1981). Il bambino sordo nei primissimi anni di vita. *Etá Evolutiva.* 10, 46-57.

Gregory, S., y Mogford, K. (1981). Early language development in deaf children. En B. Woll, J. Kyle y M. Deuchar (Eds.). *Perspectives on British Sign Language and Deafness.* London, Croom Helm.

Meadow, K., Greenberg, M.T., Erting, C. y Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf.* 4, 454-468.

Mohay, H. (1984). The relationship between the development of spoken and gestural communication in two profoundly deaf children. *Journal of British Assotiation for Teachers of the Deaf.* (8), 2, 35-47.

Pérez, M. y Castro, J. (1988) Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje. *Infancia y Aprendizaje,* 43, 13-36.

Petitto, L. A. (1993) Modularity and constraints in early lexical acquisition: Evidence from childrens early language and gesture. En P. Bloom, *Language acquisition.* Nueva York: Harvester-Wheatsheaf.

Triadó, C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología.* 3, 122-129.

Volterra, V. y Caselli, M.C. (1983) From gestures and vocalization to signs and words. *Procedins of the III International Symposium on Sing Language Research.* Roma.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ORDEN DE CONSTITUYENTES EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA. ASPECTOS GENERALES Y DESCRIPTIVOS

Inmaculada C. Báez y Carmen Cabeza

1. ASPECTOS GENERALES

1.1. ¿Qué es una lengua de signos?

Llamamos lengua de signos[1] (LS) al sistema de comunicación humana[2] que se sirve del canal gestual-visual para su expresión-recepción, es decir, no utiliza, como la mayoría de las lenguas naturales, el medio auditivo-oral sino que prescinde de la oralidad como forma de comunicación. Estos sistemas han sido consuetudinariamente puestos en práctica, principalmente, por comunidades[3] en que algunos o la

(1) Las denominaciones han variado considerablemente. Algunos autores hablan de *lenguas gestuales, lenguas de signos manuales, pantomimas, mimo, lenguaje mímico, lenguaje manual, lenguaje signado,* etc. Las últimas publicaciones tanto de carácter científico (Rodríguez González 1992) como en revistas de divulgación (Radetsky 1995) prefieren el término *lenguaje de signos*. Desde nuestro punto de vista la denominación no es la más acertada. En efecto, es un *lenguaje*, esto es, un fenómeno sociocultural y conjunto de convenciones adoptadas por una comunidad lingüística. Pero es también una *lengua* y como tal una manifestación particular del lenguaje en una determinada comunidad de humanos. Tampoco el modificador *de signos* nos parece el más adecuado. Crea confusión puesto que el término *signos* alude a los elementos constitutivos tanto de las lenguas orales como de las no orales. Utilizamos, no obstante la denominación *lengua de signos* por ser la más generalizada.

(2) Consideramos *sistema* de comunicación humana al código sistematizado constituido por reglas y unidades estables que permiten la construcción de un número ilimitado de mensajes.

(3) En Marthas Vineyard, Massachusetts, por causas genéticas, ha habido, desde 1690 y a lo largo de 250 años, una forma de sordera hereditaria. A mediados del siglo XIX casi todas las familias del interior de la isla estaban afectadas, y en algunos pueblos el porcentaje de sordos había llegado al 25%. Debido a esto toda la comunidad aprendía a hablar por señas y había un intercambio libre y pleno entre oyentes y sordos. También hay otras comuniddes con una incidencia elevada de sordera y actitudes sociales extraordinariamente favorables

mayoría de sus miembros tienen necesidades comunicativas especiales, comunidades constituidas básicamente por individuos con deficiencias auditivas totales o parciales.

Al igual que en las lenguas orales (LO), las LS responden a unos principios generales similares cuya explicación compete a la teoría de la información. Dicha teoría diferencia, en la realización de todo proceso comunicativo, la existencia de seis elementos imprescindibles: (1) un *emisor* que lanza (2) un *mensaje* captado por (3) un *destinatario*. Los mensajes son formulados en (4) un *código* que emisor y destinatario han de conocer para que la comunicación tenga lugar. El mensaje circula por algún medio al que se le da el nombre de (5) *canal*. Los mensajes tienen (6) unos *referentes* que son los objetos, fenómenos o ideas de que trata el mensaje.

La diferencia básica en el proceso de comunicación por medio de una LS con respecto a las LO reside en el canal por el que circulan los mensajes. En las LO el canal es el aire, los mensajes se codifican en señales sonoras. En las LS el canal es visual, las LS se codifican en señales gestuales[4]. Esta diferencia en uno de los seis elementos del proceso comunicativo, el canal en este caso, tiene una gran repercusión en las características del código, tanto en las unidades como en las reglas.

Las unidades que constituyen las LS son señales comunicativas, intencionales, seleccionadas de un paradigma. No son unidades globales, como una visión ingenua podría sugerir, sino unidades aislables y analizables. Cada signo no es una creación nueva, sino más bien la combinación de valores concretos de lo que Stokoe (1960) llamó *aspectos*[5] (Cfr. Padden, 1991, 312). Estos constituyen unidades de un segundo modo de articulación[6] que pueden ser delimitadas según su recurrencia en la ejecución de los signos. Es previsible que la explotación de estos *aspectos* (forma de

---

a los sordos y su lenguaje como es el caso de Isla Providence, en el Caribe, estudiado por Washabaugh (1986) (Datos extraídos de Sacks, 1991, 55). En España el número de personas sordas que en todas o en algunas de sus comunicaciones utilizan la LS asciende a 120.000 según el informe de Europa Press, 1990 cit. por Rodríguez González (1992, 26).

(4) Un caso aparte es el de la *dactilología* que consiste en la configuración de la mano para representar las letras del alfabeto y es, a nuestro juicio un sistema sustitutivo de segundo grado del sistema oral. Según la terminología de Buyssens (1967), sistema de comunicación directo es el que tiene autoconsistencia, esto es, no es utilizado como versión o traducción de otro en ciertas circunstancias. Sistema de comunicación sustitutivo es, por el contrario, el que carece de entidad propia y surge únicamente como consecuencia de la reconversión de otro. Rojo (1986, 14-17) establece grados entre los sistemas sustitutivos teniendo en cuenta la relación de dependencia de unos códigos con respecto a otros. La escritura es un sistema sustitutivo de primer grado con respecto a la lengua hablada, y la dactilología es un sistema sustitutivo de segundo grado con respecto a la LO.

(5) Además de Stokoe (1960), también Supalla (1982), y Liddell (1984), entre otros, han estudiado los aspectos formales de la LSA.

(6) Martinet (1965), Rojo y Jiménez Juliá (1989).

la mano, punto de articulación y movimiento durante la ejecución) constituya un "universal" de las LS. Del mismo modo que en el estudio de las LO el investigador prevé la utilización de parámetros articulatorios resultado de la configuración del tracto vocal (tales como punto, modo y movimiento de las cuerdas vocales), al abordar la descripción de estas lenguas encontraremos que las unidades básicas de las LS (que denominaremos *señas*) están constituidas por estos parámetros de formación.

Tanto las señas como las unidades de las lenguas orales son signos lingüísticos, la diferencia está en la naturaleza del significante, en unas es visual y en otras es sonoro. Por otra parte, la disponibilidad de un espacio tridimensional junto con la modalidad manual de las LS proporcionan un conjunto de mecanismos gramaticales diferentes de los presentados en las LO, que son resultado de la transmisión del mensaje por un canal visual.

1.2. El orden y sus funciones en las lenguas

En la actualidad se reconocen, en la lingüística, dos grandes corrientes de investigación, generalmente conocidas como gramática formal y gramática funcional. Suponen dos perspectivas diferentes en la concepción del lenguaje y de los presupuestos que deben guiar la descripción de las lenguas[7]. Según la gramática formal, el lenguaje es una facultad mental que los seres humanos poseemos de manera innata. Las lenguas se conciben como conjuntos (potencialmente infinitos) de enunciados, y el objetivo de la lingüística consiste en establecer las reglas que proporcionen las descripciones estructurales para esos enunciados. Desde un punto de vista funcional, en cambio, el lenguaje es un instrumento para la comunicación, y la estructura de las lenguas deberá reflejar, de alguna manera, ese propósito comunicativo. De ahí que para los funcionalistas el objetivo de la investigación sea el descubrir cómo se consiguen determinados fines (dar o pedir información, expresar sentimientos, etc.) a través del lenguaje.

Para abordar el estudio del orden de constituyentes en LSE adoptaremos una perspectiva funcional. El orden servirá, por tanto, a un determinado propósito comunicativo, será el resultado de definir, por parte del emisor del mensaje, una determinada estrategia discursiva.

Necesitamos delimitar una unidad lingüística sobre la que centraremos nuestras observaciones. Tendrá que tener carácter complejo -es decir, estará constituida por varios signos-, y deberá contener, como mínimo, una predicación. En definitiva,

(7) Cfr. en nota 1 los conceptos de *lenguaje* y *lengua*.

trataremos de identificar expresiones lingüísticas en LS que coincidan en lo posible con las unidades que delimita la Sintaxis para las LO, como las siguientes secuencias del español (oral):

Me llamo Maruxa. Rosa vive en Vigo.

Podemos denominar a esta unidad *cláusula*. La definiremos, de manera muy general, como la que consta de un predicado y un número variable de argumentos que dependen de él[8]

Lo que aparece en primer lugar en la cláusula ocupa sin duda una posición privilegiada. Es el punto de arranque de la información, aquello sobre lo que va a versar el mensaje, el tema. Otra posición prominente desde el punto de vista perceptivo es la final. En el caso de la lengua española oral (LEO) y en situaciones no marcadas, coincide con el punto donde se sitúa el acento tónico que es el centro dinámico de la curva melódica. Es ocupada por el foco de la información, que señala el punto climático donde aparece la información nueva en el mensaje. (El foco no se sitúa necesariamente en posición final, pero ésta es la posición no marcada. En otra posición el foco es marcado y explícitamente contrastivo).

Pero el orden no sirve únicamente para destacar ciertos elementos del enunciado; en algunas lenguas es también un procedimiento para marcar las funciones sintácticas. Así, en los siguientes ejemplos del francés, se reconoce como sujeto el argumento que precede al predicado, y como complemento directo (u objeto) el que lo sigue:

Pierre suit *Paul* Paul suit *Pierre*

SUJ OBJ SUJ OBJ

En esta lengua el orden de palabras es rígido, y de ahí que cumpla la misión de diferenciar el sujeto del objeto. En español es más libre, pero también predomina el modelo sujeto-predicado-objeto. Ahora bien, el español tiene que acudir a otros procedimientos[9], además del orden, para distinguir las llamadas funciones sintácticas.

(8) Es preciso puntualizar que el hecho de hablar de predicado y argumentos no implica, en principio, que se reconozcan nombres y verbos como clases de palabras. En el caso de una lengua tan poco estudiada como la LSE y con unos procedimientos expresivos diferentes a los de las LO, no nos parece adecuado *a priori* hablar de nombres y verbos como clases morfológicamente diferenciadas, pero esto no impide que podamos identificar en el discurso signos cuya función es el referir (argumentos) y signos cuyo principal cometido es el predicar (predicados).

(9) Como la concordancia entre sujeto y predicado, o el uso de la preposición *a* para introducir algunos complementos directos.

Debido a su orden preferente (u "orden básico"), se dice que el francés y el español son lenguas SVO. El japonés y el coreano, en cambio, prefieren el orden SOV, con el objeto antes del verbo; mientras que el galés o el tongano privilegian el VSO, donde el predicado es el primer elemento[10].

Es posible clasificar las lenguas según el criterio de su orden de constituyentes preferido, y de hecho esta es una práctica común en los actuales estudios de Tipología Lingüística. Esta corriente de investigación se propone la búsqueda de universales lingüísticos de base empírica. Greenberg, su principal impulsor, halló relaciones entre el orden básico en la cláusula y otros aspectos de la estructura de las lenguas, tales como el orden de nombre y adjetivo o el uso de preposiciones o postposiciones, y estableció una lista de universales implicativos. Así, por ejemplo, tras la observación de una muestra de treinta lenguas descubrió que en las que tienen un orden básico SOV, si además el genitivo sigue al nombre al que modifica, entonces el adjetivo también sigue al nombre (universal 5; *vid*. Greenberg 1966, 79).

1.3. Conclusiones

- La lengua de signos española es una lengua natural, un sistema de signos utilizado por una comunidad lingüística con fines comunicativos.
- Frente a las lenguas orales la lengua de signos utiliza un canal gestual-visual.
- Las unidades de las LS son aislables y reutilizables, lo que justifica la necesidad de un estudio gramatical de las mismas.
- La utilización del canal gestual-visual tiene repercusiones en la explotación de ciertos recursos gramaticales, que son específicos de este tipo de lenguas.
- Las características de la gramática de las LS exigen una adecuación de las herramientas de análisis gramatical. No podemos extrapolar directamente las denominaciones categoriales que se usan en la descripción de las lenguas habladas.
- El orden de constituyentes es un recurso del que se sirven las lenguas con fines informativos y gramaticales.
- El estudio del orden de constituyentes en las LS nos permite considerarlas desde una perspectiva tipológica.

(10) Datos de Crystal (1987, 98).

2. ASPECTOS DESCRIPTIVOS

2.1. Objetivos y metodología

En esta segunda parte nos proponemos abordar la descripción del orden de constituyentes en LSE. Cualquier descripción exhaustiva y rigurosa de una lengua exige tener en cuenta los enunciados reales emitidos por "hablantes" de esa lengua. De ahí que en nuestros trabajos sobre la LSE optásemos por un método de trabajo basado en el estudio sobre corpus. Este método conlleva la creación y el análisis de un corpus en LSE[11].

A la hora de diseñar el tipo de grabación sobre la que realizaríamos nuestro estudio nos decidimos por una modalidad de monólogo en expresión libre, con la única dirección de un esquema inicial muy simple, poco limitador y no siempre respetado, que contaba con tres puntos guía: descripción de la familia, descripción de la vivienda y narración de una anécdota. El objetivo del esquema guía era favorecer la aparición de enunciados que nos permitiesen estudiar el orden de constituyentes, de tal manera que a través de descripciones y narraciones, surgieran expresiones predeterminadas como predicaciones con verbos no estativos, expresión de relaciones, etc.

Los informantes seleccionados son sordos prelocutivos[12]. Para el estudio concreto del orden de constituyentes creímos conveniente delimitar, dentro del corpus de grabaciones, un subconjunto homogéneo desde el punto de vista sociolingüístico. Nuestros informantes son hombres y mujeres con una cualificación profesional de grado medio, cuyas edades oscilan entre los treinta y los cincuenta años. Todos ellos comparten una particular conciencia de su identidad lingüística.

De una investigación que descansa en el análisis de textos no se obtienen conclusiones de carácter general. De ahí que debamos ser modestas en la evaluación de los resultados obtenidos en nuestro trabajo. No los consideramos extrapolables a cualquier enunciado en LSE, pero permiten, sin embargo, construir una hipótesis sobre las funciones del orden de constituyentes en LSE, que luego podrá ser refrendada o refutada en posteriores estudios.

(11) Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que pretende la creación de un corpus que permita el estudio gramatical de la LSE.

(12) Las grabaciones se efectuaron en la Asociación de Sordos de Vigo. Agradecemos la colaboración de los sordos que se ofrecieron como informantes. Hemos de mencionar especialmente la ayuda prestada por el presidente de dicha asociación, Andrés Olivares Mozo, la delegada, Mª del Mar Lourido Francisco y nuestra profesora de LSE, Pilar Abendaño Iriarte. Gracias también a Pablo Rodríguez Freire, intérprete de lengua de signos.

2.2. Los parámetros del orden y la LSE.

Tomaremos como pauta para la observación de los fenómenos del orden en la LSE algunos de los parámetros estudiados por Greenberg (*op. cit.*). En particular, nos ocuparemos a) de los tipos de cláusula según la posición relativa de los elementos constitutivos (el sujeto, el verbo y el objeto[13]), b) de la presencia de preposiciones y/o posposiciones, y c) de la posición del adjetivo calificativo con respecto al nombre. Debemos tener en cuenta que el estudio de Greenberg (1966) tiene como base las lenguas orales, pero en la medida en que trata de establecer tendencias de carácter universal, interesa escrutar hasta qué punto una LS se ajusta a sus observaciones. Es preciso subrayar, por otra parte, que cualquier denominación categorial que empleemos referida a la LSE (del tipo *sujeto*, *objeto*, *adjetivo calificativo*...) ha de entenderse como una etiqueta de carácter semántico y no como una categoría gramatical formalmente establecida[14].

2.3. El tipo de cláusula

Greenberg (1966) reconoce seis variantes posibles en el orden básico de constituyentes en la cláusula: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV y OVS. Los tres últimos son particularmente raros (casi inexistentes). Esto quiere decir que el patrón menos habitual en las lenguas del mundo es aquél según el cual el objeto se expresa antes que el sujeto. Su baja frecuencia podría ser motivada por aspectos de índole cognitiva, en la manera en que los seres humanos procesamos la información acerca de los eventos que se desarrollan en la realidad extralingüística. En cualquier caso, la constatación de la menor frecuencia de los tres últimos tipos reduce, a nuestro entender, el posible interés del estudio de la posición relativa entre sujeto y objeto. Nos centraremos en la posición del sujeto con respecto al predicado, y de éste en relación al objeto.

Pasando ya al análisis de nuestros datos, hemos de advertir que en una primera aproximación al material grabado en vídeo nos percatamos de la existencia de ciertas expresiones en LSE que podrían ser traducidas al español oral como cláusulas copulativas (como *Mi nombre es Pilar*, *Estoy casada*, *Mi hijo es oyente*, *Mi marido es sordo*). Corresponden a las siguientes glosas[15]:

(13) Ver *supra*,I Aspectos generales, § "El orden y sus funciones en las lenguas".

(14) Como ya advertimos (ver *supra*, nota 8), el estado de las investigaciones en LSE no nos permite reconocer categorías gramaticales (o funciones) sobre criterios de índole formal.

(15) Adoptamos las convenciones de Klima y Bellugi, (1979, Appendix A, 375-377).

NOMBRE PILAR
(YO) CASADA
HIJO OYENTE
MARIDO SORDO

Ejemplos como estos constituyen enunciados informativamente completos, pero no expresan procesos que impliquen cambio, y por lo tanto no serían expresión de predicaciones prototípicas[16]. De ahí que hayamos optado por excluirlos.

También han llamado la atención las cláusulas que contienen el signo dactilológico "hay". Típicamente, aparece en posición final, al contrario de lo que ocurre con el verbo *haber* en el español oral.

CASA TIMBRE LUZ HAY
TELÉFONO CON MINITEXT HAY

Esto nos lleva a pensar que esta construcción es peculiar de la LSE. No obstante, el hecho de que esta seña no sea utilizada siempre, así como su carácter dactilológico y la sospecha de que se trata de un neologismo calcado de la LEO nos hacen dudar del valor de este dato, que no tendremos en cuenta a la hora de valorar las tendencias generales del orden clausal en LSE[17].

La situación más común es la reflejada en los ejemplos que a continuación citamos:

Serie A (orden SV):

SEGUNDO HIJO ESTUDIAR INFORMÁTICA
HOMBRE PERSONA OYENTE CURIOSEAR
FAMILIA BIEN COLABORAR

Serie B (orden VO):

PEQUEÑO ESTUDIAR *E-G-B* OCTAVO
PRACTICAR LECTURA-LABIAL
(YO) PREGUNTAR PADRE DECIR (ALLÍ) QUÉ

(16) Preferimos buscar predicados que se asemejen lo más posible a los verbos prototípicos de las lenguas orales, es decir a aquéllos que expresan procesos que implican un cambio en el sujeto o en el objeto (*correr, escribir, pintar*, etc.)

(17) Las construcciones existenciales-presentativas (*Había mucha gente en la fiesta; hay indicios de falsedad*, etc.) no son representativas del patrón de orden más típico ni en español ni en otras lenguas orales por su caracter átono, no focal, su función en el discurso como introductores de elementos nuevos, la no concordancia con el único argumento que introducen, etc. Cfr. CABEZA PEREIRO 1995, cap. 9.

Según se desprende de ellos, el orden preferente en LSE es SVO. También hemos detectado casos de duplicación del objeto, que tienen la función de asegurar la presencia en el discurso de un determinado tópico[18]. Ejemplo:

(YO) TAMBIÉN (A-ELLOS) EXPLICAR (A-ELLOS) PERFECTAMENTE

La presencia de preposiciones y/o posposiciones

Las lenguas utilizan elementos con diferente grado de contenido léxico. Las llamadas genéricamente *partículas* tienen fundamentalmente una función relacional. Las *preposiciones* y las *posposiciones* son partículas que, unidas a los nombres, marcan la relación que éstos desempeñan. Se diferencian sólo por su posición con respecto al nombre. Algunas lenguas, como el español, tienen preposiciones, otras (el japonés, por ejemplo) utilizan posposiciones. En LSE hemos identificado elementos de relación antes y después de los nombres.

A pesar de que la LSE se sirve de pocas señas que tengan una función relacional, no hay uniformidad aparente en lo relativo a su posición, como se muestra en los ejemplos siguientes a propósito de las señas glosadas como "con" y "hasta":

CON PADRES VIVIR
HASTA SEIS EDAD* COMPLETAR
AHORA (YO) YA CASADO ESPOSA CON

2.4. La posición del adjetivo calificativo

Una vez que hemos reconocido que en la descripción de la LSE no es adecuado aplicar las categorías gramaticales propias de las LO, debemos precisar que la etiqueta *adjetivo* la aplicaremos, como una denominación semántica, para referirnos a las señas que cumplen una función restrictiva con respecto a otras. Ejemplo de ello son las que glosamos como "grande" y "peluquería":

CASA GRANDE
ESCUELA PELUQUERIA

Los elementos que en LSE tienen valor restrictivo aparecen después de la seña a la que modifican.

2.5. Conclusiones

* La LSE puede ser estudiada a la luz de los parámetros de Greenberg como se comprueba en la presente investigación.

(18) Sobre el concepto de tópico, topicalización etc. *vid.* GIVON (1983).

- Desde el punto de vista tipológico la lengua de signos española responde al modelo SVO.
- A pesar del reducido número de señas con valor relacional hemos identificado algunas con tal función. No hay total uniformidad en su posición.
- Las señas utilizadas con la finalidad de restringir la extensión de un referente se expresan a continuación de la seña a la que modifican.

Referencias bibliográficas

Buyssens, E. (1967), *La communication et larticulation linguistique*, Bruselas, Presses universitaires. Cito por la trad. esp. de M. Ayerra, *La comunicación y la articulación lingüística*, Buenos Aires, Eudeba, 1978.

Cabeza Pereiro, C. *Cláusulas completivas en función de sujeto en español*, Santiago de Compostela, Univ. de Santiago, 1995. (Tesis doctoral en microficha)

Crystal, D. (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987. Cit. por la vers. esp. de J. C. Moreno, *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Taurus, 1994.

Greenberg, J. (1966), "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", en Greenberg, J. (ed.), *Universals of Language*, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1966, 73-113.

Givon, T, (1983), *Topic continuity in discourse. A quantitative cross-language study*, Amsterdam, Benjamins, 1983.

Klima, E. y U. Bellugi (1979), *The signs of language*, Cambridge Mass., Harvard Univ. Press, 1979.

Liddell, S. (1984), "THINK and BELIVE: sequentiality in ASL". *Language* 60, 372-99

Martinet, (1965), *La linguistique synchronique*, Paris, PUF, 1965; trad. esp. de F. Marcos, *La lingüística sincrónica*, Madrid, Gredos, 1968.

Padden,C. (1991) "La teoría gramatical y los lenguajes de signos" en *Panorama de la lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge, Vol.II, Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*, Madrid, Visor, 1991, 309-326 trad. de *Linguistics: The Cambridge Survey II. Lingustic Theiry: Extensions and Implications.* Cambridge, University Press, 1988.

Radetsky, P. (1995), "Los signos del silencio" en *Muy intereseante*, enero 1995, nº 164, 6-11.

Rodríguez González, Mª A. (1992), *Lenguaje de signos*, Barcelona, Confederación Nacional de Sordos de España/Fundación ONCE, 1992.

Rojo, G. (1986), *El lenguaje, las lenguas y la lingúística,* Santiago, Univ. de Santiago de Compostela, 1986.

Rojo, G. y Jiménez Juliá, T.(1989), *Fundamentos del análisis sintáctico funcional,* Santiago, Univ. de Santiago de Compostela, 1989.

Sacks, O. (1991), *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos,* Madrid, Anaya, 1994 (2ª ed. en español).

Stokoe, W. (1960), *The sign structure: an outline communication systems of the American Deaf. Studies in Linguistics , Occasional Papers 8. University of Buffalo,* 1960.

Supalla, T. (1982), *The acquisition of verbs of motion and location in ASL.* Tesis doctoral, Universidad de California, San Diego, 1982.

Washabaugh W. (1986), *Five Fingers for Survival,* Ann Arbor, Karoma, 1986.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANÁLISIS DE SECUENCIAS COMUNICATIVAS ENTRE DOS MADRES Y SUS HIJOS CON SÍNDROME DE DOWN A LO LARGO DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO

Marta Gràcia

1. INTRODUCCIÓN

El marco teórico que hemos tomado como referencia en este trabajo es el socio-histórico, que defiende el origen social y cultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1979; Kaye, 1982).

En el ámbito del desarrollo de la comunicación y el lenguaje nos situamos en un marco funcional e interactivo que postula la naturaleza social del lenguaje, el papel del contexto en el desarrollo lingüístico y la importancia de la interacción social y específicamente lingüística (Lock, 1980; Kaye, 1982; Bruner, 1983; Moerk, 1983; Rondal, 1983).

Nos situamos en el ámbito del estudio de los niños con retraso en el desarrollo, por lo que también hemos revisado trabajos de autores que se han ocupado de este tema, sobre todo, en relación al desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Beveridge, Conti-Ramsden y Leudar, 1989).

Otros trabajos de referencia son los relativos a programas de intervención con las familias de niños con retraso del desarrollo de la comunicación y el lenguaje (ver Gràcia, 1995 para una revisión). En nuestro ámbito más cercano hemos revisado trabajos de intervención naturalista en contexto terapéutico y escolar (Vilaseca, 1990; Sánchez y del Rio, 1995).

En este trabajo partimos de una hipótesis según la cual la forma en que los padres y otros adultos hablan y se comunican con los niños pequeños, juega un papel decisivo en el desarrollo lingüístico infantil (del Rio, 1995). Entendemos que podemos

ayudar a las madres de niños con retraso mental a mejorar algunas de sus actuaciones y estrategias interactivas para lograr, además del propio cambio en las madres, mejoras en el desarrollo de los niños.

Nos proponemos mostrar y analizar cuatro secuencias comunicativas que se han producido entre las madres y sus hijos a lo largo de seis meses, durante los cuales las madres han participado en un programa de asesoramiento para mejorar la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas con sus hijos con síndrome de Down.

2. METODOLOGÍA

Sujetos

Se trata de dos madres con sus respectivos hijos con síndrome de Down. Una niña (Laia) de edad 6;4 y un niño (Xavi) de 7;6 al inicio de la investigación. La lengua que se utiliza en los hogares de ambas familias es el catalán. El niño acude a una escuela de educación especial y la niña acude a una escuela ordinaria, en integración.

La edad de desarrollo global, medida a través de las escalas McCarthy, de ambos niños es de 36 meses y la edad de desarrollo del lenguaje medida a través de la prueba ELP es de 32,5 meses en la niña y de 36 meses en el niño.

Procedimiento

Los resultados que se presentan forman parte de una investigación más amplia con cuatro familias de niños con síndrome de Down. La investigación consistió en grabar en vídeo las interacciones en contexto natural de las madres con sus hijos en situación de juego libre una vez por semana durante seis meses (unas 25 grabaciones por diada). Las dos primeras grabaciones nos sirvieron como punto de partida para diseñar y poner en práctica un programa de asesoramiento que se prolongó durante seis meses. Este programa iba dirigido a ayudar a las madres a mejorar las interacciones comunicativas con sus hijos. El proceso de asesoramiento consistió en la realización de una serie de entrevistas de orientación con las madres en sus hogares. Durante este proceso de intervención naturalista conversamos con las madres de manera informal, miramos y discutimos vídeos con ellas y realizamos algunas sesiones de *role-playing*. Nuestro propósito era principalmente ayudarles a prestar atención a los actos comunicativos de sus hijos, a mostrar que estaban interesadas en tales actos, a seguir la iniciativa del niño, a tomar turnos equilibrados, a interpretar e imitar los gestos y las vocalizaciones de los niños y a expandir sus emisiones.

Análisis

Las grabaciones realizadas fueron transcritas en formato CHAT (CHILDES, Child Language Development Exchange System) y posteriormente fueron analizadas

siguiendo un modelo de categorización. Este sistema de categorización y organización de los datos está basado en el trabajo de del Rio y Gràcia (en revisión) que nos permite analizar datos de interacción entre madres y sus hijos. Las tres grandes categorías de análisis son: 1) Análisis del ajuste del *input* (número de enunciados, longitud media del enunciado, diversidad lexical); 2) Gestión de la conversación (iniciaciones, pausas/silencios); 3) Estrategias educativas naturales (interpretación, imitación, expansión, *feedback* positivo, corrección explícita, corrección implícita).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentamos cuatro secuencias de dos de las parejas antes y a lo largo del proceso de asesoramiento. La primera secuencia corresponde a la segunda grabación que se hizo de la pareja Xavi-madre, en el mes de noviembre, mientras miraban un cuento. La segunda secuencia corresponde a la grabación número 23 de esta pareja en el mes de mayo, por lo que han pasado unos seis meses entre una y otra. En esta segunda secuencia hemos cortado unos minutos de interacción, para poder mostrar diferentes actividades; al principio están conversando y más tarde mirando cuentos.

La siguiente secuencia entre la pareja Laia-madre corresponde también a la segunda grabación, en el mes de noviembre, y están mirando cuentos. La segunda secuencia de esta pareja es la número 25 y está realizada en el mes de mayo, por lo que han pasado seis meses entre una y otra. En este caso también hemos realizado un corte para poder mostrar dos momentos diferentes de la interacción.

Hemos optado por presentar las secuencias transcritas en formato CHAT[1] y en la lengua original, el catalán, traduciendo entre paréntesis las emisiones al español.

Xavi-madre (grabación 2; 3-11-92)

*MAR:	veus, i aquest nen # mira amb [//] +/. (ves, y este niño # mira con e)
%gpx:	señala cuento y el niño toca cuento e interrumpe la emisión de la madre
*MAR:	li posa el sabó. (le pone el jabón)
%sit:	madre mira al niño y después el cuento y aparta mano de niño suavemente
*MAR:	mira veus aquí el sabó. (mira ves aquí el jabón)
%gpx:	madre señala imagen de cuento
*XAV:	sabó. (jabón)
%gpx:	señala cuento y luego toca página
*MAR:	i el respall # per neteja 'l. (y el cepillo # para limpiarlo)

(1) Para aclarar dudas en relación a los signos y símbolos utilizados pueden dirigirse a la publicación original (MacWhinney, 1991) o alguna publicación donde han sido explicados (Rivero, 1994).

%gpx: hace gesto de limpiar con la mano y mira a niño
*MAR: per netejar el gos # per renta 'l. (para limpiar al perro # para lavarlo)
%gpx: mira imágenes y mueve suavemente la mano del niño que está encima del cuento
*XAV: # ti [: sí].
%gpx: señala imagen de cuento
*MAR: mhm.
%gpx: mira imagen y mueve la cabeza levemente
*MAR: veus, # aquí el sabó i el respall? (¿ves, aquí el jabón y el cepillo?)
%gpx: señala imagen del cuento mientras el niño mueve brazos tocando cuento sin señalar nada concreto
*MAR: ## has vist? (¿has visto?)
%gpx: mira al niño y el cuento
*MAR: mira *[/] i el Andrés, mira # juga amb els gatets, el Andrés.*
(mira y y Andrés, mira # juega con los gatitos, Andrés)
%gpx: mira una imagen del cuento
*MAR: has vist? (¿has visto?)
%gpx: mira imagen del cuento mientras niño hace lo mismo
*MAR: ## i aquesta nena # veus # ha tret la roba de la lavadora.
(## y esta niña # ves # ha sacado la ropa de la lavadora)
%gpx: señala imagen del cuento
*MAR: l' ha posat aquí al cistell. (la ha puesto aquí en el cesto)
%gpx: señala imagen del cuento
*MAR: i ara l' estendrà # en aquí al pati. (y ahora la tenderá # aquí en el patio)
%gpx: señala imagen del cuento mientras niño lo mira
*MAR: ## has vist? (¿has visto?)
%gpx: mira a los ojos del niño
*MAR: tanca la boca noi! (cierra la boca chico!)
%gpx: mira al niño y con la mano hace que niño cierre la boca

Si nos fijamos en la primera de las secuencias de interacción entre Xavi y su madre podemos apreciar como ella realiza 15 actos comunicativos verbales, mientras que el niño únicamente realiza dos actos comunicativos, todos verbales y de una palabra. Se trata de una situación común de lectura de cuentos donde la madre describe las imágenes sin que parezca tener muy en cuenta el interés o la iniciativa del niño. La madre espera unos segundos antes de iniciar algunas emisiones pero estas pausas no parecen ser suficientemente largas para que el niño tome la inicitiva. Tampoco observamos preguntas de contenido por parte de la madre, sino que la mayoría de preguntas son de confirmación, por lo que no da la oportunidad al niño de emitir una palabra o una frase que ella pueda retomar. En la única ocasión en la que el niño emite una palabra de contenido "jabón", la madre no aprovecha para recojerla y continúa describiendo las imágenes. La otra emisión del niño consiste en

un "sí", que de hecho es lo que parece estar pidiendo la madre todo el tiempo, una confirmación. Finalmente, la madre utiliza una expresión con conotación negativa cuando le dice al niño que cierre la boca, que no creemos que sea positiva para la marcha de la interacción.

Xavi-madre (grabación 23; 4-5-93)

*XAV: # &queg::: a queta [: Greta].
%gpx: mira a la madre y le coge la mano para que le acaricie el pie
*MAR: que dius? (¿qué dices?)
%gpx: mira al niño
*XAV: a &que queta [: Greta].
%gpx: mira a madre
*MAR: la Greta? (¿Greta?)
%gpx: mira al niño
*XAV: gue [: Greta] pelo.
%gpx: mira a madre y se toca el pelo
*MAR: la Greta te un pelo? (¿Greta tiene un pelo?)
%gpx: mira al niño
*XAV: # a jooze [: Jose].
%gpx: asiente con la cabeza y mira madre
*MAR: amb la María José? (¿con María José?)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0[+ trn].
%gpx: mira a la madre y asiente con la cabeza
*MAR: li ha estirat els pelos? (¿le ha tirado de los pelos?)
%gpx: mira al niño
*XAV: a queta [: Greta].
%gpx: mira a la madre y sonríe
*MAR: la Greta li ha estirat els pelos? (¿Greta le ha tirado de los pelos?)
%gpx: mira al niño
*XAV: sí.
%gpx: mira a la madre y sonrie
*MAR: a la María José? (¿a María José?)
%gpx: mira al niño
*XAV: sí.
%gpx: mira a la madre y asiente
*MAR: i que ha dit la Marga? (y qué ha dicho Marga?)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0 [+ trn].
%gpx: mira a la madre y sonrie
*MAR: ## què li ha dit? (¿qué le ha dicho?)
%gpx: mira al niño
*XAV: &ac:::ac:: a ca [: cara] pare [: paret] Gueta [: Greta].
%gpx: hace un gesto de señalar con el dedo

*MAR: ah a cara la paret Greta. (ah, de cara a la pared Greta)
%gpx: mira hacia adelante y después al niño
*MAR: ben fet, sí senyor, ja esta bé, m' agrada. (bien hecho, sí señor, ya está bien, me gusta).
%gpx: mira al niño y asiente y mira de manera rápida hacia la cámara y sonríe
*MAR: molt bé ho ha fet la Marga. (muy bien lo ha hecho Marga)
%gpx: mira al niño y asiente
*XAV: i &e &jo joze [: José].
%gpx: mira a la madre
*MAR: la María José li ha estirat e els cabells. (María José le ha tirado de los pelos)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0 [+ trn].
%gpx: asiente con la cabeza
*MAR: a la Greta. (a Greta)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0 [+ trn].
%gpx: asiente con la cabeza
---------- (pasan unos minutos)
*MAR: ## que té cabell? (¿que tiene pelo?)
%gpx: mira al niño
*XAV: # no aque [: aquest]. (no ete [: este])
%gpx: señala imagen del cuento
*MAR: ah aquest sí que en té. (ah, este sí que tiene)
%gpx: asiente con la cabeza
*MAR: aquell no, no en té. (aquel no, no tiene)
%gpx: mira cuento y niega con la cabeza
*XAV: # no té. (no tiene)
%gpx: señala imagen tocándola con el dedo
*MAR: està calvo. (está calvo)
%gpx: mira cuento
*XAV: sta [: està] cacavo [: calvo]. (sta [: está] cacavo [: calvo])
%gpx: mira cuento
*MAR: està calvo, no té cabell. (está calvo, no tiene pelo)
%gpx: mira cuento y cámara y sonrie
*XAV: cabei no. (pelo no)
%gpx: mira cuento y niega con la cabeza
*MAR: no en té. (no tiene)
%gpx: mira cuento
*XAV: aque [: aquest]. (ete [: este])
%gpx: señala
*MAR: aquest en té? (¿este tiene?)
%gpx: mira al niño
*XAV: 0 [+ trn].
%gpx: mira cuento
*MAR: # que en te aquest? (¿que tiene este?)
%gpx: mira nen

*XAV: a:: cabe [: cabell]. (a pelo)
%gpx: mira cuento
*MAR: aquest té cabell. (este tiene pelo)
%gpx: mira cuento y asiente

La segunda secuencia de esta pareja es bastante diferente. Para empezar, podemos apreciar que se da una alternacia de actos comunicativos entre la madre y el niño muy equilibrada. En la primera parte de la secuencia el niño realiza 13 actos comunicativos y la madre 14 y sólo en una ocasión aparecen tres seguidos. En el resto de ocasiones se van alternando los actos comunicativos de uno y otro. Podemos apreciar como el niño es el que inicia la secuencia y la madre le pide una aclaración, que va seguida de una repetición por parte de niño que en este caso es entendida, recogida y mejorada por la madre, en forma de pregunta. De ahí se sigue un diálogo en el que la madre va recogiendo cada una de las emisiones del niño y las va alargando y mejorando, esto es, las expande (el niño dice "a jozoze" y la madre expande "amb la Maria José" (con María José)). La madre, en un momento del diálogo, dirige una pregunta al niño en que eleva un poco el grado de dificultad pero que está totalmente vinculada al tema: le pregunta al niño por la reacción de la profesora (Marga) en relación a los hechos que está relatando y el niño parece que necesita una repetición de la pregunta. Esta repetición es suficiente para que el niño responda de forma adecuada utilizando una frase de cuatro palabras "a cara paré Gueta" (de cara a la pared Greta). Esta emisión es recogida por la madre y es mejorada utilizando la estrategia de la corrección implícita, sin añadir ninguna palabra nueva.

La segunda parte de esta segunda secuencia nos permite apreciar otros aspectos. En este caso están mirando un cuento y la madre dirige una pregunta al niño que podría ser contestada con un "sí" o un "no" pero el niño utiliza una frase de dos palabras para responder "no, aque" (no, ete), emisión que la madre recoge y expande "ah aquest sí que en té" (ah éste sí que tiene). La madre a continuación repite la frase con algún cambio "aquell no, no en té" (aquel no, no tiene) y este cambio es apreciado por el niño y lo imita "no té" (no tiene). Una vez el niño ha imitado "no tiene" (refiriéndose a pelo) la madre realiza una nueva emisión en la que utiliza la palabra adecuada "está calvo" (no tiene pelo es lo mismo que decir que está calvo, es lo que madre está intentando transmitir). En definitiva, la madre repite y aclara emisiones muy cortitas con la finalidad de que el niño las pueda imitar, enteder y mejorar. Se pone, por lo tanto, un poco por encima del nivel del niño y se va ajustando a sus progresos.

Laia-madre (grabación 2; 9-11-92)

*MAR: i on està el cotxe de color vert aquí dintre? (¿y donde está el coche de color verde aquí dentro?)
%gpx: mira el dibujo
*MAR: # a vera ? (¿a ver?)
%gpx: mira cuento
*LAI: qui [: aquí].
%gpx: señala dibujo
*MAR: no.
%gpx: mira cuento
*MAR: <mira> [/] mira el cotxe bé. (mira, mira el coche bien)
%gpx: señala cuento y le acerca más a la niña
*MAR: veus? (¿ves?)
%gpx: señala la imagen
*MAR: t' has fixat? (¿te has fijado?)
%gpx: mira cuento
*MAR: on està el cotxe aquí? (¿donde está el coche aquí?)
%gpx: pasa la mano por encima de la página
*LAI: # ah!
%gpx: señala una imagen
*MAR: però això és una camioneta. (pero esto es una camioneta)
%gpx: mira y señala donde lo hace niña
*MAR: és verda # també. (es verde también)
%gpx: señala cuento y asiente con la cabeza)
*MAR: però aquest. (pero este)
%gpx: señala imagen
*MAR: aquest cotxe. (este coche)
%gpx: señala imagen
*MAR: # a viam a on estarà el cotxe aquest. (a ver, donde estará el coche este)
%gpx: mira imagen
*LAI: 0 [+ trn].
%gpx: señala imagen golpeando cuento
*MAR: ah:: molt be:::::! (ah::: muy bie::::n!)
%gpx: mira donde señala niña
*MAR: veus, li estan posant benzina, eh? (ves, le están poniendo gasolina, eh?)
%gpx: mira a la niña y señala imagen de coche
*MAR: i:: ara:: mira el nen que va amb bicicleta. (y:: ahora:: mira el niño que va en bicicleta)
%gpx: señala imagen de niño
*MAR: busquem el nen que va amb bicicleta? (¿buscamos el niño que va en bicicleta?)
%gpx: mira niña y señala imagen de niño
*LAI: sí.
%gpx: mira imagen
*MAR: a vera <on esta> [/] on esta? (a ver, donde está, donde está?)
%gpx: mira y señala imagen de niño
*MAR: ## que el veus? (¿que lo ves?)
%gpx: mira imagen

*LAI: sí.
%gpx: mira imagen

En el caso de la primera secuencia de la pareja madre-Laia nos encontramos con una situación parecida. Aparecen 18 actos comunicativos verbales de la madre y 5 de la niña, uno de ellos no verbal y el resto emisiones de una palabra monosílava. Apreciamos de nuevo la actividad de lectura de cuentos en la que la madre describe y/o explica las imágenes, y en este caso con el objetivo de que la niña encuentre algunas imágenes. Tampoco en este caso la madre realiza preguntas de contenido a la niña, le dirige preguntas en que la niña puede responder señalando, o con un monosílabo como "aquí", "ah", "sí" etc. La madre realiza pocas pausas entre emisiones y no da la oportunidad a la niña de iniciar.

Laia-madre (grabación 25; 24-5-93)

*CHI: oi.
%gpx: acaricia la imagen de unos perritos en el cuento
*MOT: és el papa. (es papá)
%gpx: mira el cuento
*CHI: ay papa?
%gpx: mira a la madre como sobresaltada
*MOT: sí el papa d' aquests gosets. (sí, el papa de estos perritos)
%gpx: señala la imagen en el cuento
*CHI: mm.
%gpx: mira cuento y asiente
*MOT: has vist? (¿has visto?)
%gpx: mira el cuento
*CHI: (s)í.
%gpx: mira el cuento
*CHI: # ara &ya a dadena [: cadena]. (ahora a dadena [: cadena])
%gpx: señala imagen
*MOT: porta una cadena. (lleva una cadena)
%gpx: señala imagen
*CHI: m.
%gpx: mira el cuento
*MOT: una medalla. (una medalla)
%gpx: mira el cuento
*CHI: adaya [: medalla]?
%gpx: empieza a pasar la hoja
*MOT: sí.
%gpx: asiente con la cabeza
*CHI: mi(r)a.
%gpx: pasa una hoja del cuento

*CHI: mi(r)a.
%gpx: se pone la mano delante de la boca con cara de sorpresa y mira a la madre
*MOT: # uy la bruixa. (uy la bruja)
%gpx: mira el cuento
*CHI: a duxa [: bruixa] (duja [: bruja]).
%gpx: gesticula con los brazos
*MOT: mare de deu! (madre de dio!)
%gpx: mira el cuento
*CHI: dddeau [: deu]. (deios [: dios]).
%gpx: mira el cuento
*MOT: sí.
%gpx: mira el cuento
---------- (passan unos minutos)
*CHI: aquet [: aquest] a Teo a quicu [: circ]. (ete [: este] a Teo a quico [: circo])
%gpx: coge otro cuento de Teo
*MOT: el "Teo anem al circ". (el "Teo vamos al circo")
%gpx: mira el cuento que coge niña
*CHI: azi [: aixi]. (azi [: aixi])
%gpx: deja dos cuentos de Teo bien colocados en el suelo
*CHI: mira mama.
%gpx: coge el cuento del circo y prueba de abrirlo
*MOT: mana. (dime)
%gpx: mira lo que hace la niña
*CHI: mira veu [: veus]? (mira ve [: ves]?)
%gpx: señala imágenes del cuento
*MOT: anda!
%gpx: mira las imágenes
*MOT: què fa aquest senyor? (¿qué hace este señor?)
%gpx: mira imágenes del cuento
*CHI: &tana no pilota. (&tana no pelota)
%gpx: mira hacia la madre
*CHI: # pilota. (pelota)
%gpx: mira el cuento
*CHI: tiru (tiro).
%gpx: mira el cuento
*MOT: amb les mans. (con las manos)
%gpx: gesticula como si hiciese juegos malabares con pelotas
*CHI: ma. (mano)
%gpx: mira lo que hace la madre
*MOT: fa aixi <amb pi> [//] amb pilotes. (hace asi con pe, con pelotas)
%gpx: continua gesticulando
*CHI: mira mama.
%gpx: cierra el cuento y se escurre tendida en el suelo
*MOT: <a vera> [<] [/] a vera. (a ver, a ver)
%gpx: mira a la niña
*CHI: <azi [: aixi] []. (azi [: asi])

%gpx: se tiende del todo en el suelo
*CHI: azi [: aixi]. (azi [: asi])
%gpx: sube las piernas e intenta sujetar un cuento con los pies
*MOT: a vera, així? (a ver, así?)
%gpx: le pone un cuento en los pies
*MOT: <mira> [/] mira la Laia també ho fa! (mira, mira Laia también lo hace)
%gpx: le acaba de colocar bien el cuento
*MOT: mira a viam com ho aguantes. (mira, a ver como lo aguantas)
%gpx: le sujeta una pierna
*MOT: així, mira anirem al circ ara. (así, mira iremos al circo ahora)
%gpx: le deja el cuento en los pies y aplaude una vez
*CHI: té. (ten)
%gpx: da otro cuento a la madre en la misma posición
*MOT: molt bé, pumba! (muy bien, pumba!)
%gpx: mira como se cae el cuento

La segunda secuencia nos premite apreciar cambios significativos en el estilo de interacción de la pareja. En este caso la niña realiza 23 actos comunicativos en el total de las dos partes de la secuencia y la madre realiza 21. En general se trata de actos comunicativos que se van alternando, aunque en algunos momentos la madre o la niña realizan más de una emisión seguida. La primera parte de la secuencia muestra un diálogo mientras miran un cuento. La niña inicia la secuencia señalando una imagen que es etiquetada por la madre y posteriormente repetida por parte de la niña en forma de pregunta (la niña dice "oi" y la madre etiqueta "és el papa" (es papá) y la niña responde "ay papa?"). A esta cuestión le sigue una aclaración de la madre (cuando habla de papá no es un señor sino un perro papá, "sí, el papa d'aquests gossets" (el papá de estos perritos)). La niña, de una forma expresiva, hace entender a la madre que a su vez ha entendido su aclaración "mm". De nuevo es la niña la que inicia una secuencia haciendo un comentario en relación a las imágenes "ara &aya a dadena" (ahora a dadena), emisión que es recogida por la madre y expandida "porta una cadena" (lleva una cadena). Posteriormente la madre utiliza la estrategia de corrección implícita para realizar una aclaración "una medalla". La secuencia sigue con una nueva iniciación de la niña que es recogida por la madre e imitada de nuevo por la niña ("mira", "uy la bruixa" (uy la bruja) "a duxa" (a buja)).

La segunda parte de la secuencia nos premite ilustrar algo que ha ocurrido a lo largo del asesoramiento y nos parece importante resaltar. Se trata de la flexibilidad que algunas madres han ido adquiriendo en relación a los cambios de actividad que los niños iban poco a poco provocando con más frecuencia. Están mirando un cuento y de repente la niña empieza a reproducir un tipo de actividad relacionada con el tema (están mirando un cuento de Teo en el circo y la niña empieza a escenificar una

situación de malabarismos con las piernas). La madre sigue la iniciativa de la niña y realiza comentarios que no se alejan del vocabulario que han utilizado mientras miraban el cuento. Nos parece que este tipo de ajustes de las madres es lo que ha provocado que los niños hiciesen más iniciaciones, mejorasen su nivel de lenguaje y, sin duda, disfrutasen más los ratos que estaban con sus madres.

4. CONCLUSIONES

- Las madres han ido progresivamente ajustando su nivel formal al del niño.
- Las madres han aprendido a esperar antes de iniciar ellas las interacciones.
- Las madres han aprendido a valorar, recoger y mejorar las emisiones de sus hijos.
- Las madres han aprendido a seguir el interés del niño y a aprovecharlo para enseñar lenguaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Bruner, J. (1983) Child's talk. *Learning to use language.* New York: W.W. Norton.

Beveridge, M., Conti-Ramsden, G. y Leudar, I. (1989). Language and Communication in Mentally Handicapped People. London: Chapman and Hall.

Gràcia, M. (1995) Estrategias de intervención comunicativa y lingüística en contexto familiar. *Lenguaje y Comunicación, 9.*, 35-42.

Lock, A. (1980) *The guided reinvention of language.* New York: Academic Press.

Kaye, K. (1982) *The mental and social life of babies.* Chicago: The University Chicago Press.

MacWhinney, B. (1991) The childes project. Hillsdale, New Jersey: LEA

Moerk, E. (1983) *The mother of Eve as a first language teacher.* Norwood: Ablex.

Del Rio, M. J. (1995) Padres y niños al habla. *Lenguaje y comunicación, 9,* 21-34.

Del Rio, M.J. y Gràcia, M. (en revisión) Análisis de algunos aspectos del lenguaje y la comunicación de los adultos cuando interactúan con niños.

Rivero, M. (1994) Inluencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 13 (3),* 148-155.

Rondal, J. A. (1983) *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage.* Liège: Mardaga.

Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Vilaseca, R. (1990) La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

Sánchez, M. y del Rio, M.J. (1995) La interacción en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura,3,* 24-32.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE CONSTANCIA SINTÁCTICA EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN

Víctor Santiuste; María Estela Toledo y Carlos L. Ayala

1. INTRODUCCIÓN

En la psicología cognitiva, así como en los demás planteamientos neurológicos y lingüísticos, se ha venido desarrollando como una noción con sentido recurrente la de la hipótesis de *constancia sintáctica*. Esta hipótesis establece que la estructura sintáctica es el componente básico del procesamiento lingüístico y tiene un funcionamiento específico y autónomo. Los efectos en el procesamiento de los demás factores lingüísticos (léxico, semántico y pragmático; Owens, 1988) no son operativos y el componente de tiempo directamente atribuido al proceso sintáctico permanece constante (Santiuste, 1993). Establece esta hipótesis el antecedente para el estudio de la noción de *modularidad* desarrollada por Fodor (1983), Gardner (1983) y Chomsky (1981). Este último autor distingue entre los aspectos *computacionales* y *conceptuales* del lenguaje. Esta tesis, según Rondal (1994), replantea la hipótesis de la autonomía de la sintaxis, enunciada por Chomsky desde sus primeros trabajos en los años cincuenta. Los numerosos trabajos experimentales que se han venido efectuando empleando técnicas experimentales al uso (latencia de decisión, R.S.V.P.) proporcionan una cierta evidencia de que, en determinadas condiciones, el tiempo requerido para analizar una estructura sintáctica particular es aproximadamente constante, teniendo en cuenta las variaciones en la plausibilidad del significado enriquecido en esa estructura.

Sin embargo, según diversos experimentos realizados (Santiuste, 1994), el efecto de constancia sintáctica se produce sólo en oraciones compuestas y no en oraciones simples; la interpretación de este hecho es que parece ser que el sujeto emplea factores de tipo semántico o sintáctico en función de las características de

los ítems y de los requisitos de la tarea a procesar. La división de la mente y de la propia *facultad* lingüística en módulos nos interesa aquí por la distribución, ya citada, de aspectos computacionales y aspectos conceptuales. Los primeros engloban la fonología y la gramática, y los segundos la semántica, el léxico y la pragmática. Una distinción fundamental para el planteamiento de este trabajo es que los componentes conceptuales del sistema lingüístico tienen relación con los demás elementos que componen el sistema cognitivo de los sujetos, mientras que los componentes fonológicos y gramatical son autónomos, de manera que se generan con independencia de las regulaciones cognitivas y sociales.

2. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA DEFICIENCIA COGNITIVA

Las investigaciones realizadas sobre adquisición del lenguaje en sujetos discapacitados tienen una doble valoración. Por una parte, desde un punto de vista teórico, suponen la contradicción más evidente de las tesis piagetianas acerca del determinismo cognitivo, es decir, del valor predeterminante de la cognición sobre el lenguaje; por otra parte, fundamentan inequívocamente la hipótesis de la constancia sintáctica y de la autonomía computacional del subprocesador sintáctico del lenguaje. Los sujetos deficientes mentales constituyen un interesante ejemplo de las relaciones entre el desarrollo y el funcionamiento cognitivo. En la literatura internacional se reflejan (Rondal, 1995) diversos casos de sujetos deficientes mentales moderados (síndrome de Down, síndrome de William, hidrocefalia asociada a retraso mental) que presentan capacidades lingüísticas normales y, desde luego, mucho más desarrolladas que las que cabría esperar de tales sujetos desde la perspectiva piagetiana. Del estudio de los casos mencionados parece deducirse que el desarrollo lingüistico en sus aspectos computacionales ocurre de forma autónoma.

Nuestro trabajo se refiere a sujetos con síndrome de DOWN e intenta probar, desde el supuesto de constancia sintáctica, las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Efectos del tipo de oración (plausible y no plausible)

1.a. Debe haber una correlación positiva entre los tiempos de procesamiento para oraciones plausibles y no plausibles que tengan similar estructura sintáctica.

1.b. Las oraciones plausibles exigirán un tiempo de latencia menor que las implausibles.

1.c. Las oraciones plausibles producirán mayor número de aciertos que las implausibles.

Hipótesis 2. Relaciones entre número de aciertos y tiempo de reacción.

2.a. Existirá una correlación positiva entre tiempo de reacción y número de aciertos. En otras palabras, a mayor latencia, aumentará la probabilidad de acertar la respuesta.

Hipótesis 3. Efectos de la complejidad gramatical (oraciones simples y compuestas)

3.a. Las frases compuestas por dos oraciones producirán latencias más largas que las producidas por oraciones simples con el mismo número de palabras.

3.b. Las frases compuestas por dos oraciones producirán más errores que las oraciones simples con el mismo número de palabras.

Hipótesis 4. Efectos del nivel psicolingüístico.

4.a. Existirá una correlación positiva entre el nivel psicolingüístico de cada sujeto (medido por tests que se mencionan más adelante) y el número de aciertos.

4.b. Existirá una correlación negativa entre el nivel psicolingüístico de cada sujeto y el tiempo de reacción.

3. MÉTODO

Procedimiento

Se empleó la técnica de *latencia de decisión*, procedimiento empleado por Rubistein y otros (1970) para estudiar el reconocimiento de palabras. Se requiere del sujeto una decisión acerca de si una secuencia de letras dada formaba una palabra o no. Este procedimiento puede hacerse extensivo a las frases con sólo pedir a los sujetos que decidan si una secuencia de palabras forman una oración con significado o no. El tiempo de decisión reflejaría el tiempo total de procesamiento requerido por la frase.

Las oraciones de la muestra se proyectaban en diapositivas, con caracteres a máquina normal y con las letras en blanco sobre un fondo negro. La letra inicial de todas las frases venía en mayúsculas.

Se instruyó a los sujetos en que su trabajo consistía en determinar tan rápidamente como fuera posible si la secuencia presentada era inteligible, es decir si era una oración gramaticalmente correcta.

Los *tiempos de reacción* fueron medidos desde el comienzo de la proyección de la diapositiva hasta la respuesta del sujeto. En los ensayos en que el sujeto tardaba en responder, el experimentador esperaba diez segundos antes de terminar el ensayo.

La acción de cambiar las diapositivas en el proyector servía como un aviso para el comienzo de un nuevo ensayo.

Además se avisaba a los sujetos que alguna frase podría no ser significativa. Se practicaba previamente con dos otros ejemplos.

Las frases utilizadas (véase la Tabla 1) eran una adaptación de las utilizadas por Forster y Ryder (1971) y adaptadas por Santiuste (1994). Constaban de 20 estructuras superficiales diferentes: 10 oraciones simples y 10 oraciones compuestas. Se construyeron dos versiones de cada estructura superficial, una con significado plausible y otra con significado relativamente inesperado o totalmente implausible. Todas las oraciones se componían de 8 palabras. Además se construyeron 20 secuencias no gramaticales, pero diseñadas de tal manera que, superficialmente al menos, parecieran secuencias gramaticales; dichas secuencias fueron finalmente eliminadas en este trabajo.

Aplicamos también una serie de pruebas pedagógicas y psicolingüísticas.

Tabla nº 1

Frases empleadas

1. La tía de Jimmy comió me sabía sucia
2. El vestido que Pamela usaba me parecía feo
3. El autor observó a su ángulo del vecino
4. El procurador que ella quería estaba ocupado ayer
5. La hija que ella odiaba estaba enfadada ayer
6. Su padre sabía que él odiaba al matrimonio
7. Nadie rió por el estúpido error del niño
8. La reina bailó en el baile del embajador
9. Nadie subió a la helada reliquia del santo
10. Su hijo dijo que él permitiría las cartas
11. El juez nos acusó con desnudarse con frecuencia
12. Los tres chinches saltaban sobre la moldeada comida
13. Varios niños corrieron hacia el edificio en llamas
14. Las cinco niñas nadaban en la gran piscina
15. La intriga estúpida fue un fracaso muy continuado
16. Varios abogados se lanzaron hacia la travesía caída
17. La mosca inteligente hizo algunas drogas pequeñitas hoy
18. La policía nos acusó de robar otra vez
19. El niño hambriento encontró algún pan hoy
20. La película extranjera fue un éxito muy aclamado

Muestra

La muestra definitiva en la aplicación de la prueba está constituida por cuatro sujetos con síndrome de Down, sin patología asociada y homogéneos en cuanto a edad cronológica (entre 18 y 20 años), edad mental (entre 6 años y 6 meses y 7 años, según Terman) y un sujeto con síndrome de Down, de edad mental de 9 años, y de la misma edad cronológica.

La prueba se aplicaba individualmente también a 10 sujetos adultos graduados o próximos a la graduación, aunque no se recogen aquí los resultados obtenidos.

Pruebas pedagógicas y psicolingüísticas aplicadas

- *I.T.P.A. (Illinois test of Psycholinguistic Abilities)*: Evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y, consecuentemente, detecta trastornos en el aprendizaje. El modelo del ITPA postula tres dimensiones cognitivas. Hemos escogido el subtest de Integración gramatical, porque evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera casi automática, mediante la tarea de completar frases apoyándose en dibujos.
- *PEABODY test de comprensión de vocabulario*: Ha sido creado para proporcionar una estimación de la inteligencia verbal de los sujetos, por medio de la medida de la comprensión de vocabulario. El test es efectivo, no sólo para sujetos normales, sino que tiene un interés especial para la aplicación con grupos de educación especial, puesto que no requiere que los individuos sepan leer. Al no existir una respuesta oral, se aplica a poblaciones con dificultades de lenguaje o carencia de expresión oral.
- *T.A.L.E.*: Es una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Ello supone la existencia de unos criterios de normalidad precisos sobre dichos niveles generales y sobre las características específicas.
- *S.T.S.G.*: El objetivo del test es identificar con rapidez a los niños que no tienen suficiente pericia gramatical en relación con su edad (no examina a fondo el lenguaje).

Aplicación

Se proyectaban las 20 oraciones en diapositivas con fondo negro, secuencialmente y ordenadas al azar, pidiéndose al sujeto una respuesta verbal con dos alternativas, *sí* y *no*. Durante la fase de entrenamiento tuvimos que hacer dos tipos de modificaciones, en cuanto al tiempo de exposición y en cuanto a las frases mismas.

Respecto al tiempo de exposición, en una primera etapa pasamos la prueba sin ningún tipo de variación. Posteriormente, y debido a que los sujetos respondían pasado el tiempo marcado en la prueba, consideramos que podría ser debido a que el sujeto necesitaba más tiempo para procesar la frase, por lo cual aumentamos el tiempo de exposición a 30 segundos.

Pudimos comprobar que, a pesar de los 30 segundos, seguía dándose el fenómeno anteriormente descrito, por lo que consideramos que sería interesante experimentar con una exposición de tiempo indefinido que nos permitiera averiguar el tiempo de respuesta que estos sujetos necesitaban y compararlos con los tiempos de respuesta de los sujetos normales.

Al ver que el tiempo indefinido no elicitaba una respuesta más rápida, empezamos a buscar una causa que explicara el fenómeno y descubrimos que siempre respondían los sujetos inmediatamente después de tapar la diapositiva, por lo cual consideramos que no era necesaria esta ampliación, pero que seguían siendo insuficientes los 10 segundos, por lo que ampliamos definitivamente el tiempo de exposición a 15 segundos.

En lo relativo a las oraciones, en una primera fase, pasamos la prueba con el total de las 60 frases, pero observamos que, debido a la gran duración de la prueba, el sujeto se fatigaba mucho y esto nos exigía una reducción en el número de oraciones.

Simultáneamente, habíamos observado en la fase de entrenamiento la dificultad para que los sujetos llegaran a comprender la diferencia entre los conceptos de gramaticalidad y no gramaticalidad, por lo que decidimos eliminar las 20 oraciones que eran sintácticamente incorrectas y así creímos subsanar los dos problemas anteriores.

Durante el pase de la prueba en fase de entrenamiento con las 40 frases, observamos que la mitad de los sujetos seguía presentado fatiga. Asímismo, observamos las dificultades que tenían para comprender el vocabulario de la prueba. Por todo ello, redujimos dicha prueba a 20 frases definitivamente, eligiendo aquéllas que tenían un vocabulario más accesible y que habían sido procesadas por sujetos normales con menor tiempo de reacción.

La aplicación de la prueba era individual, en presencia de la profesora con la que habitualmente trabajaba el sujeto, con el objetivo de no modificar su ambiente habitual.

El número de experimentadores fue de tres, con funciones delimitadas en cada sesión.

Tras una fase de entrenamiento de los experimentadores para la puesta en marcha coordinada entre la presentación de diapositivas, el manejo de los cronóme-

tros para medir el tiempo de exposición de diapositivas y tiempo de reacción del sujeto para contestar, consideramos la necesidad de que uno de los experimentadores realizase la función de observador de aquellas *conductas no verbales* que considerábamos importantes para justificar y explicar algunos tipos de respuestas.

Instrucciones

En la fase de entrenamiento, elegimos frases que pertenecían a la prueba inicial y no estaban incluidas en la prueba definitiva y otras creadas por nosotros que compartían la misma estructura y el mismo número de palabras.

Las frases elegidas fueron: (1) "Gema es una niña muy estudiosa"; (2) "Pepe se comió la piscina de color rosa"; (3) "Juan fumaba los cigarrillos durante el sombrío espectáculo"; (4) "El leñador cortaba el calor en el aplastado pastel".

Puesto que la prueba se componía de 20 frases, sintácticamente correctas y sintácticamente incorrectas, nos planteábamos que el niño debería conocer los siguientes conceptos:

* "no es": concepto de negación.
* "oración": conjunto de palabras ordenadas que transmiten un significado.
* "concepto de gramaticalidad": sintaxis correcta e incorrecta.

En el transcurso del entrenamiento, vimos que los niños identificaban como correcto o incorrecto según sus experiencias o juicios de valor.

Insistimos al niño en que "cómo has podido observar hay algunas que tienen sentido y otras que no lo tienen".

Después del entrenamiento en cada frase, pedimos al sujeto que justificara sus respuesta.

Debido a las dificultades para que comprendieran el concepto de gramaticalidad, decidimos eliminar de las consignas dichos conceptos y plantearlas siempre en unos términos muy concretos.

Análisis

Se procedió a calcular correlaciones de Pearson entre distintas variables, así como pruebas t de Student para muestras dependientes. Si bien el escaso número de sujetos hace estas pruebas poco fiables, considerábamos que, aun tratándose de un estudio piloto, era conveniente contar con indicadores útiles de la dirección que tomaban los datos.

Por otro lado, efectuamos una serie de análisis cualitativos, más fiables en el presente contexto y habida cuenta de la muestra disponible.

3. RESULTADOS

Análisis cuantitativos

Hipótesis 1. Efectos del tipo de oración (plausible y no plausible)

Como se muestra en la Tabla 2, existe una correlación positiva entre los tiempos de procesamiento para oraciones plausibles y no plausibles, cuando consideramos por separado las oraciones simples y las compuestas (hipótesis 1.a.). No obstante dicha correlación no alcanza significación estadística.

Como muestran las puntuaciones medias recogidas en la Tabla 3, las oraciones plausibles parecen precisar un menor tiempo de respuesta (hipótesis 1.b.) y dan lugar a un mayor número de aciertos (hipótesis 1.c.) que las oraciones implausibles. Sin embargo, en ninguno de los casos se obtienen resultados estadísticamente significativos.

Hipótesis 2. Relaciones entre número de aciertos y tiempo de reacción.

Como muestra la Tabla IV, aunque existe una correlación positiva entre tiempo de reacción y número de aciertos (hipótesis 2.a.), ésta no resulta estadísticamente significativa.

Hipótesis 3. Efectos de la complejidad gramatical (oraciones simples y compuestas)

Como muestra la Tabla 5, aunque las oraciones simples parecen tener latencias menores que las compuestas, los resultados no son estadísticamente significativos (hipótesis 3.a.). El número de aciertos es igual para ambos tipos de oraciones, en contra de lo esperado (hipótesis 3.b.).

Hipótesis 4. Efectos del nivel psicolingüístico.

Como muestra la Tabla 4, las puntuaciones del Peabody y el STSG correlacionan positivamente con el número de aciertos (hipótesis 4.a.), no así el TALE. Las relaciones de estas pruebas con el tiempo de reacción son menos elevadas, y en el caso del TALE resultan negativas, tal como esperábamos (hipótesis 4.b.).

Análisis cualitativos

Tal como hemos dicho anteriormente, uno de los observadores registró las conductas que mostraban los sujetos en el transcurso de la prueba, con el hipotético objetivo de ver su posible repercusión en el desencadenamiento de las respuestas. Tales observaciones fueron:

- Conducta 1: volverse a mirar el proyector cuando desaparecía la diapositiva (20% de los sujetos).
- Conducta 2: buscar la aprobación de alguno de los experimentadores mediante la mirada (60% de los sujetos).

- Conducta 3: conducta inhibitoria, tal como retraimiento de hombros y cabeza baja (40% de los sujetos).
- Conducta 4: movimientos estereotipados autoestimulatorios: tricotilomanía, balanceos, onicofagia (80% de los sujetos); otras conductas: movimientos de los labios al leer (100% de los sujetos); movimientos sacádicos regresivos (80% de los sujetos); acompañar la lectura con articulación en voz alta (60% de los sujetos); respuestas estereotipadas: "puede ser", "depende" (20 % de los sujetos); verbalizaciones espontáneas (20% de los sujetos).

Al final de la fase de entrenamiento y del pase de la prueba se pidió a los sujetos la justificación de algunas de sus respuestas. Destacamos entre ellas la frase "Juan fumaba los cigarrillos durante el sombrío espectáculo", que suscitó dos tipos de justificaciones:

* no, porque el rey Juan Carlos no fuma
* no, porque no se debe fumar porque es malo para la salud

Dichas justificaciones, a pesar de ser contrarias a la esperada, mostraban un adecuado procesamiento de la frase pero que el niño se había remitido a unos criterios valorativos de carácter social.

La frase "el niño hambriento encontró algún pan hoy" se justificó del siguiente modo:

* no, el pan no está en el suelo, no se puede coger nada del suelo, no se puede coger lo que no es tuyo.

Observamos también que el conocimiento o no conocimiento de la última palabra de la frase determinaba la respuesta afirmativa o negativa.

Asímismo, aquellos sujetos que realizaron lectura espontánea en voz alta cometían errores en la codificación fonema/grafema como sustituciones, omisiones, silabeo, vacilaciones y repeticiones.

Tabla nº 2

Correlaciones entre oraciones plausibles e implausibles

Oraciones simples	Oraciones compuestas
r = 0,41	r = 0,48

Tabla nº 3

Efectos del tipo de oración

	Tiempo de reacción	Nº aciertos
Plausibles	Media: 8,27.Des.típ.: 0,81	Media: 0,58.Des.típ.: 0,24
Implausibles	Media: 10,07.Des.típ.: 1,57	Media: 0,45.Des.típ.: 0,28
Valor del estadístico	t: -2,61 (n.s.)	t: 0,64 (n.s.)

Tabla nº 4

Correlaciones entre variables

	Nº aciertos	TR medio	TALE	Peabody	STSG
Nº aciertos	1	--	--	--	--
TR medio	0,26	1	--	--	--
TALE	0,06	-0,41	1	--	--
Peabody	0,86	0,30	0,12	1	--
STSG	0,73	0,05	0,52	0,90	1

Tabla nº 5

Efectos de la complejidad gramatical

	Tiempo de reacción	Nº aciertos
Simples	Media: 8,63.Des.típ.: 1,26	Media: 0,53.Des.típ.: 0,12
Compuestas	Media: 9,54.Des.típ.: 1,80	Media: 0,52.Des.típ.: 0,27
Valor del estadístico	t: -0,83 (n.s.)	t: 0,06 (n.s.)

4. CONCLUSIONES

En términos generales, los datos apuntan en el sentido postulado por nuestras hipótesis de partida. En ningún caso, sin embargo, se obtienen valores estadísticamente significativos -posiblemente debido al escaso número de sujetos- lo que no nos permite validar los planteamientos teóricos. Sin embargo, puesto que el presente estudio quería ser una aproximación piloto que justificara ulteriores investigaciones, podemos dar por útiles los hallazgos logrados.

A la vista de estos datos, podríamos sugerir que las respuestas de los sujetos están guiadas parcialmente por el tipo de oración (plausible e implausible) y por su complejidad gramatical. Sin embargo, conviene precisar más esta afirmación y, en especial, aquilatar determinadas influencias. Así, el nivel psicolingüístico parece intervenir, aunque es difícil determinar la manera en que lo hace. De igual modo, las relaciones entre precisión y latencia en la respuesta son contrarias a las encontradas en otros trabajos (Pachella, 1975). Por último, el hecho de que la oración sea simple o compuesta no incide sobre el número de errores cometidos.

Cuando analizamos los datos cualitativamente, obtenemos algunos otros indicios de interés.

Por ejemplo, los cuatro sujetos de características homogéneas arrojaron un número de puntuaciones acertadas de 9, 10 y 11; es decir, aproximadamente un 50% de las respuestas de los sujetos son erróneas y, dado que es una prueba de 20 frases de alternativa binaria, no se puede deducir que su respuesta haya sido guiada por un criterio de comprensión, sino que puede haber intervenido más bien el azar.

Sólo el sujeto superior en edad mental al resto de los de la muestra y con mejores puntuaciones en el resto de las pruebas psicolinguísticas aplicadas ha demostrado en

sus respuestas la comprensión de la diferencia entre frases plausibles y no plausibles con la misma estructura sintáctica, mostrando su dependencia de la sintaxis en el procesamiento de algunas frases menos usuales.

Tal como observamos en la fase de entrenamiento, los sujetos procesaban con más facilidad y efectividad las oraciones plausibles en contraposición a las no plausibles pero sin estructura sintáctica; o sea la dificultad era mucho mayor cuando los dos tipos de oraciones mantenían la sintaxis independientemente de ser plausibles o no plausibles.

Igualmente, supusimos que oraciones usuales con vocabulario sencillo (tales como "Las cinco niñas nadaban en la gran piscina", "La reina bailó en el baile del embajador", "El vestido que Pamela usaba me parecía feo") deberían provocar en el sujeto menor tiempo de reacción y mayor exactitud en la respuesta. Debido a que ésto no se cumple suponemos que el azar podría haber jugado un papel muy importante.

5. SUGERENCIAS

En análisis posteriores, sería interesante analizar:

* La relación entre frases con vocabulario habitual y frases con vocabulario inusual y el tiempo de reacción en las respuestas de las mismas.
* La relación entre los resultados obtenidos por el mismo sujeto en momentos distintos (diferencias intrasujetos) a pesar del mantenimiento constante de las variables que influyen en el tiempo de respuesta.
* La relación entre los resultados obtenidos por diferentes sujetos normales y deficientes, manteniendo las mismas condiciones actuales de la prueba (diferencias intersujetos).

Por último, pueden obtenerse conclusiones valiosas si seguimos las siguientes sugerencias:

* Aplicar la prueba a sujetos deficientes de mayor edad mental (9 años)
* Aplicar la prueba a sujetos normales de igual edad mental 9 años (sujetos de 3º y 4º de EGB).
* Correlacionar los resultados obtenidos en el pase de la prueba a las dos muestras de sujetos mencionados.
* Elaborar un prueba con la misma hipótesis pero modificando el número de palabras de la frase (máximo 6) y evitando las palabras que contengan un número elevado de fonemas (máximo 8/9).
* Aplicar esta prueba a sujetos deficientes de edades mentales de 7 años.

Referencias Bibliográficas

Chomsky, N. (1981). Lectures governement and binding. Dordrecht: Foris.

Fodor. J. (1983): Modularity of mind. Cambrigge, M.A: M.I.T. Press.

Owens, R. (1988): The development of languaje. Merrill Pu. Columbus.

Rondal J.A. (1994): Modularidad del lenguaje. Publicaciones I.S.E.P.

Rondal, J. A. (1995): "Teorías psicolinguísticas sobre el desarrollo del lenguaje". Publicaciones del I.S.E.P.

Santiuste, V. (1993) "Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el procesamiento linguístico". Revista de Psicología General y Apolicada. Vol 46.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL LÉXICO EN LOS NIÑOS CIEGOS

Josefa Castro

1. INTRODUCCIÓN

Andersen, Dunlea y Kekelis (1993) consideran que los niños ciegos tienen una dificultad general con la deíxis, no siendo capaces de cambiar de perspectiva tanto a nivel espacial (ver algo desde la perspectiva de otra persona), como la referida al rol que se ocupa en el dialogo (hablante/oyente). Estas autoras se basan en sus propios estudios (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984; Dunlea, 1989) y en el de otros investigadores (e.g. Fraiberg y Adelson, 1973; McGinnis, 1981) en los que se aprecia que los niños ciegos cometen muchas confusiones en el uso de los pronombres personales (ej. referirse a sí mismo utilizando la 2ª persona (tú) o la 3ª persona (él)). Sobre los deícticos de lugar no hay ningún estudio específico, y se hace referencia a algunas observaciones esporádicas (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1993; Mulford, 1983) donde niños ciegos de 3 a 5 años usan términos como "esto" y "allí" para nombrar objetos y localizaciones, pero sin ser sensibles a que su significado varia en función de la perspectiva del hablante.

En esta comunicación voy a presentar los resultados de un análisis comparativo de los términos deícticos de lugar, en una niña ciega y una niña vidente. El objetivo es comprobar si hay diferencias en la frecuencia en que emplean los deícticos, y especialmente si la niña ciega hace un uso correcto de los mismos.

2. MÉTODO

Sujetos y procedimiento:

Los sujetos son dos niñas gemelas, una de ellas nacida ciega de nacimiento, con una ceguera total (solo percibe luz intensa, pero no percibe sombras ni formas), por el contrario, su hermana es una niña vidente normal. Las niñas fueron grabadas durante 3 años (desde los 2;5 a los 5;3 años), una vez al mes y en sesiones de una hora de duración. Las transcripciones del lenguaje se realizaron con el programa SALT (Miller y Chapman, 1991).

Análisis

Los deícticos de lugar son aquellos términos que expresan relaciones de proximidad-lejanía del hablante con respecto al oyente y al entorno. En español incluye los adverbios (Aquí/acá - ahí/allí/allá) y los demostrativos (Este/a/o, estos/as - ese/a/o, esos/as)

Realizamos 2 tipos de análisis:

1) La frecuencia de los términos deícticos en el habla de la niña ciega y la niña vidente.
2) Si hacen un uso correcto de los mismos, adecuado al contexto y al proceso comunicativo

Los análisis se realizaron sobre un corpus total de 8991 expresiones en la niña ciega y 5890 en la niña vidente.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1) Con respecto a la frecuencia de uso de los términos deícticos, como se puede observar en la figura 1, donde se muestran los porcentajes (sobre el total de emisiones de cada niña) distribuidos por períodos de un año, la niña ciega emplea un 1,33% el primer año, un 2,85% en el segundo año, y un 3,55% en el tercer año, lo que hace un total de 7,73% en el periodo total del estudio. Por el contrario, la niña vidente emplea un 4,11% en el primer año, un 4,41% en el segundo año y un 4,55% en el tercer año, lo que hace un total de un 13,07% en el total del estudio, es decir, la niña vidente emplea casi el doble de deícticos de lugar que su hermana ciega. También se observa, como mientras en la niña vidente el porcentaje de empleo de estos términos prácticamente se mantiene constante, en la niña ciega aumenta progresivamente con la edad, especialmente a partir de los 3 años y medio.

En la figura 2, mostramos los porcentajes distribuidos por los términos que indican proximidad al hablante (las formas "aquí", "esto", etc.) y los que indican lejanía al hablante (las formas "ahí", "eso", etc.). Podemos observar, como el aumento en el

uso de deícticos en la niña ciega, que veíamos en la figura anterior, se produce principalmente en los que indican proximidad al hablante, es decir, la niña ciega lo que hace es incrementar el empleo de las formas "aquí" y "esto". Finalmente, las dos niñas emplean con más frecuencia los términos que indican proximidad que los que indican lejanía.

Figura nº 1

Porcentaje de uso de los términos deícticos de lugar

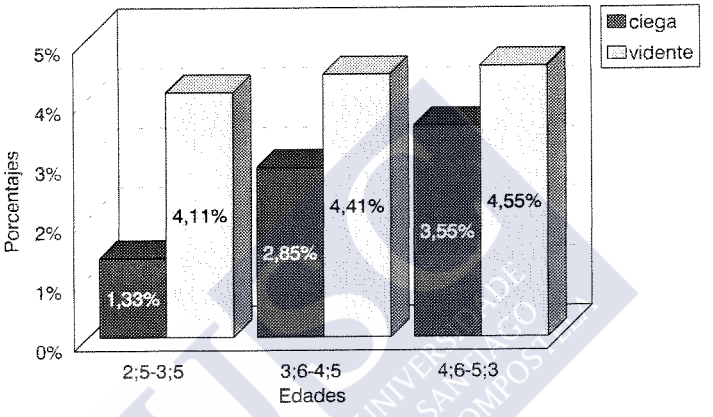
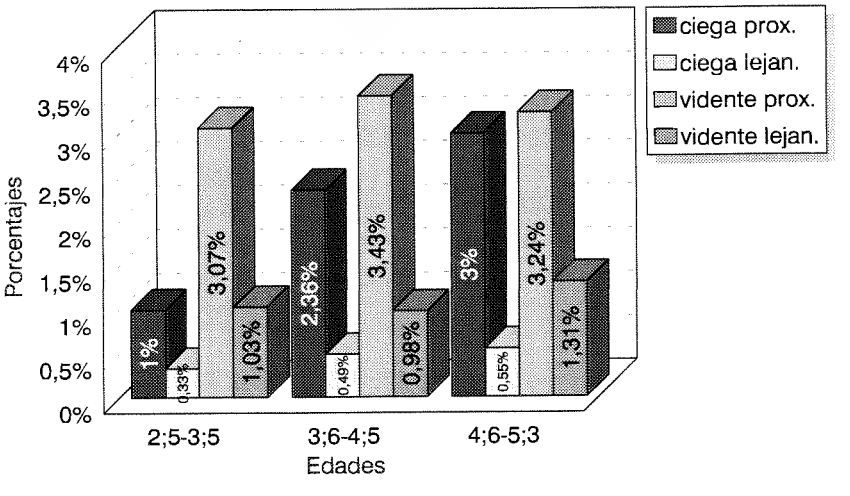


Figura nº 2

Distribución de los deícticos (contraste proximidad-lejania)



2) Con respecto al segundo análisis, referido a si hacen un uso correcto de estos términos, vemos en la figura 3, como en el total del período de estudio (2;5-5;3 años) la niña ciega comete más errores que su hermana vidente, tanto en el empleo de los demostrativos (14,6% vs 1,35% ciega y vidente respectivamente) como en el empleo de los adverbios (31,47% vs 12% ciega y vidente respectivamente). Para ambas niñas, los demostrativos parecen tener menor dificultad que los adverbios, para ser producidos correctamente. Si observamos la evolución del empleo de estos términos para cada niña (figuras 4 y 5), vemos como la niña vidente (figura 4) tan solo comete alguna confusión en el empleo de los demostrativos (4,4%) el primer año de estudio (2;5 a 3;5 años), y aunque en la niña ciega (figura 5) los errores son más frecuentes, prácticamente desaparecen a partir de los 4;5 años. Por el contrario, los errores en el uso de los adverbios deícticos (aquí/ahí/allí) disminuyen en la niña vidente con la edad, mientras en la niña ciega se mantienen en aproximadamente un 30% a lo largo de los 3 años.

En general, estos porcentajes indican que la niña ciega no hace un uso aleatorio de los deícticos, dado que a nivel productivo el porcentaje de uso correcto es bastante alto, principalmente en lo que se refiere a los demostrativos. Sin embargo, el hecho de que la producción sea bastante correcta, no significa que la comprensión también lo sea, y que la niña vidente, y principalmente la niña ciega comprenden el sentido deíctico de los mismos (es decir, sus contrastes proximidad-lejanía en función de la perspectiva hablante-oyente).

Aunque por las características de nuestro estudio, no podemos analizar el nivel de comprensión (dado que sería necesario realizar un estudio experimental del mismo); algunos ejemplos de los contextos de uso nos aproximan más que los datos cuantitativos, a cual es el conocimiento que tienen nuestras dos niñas del significado de los deícticos de lugar. Voy a mostrar por separado el uso de demostrativos y adverbios.

Contextos de uso

Demostrativos: En las primeras sesiones, la niña ciega produce la mayoría de los términos "esto/eso" en frases interrogativas (*¿Qué es esto?, ¿Qué es eso?*), muchas veces imitadas de la producción previa adulta, lo que hace que cometa muchos errores al no transformar el deíctico en el adecuado a su rol (Ejemplo 1).

Ejemplo 1

= Sandra (ciega) 2;11,7

= Sandra con un pitufo en la mano

E qué es eso? (E=experimentador)

S qué es eso?

Figura nº 3

Porcentajes de uso correcto e incorrecto de los deícticos de lugar

(2;5 a 3;5 años)

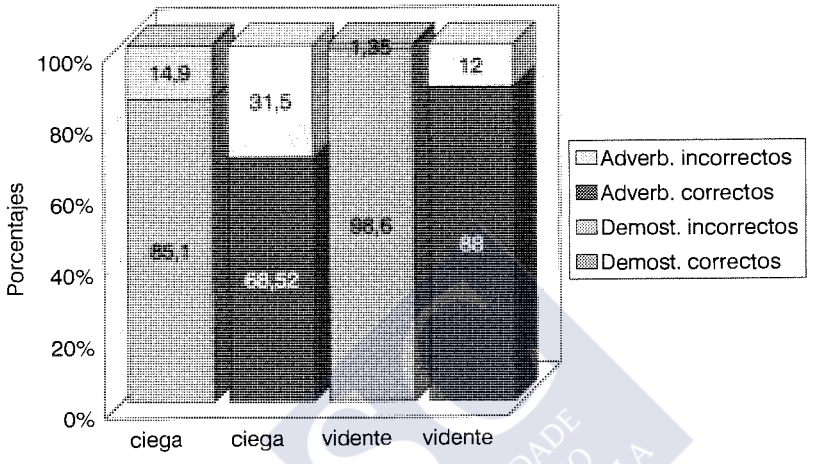


Figura nº 4

Uso correcto e incorrecto de los deícticos de lugar en la niña vidente

(Porcentajes sobre los totales en cada período de edad)

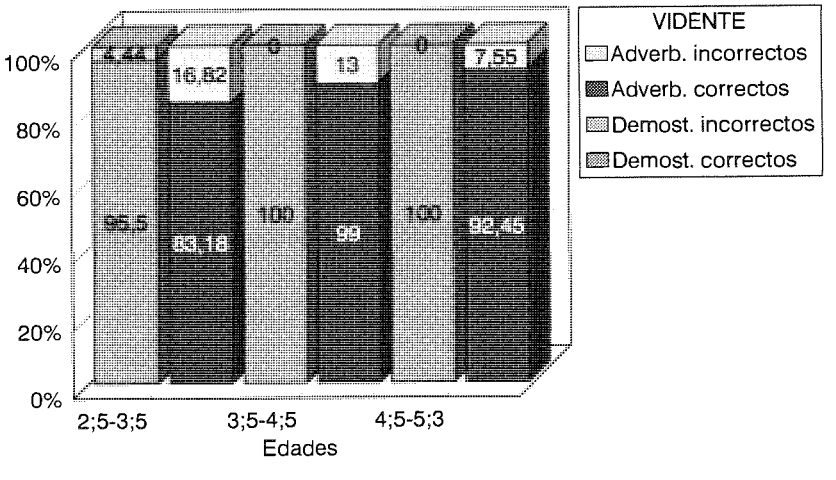
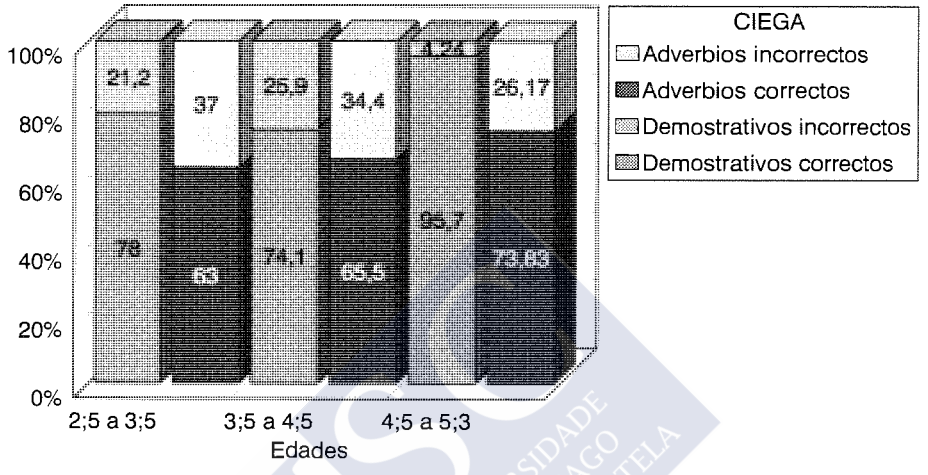


Figura nº 5

Uso correcto e incorrecto de los deícticos de lugar en la niña ciega

(Porcentajes sobre los totales en cada período de edad)



A partir de los 3-3;5 años observamos un cambio cualitativo en el empleo de estos términos. La niña ciega aumenta considerablemente el uso de las formas de proximidad (esto), que emplea ya de forma espontánea y correcta, generalmente para etiquetar ("*esto es un armario*") o para requerir información (*¿qué es esto?*). También se observa un uso correcto del término de lejanía (eso), en general, cuando el objeto al que hace referencia tiene una ubicación especifica, que la niña conoce (Ejemplo 2). Además, la niña ciega empieza a transformar el deíctico en el correspondiente a su rol (Ejemplo 3). Sin embargo, todavía comete muchas confusiones que nos indican la dificultad que tienen para ella estos términos (Ej. 4).

Ejemplo 2

=3;4,8

= la madre está en la cocina y se oye el ruido de la batidora.

= la niña y el experimentador están en la habitación

S para eso

S dile a mamá que pare eso

Ejemplo 3

= 3;1,23

= Sandra y la madre están deshaciendo una torre de cubos

M a ver, quita otro, dame ese (extendiendo el brazo hacia el cubo que Sandra tiene en la mano)

S este?

Ejemplo 4

= 3;11,20

= Sandra intenta abrir una caja de una cinta de video

S no puedo abrir eso (con la caja en la mano)

A partir de los 4,5 años, los errores disminuyen, y observamos más ejemplos de transformación del deíctico adulto en el correspondiente a su perspectiva (Ejemplo 5)

Ejemplo 5

= 5;3

= El experimentador coge un objeto con el que estaba jugando la niña

E esta es una galleta

S no, que eso es un llavero

Por el contrario, su hermana vidente aunque comete algún error en las primeras sesiones entre los deícticos esto/eso (Ej. 6), en general usa correctamente los deícticos de proximidad y lejanía, acompañados de gestos de señalar o especificando verbalmente el referente, desde los primeros meses del estudio.

Ejemplo 6

= 2;11,07

= A (Andrea) (vidente)

A esa a mami (llena la cuchara de papilla y la señala)

Adverbios

El término de proximidad "aquí" generalmente es usado de forma correcta, por la niña ciega, cuando se trata de indicar su propia situación (*estoy aquí*) o la de un objeto con el que tiene contacto (ej. 7).

Ejemplo 7

= (2;10,17)

= Sandra en el sofá jugando a hacer la comida.

E dónde está la cuchara?

S aquí (coge el palito del sofá y lo enseña)

Los términos ahí/allí, aparecen en el habla de la niña ciega a partir de los 3 años. Su utilización es muchas veces imitada de la expresión adulta, cometiendo muchos errores, además no hay ejemplos de transformación del deíctico en el adecuado a su rol. Podemos decir que la niña ciega hace un uso egocéntrico de las formas (aquí/ahí) y nada parece indicar que conozca su sentido deíctico. En el siguiente ejemplo podemos comprobar como para la niña ciega el término "aquí" significa proximidad a si misma, por lo que no comprende la expresión del adulto.

Ejemplo 8

= 3;2,13
= Sandra andando por la habitación
S Miguel?
S Miguel, dónde estás Miguel?
E aquí
S Miguel, dónde estás?
E aquí
S aquí Miguel.
S y Miguel?

A partir de los 3;5 años la niña ciega empieza a especificar con frecuencia el lugar verbalmente (Ej. 9,10 y 11), lo cual indica una mejor adecuación del uso de estos términos en el contexto. Sin embargo, no encontramos ejemplos de transformación del deíctico adulto que nos permitan hablar en alguna medida de que comprende su significado.

Ejemplo 9

= 3,9,11
S está ahí en el suelo, mami?

Ejemplo 10

= 4,3,11
S mira que tengo aquí en la mano

Ejemplo 11

= 4,1,28
S es Jose que está ahí en el salón

Por el contrario, la niña vidente usa correctamente los términos aquí/ahí, especificando el lugar verbalmente o con gestos, y transformando el deíctico usado por el interlocutor. Sin embargo, tiene confusiones entre los términos ahí/allí, hasta los 4,5 años en que empieza a usar "allí" correctamente.

La forma "acá" no apareció en el habla de ninguna de las dos niñas, y la forma "allá" solo apareció 2 veces en el habla de la niña vidente.

Aunque no podemos afirmar, con los datos de nuestro estudio, que la niña ciega posea un conocimiento del significado de los deícticos de lugar, igual que el de su hermana vidente, si podemos decir que evoluciona hacia un uso correcto de los mismos y hacia una mayor comprensión, (en el caso de los demostrativos). Para la niña ciega, aprender el significado de estos términos es extremadamente difícil y necesita más tiempo que un niño vidente. Mientras un vidente puede hacer uso de la información contextual que acompaña a la expresión lingüística, como gestos y localización de los objetos, un niño ciego ve mermada en buena manera la información contextual. Además, los adultos, de forma inconsciente tienden a dirigirse a ellos igual que a los videntes, con deícticos aislados ("esta allí", "ahí", "aquí") sin proporcionar más información (Ej. 12, y ver también ej. 8), lo que dificulta que el niño les comprenda, y que su conocimiento de tales términos se vea más retrasada.

Ejemplo 12

= 3;4,8
= S (Sandra) M (Madre)
= La niña ciega está sentada en el suelo, en el centro de la habitación, jugando; la madre y el experimentador hablando entre ellos, junto a la puerta.
S Miguel, tráeme la plastilina Miguel
M la plastilina está allí, búscala
= la plastilina está en el suelo, lejos de la niña
M busca, busca
S ahí? (explorando con las manos a su alrededor)
= la madre se acerca y le entrega la plastilina.

4. CONCLUSIONES

El análisis de los términos deícticos de lugar refleja que la niña ciega incrementa gradualmente su producción, al tiempo que se observa un uso más correcto lingüísticamente, y poco a poco más adecuado al contexto comunicativo.

La carencia de información visual sobre la situación de los objetos y las personas en el espacio, y el no recibir un input lingüístico que palie en cierta medida ese déficit, parece ser la causa de la mayor dificultad que supone para la niña ciega comprender estos términos.

Referencias Bibliográficas

Andersen, E.; Dunlea, A. & Kekelis, L. (1984). Blind children's language: resolving some differences. *Journal of Child Language*, 11, 645-664.

Andersen, E.; Dunlea, A. & Kekelis, L. (1993). The inpact of input: language acquisition in the visually impaired. *First Language*, 13, 23-49.

Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning*. Cambridge, C.U.P.

Fraiberg, S. & Adelson, E. (1973). Self-representation in language and play: observationes of blind children. *Psychoanalysis Quarterly,* 42, 539-562.

McGinnis, A. R. (1981). Functional linguistic strategies of blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75, 210-214.

Miller, J.F. & Chapman, R.S. (1991). *SALT Systematic Analysis of Language Transcrips*. Madison, University of Wisconsin.

Mulford, R. (1983). Referential development in blind children. En A. E. Mills (Ed.) *Language acquisition in the blind child. Normal and deficient*. Londres: Croom Helm.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USO Y FUNCIONES REFERENCIALES DE LOS PRONOMBRES EN NIÑOS CIEGOS

Josefa Castro y Miguel Pérez Pereira

1. INTRODUCCIÓN

En general, se ha asumido que los niños ciegos tienen problemas en el aprendizaje de los pronombres. Fraiberg & Adelson (1973) afirman que los niños ciegos muestran muchos errores en los pronombres personales reversibles (ej. "yo" en vez de "tú", y viceversa). De acuerdo con estas autoras, esto se debería a los problemas de representación de sí mismos que los niños ciegos tienen.

Recientemente, Dunlea (1989) y Andersen, Dunlea & Kekelis (1993) sugirieron que los problemas de los niños ciegos con los pronombres forman parte de un problema más general con la deíxis, de manera que los ciegos tendrían problemas para cambiar de perspectiva bien fuese espacial (ver algo desde la perspectiva opuesta) o referida al rol que se ocupa en el diálogo (hablante/oyente). Sin embargo, en muchos casos, estos argumentos no han tenido el suficiente soporte empírico, basándose en observaciones ocasionales y sin que se realizasen análisis que aportasen suficiente rigor metodológico.

En un estudio con niños norteamericanos normales, Budwing (1990) apreció dos estilos diferentes en el uso de los pronombres, que ella denominó *anclado en sí mismo* (ego-anchored) y *no anclado en sí mismo* (nonego-anchored), respectivamente. Los niños anclados en sí, que son los más jovenes, usan las formas de autorreferencia con mayor frecuentemente que los niños no anclados en sí mismos. Además, observó que usaban la forma *my* como sujeto en los actos de control, en los que se pretende afectar la conducta del otro, de un modo erróneo. Por tanto, y a la luz de las diferencias halladas con niños norteamericanos sin handicap, parece

interesante comprobar si los niños ciegos usan este aspecto particular del lenguaje de un modo peculiar o no.

En la presente comunicación, se lleva a cabo un análisis comparativo del uso de los pronombres personales con 5 niños de diferentes grados de visión.

2. MÉTODO

Sujetos y procedimiento.

Los sujetos son 5 niños con diferentes grados de visión, que van desde la ceguera total a la visión normal. Tres de ellos son ciegos (debido a fibroplasia retrolental), uno parcialmente vidente, y el otro vidente. Dos de los sujetos son dos hermanas gemelas, una de ellas con visión normal y la otra ciega. Todos los niños fueron grabados con videocámara una vez al mes en sesiones de una hora de duración. Su medio sociocultural es medio bajo o bajo.

El sujeto 1, una niña con visión normal, es la hermana gemela del sujeto 5. Los datos de su evolución que se presentan aquí abarcan el período comprendido entre los 29 y los 37 meses de edad.

El sujeto 2 es un niño parcialmente ciego (debido a degeneración corioretiniana), y los datos ofrecidos aqui van desde el inicio de la produción de los primeros pronombres, a los 19 meses, hasta que tenia 25 meses.

El sujeto 3 es una niña ciega con una mínima percepción de luz. Fue grabada desde los 22 meses hasta los 34 meses. Esta niña sufrio fibroplasia retrolental.

El sujeto 4, un niño, también sufrio fibroplasia retrolental, y fue grabado desde los 28 meses hasta los 37 meses.

El sujeto 5 es una niña ciega por fibroplasia retrolenta, que tiene una minima percepción de luz. Fue grabada desde los 29 meses hasta los 37 meses de edad. Como hemos indicado es la hermana gemela del sujeto 1.

Se utilizó el programa de ordenador SALT (Miller and Chapman, 1991) para realizar las transcripciones y análisis del lenguaje.

Análisis Realizados.

Hemos analizado los siguientes aspectos, algunos de los cuales también fueron estudiados por Budwig en una muestra de niños con visión (1990):

1) La frecuencia de las referencias pronominales de los niños a si mismos (RPS) y a otros (RPO), incluyendo los errores de reversión para cada categoría (ERPS y ERPO, respectivamente).
2) La distribución de las diferentes formas de referencia en primera persona: Nombre propio, *yo*, *mi*, *me* y *mio/a*.

3) Las funciones pragmáticas de las formas de referencia personal, contemplando las categorías de 1) descripción, 2) requerimiento, 3) respuesta, 4) imitación, 5) rutina, 6) otra, o 7) no clasificable. Este análisis se realizó de forma separada para las formas correctas y para las formas incorrectas de los pronombres personales. Salvo para las referencias pronominales no correctas, en la presente comunicación solo se recogen las formas de autorreferencia debido a que las referencias a otros fueron muy escasas.

Los analisis se realizaron sobre los siguientes corpus:

* Sujeto 1: 558 expresiones
* Sujeto 2: 1260 expresiones
* Sujeto 3: 4086 expresiones
* Sujeto 4: 2279 expresiones
* Sujeto 5: 992 expresiones

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las Figuras 1 a 4 muestran los resultados de los análisis realizados.

Todos nuestros sujetos producen formas de pronombres personales desde muy temprana edad, algo que contrasta con los puntos de vista tradicionales sobre el desarrollo del lenguaje de los niños ciegos, que señalan un uso tardío de los pronombres personales.

El sujeto 2, parcialmente vidente y que es el más joven, se asemeja a los niños anclados en sí mismos, es decir, usa muchas más formas de autoreferencia y escasas referencias a otros. Además, tiende a usar el pronombre personal *yo* en las descripciones y la forma *mi* en los requerimientos (actos de control) (ver Figura 3). Además *mi* es usado como sujeto (*mi roto*) y nunca con verbos (como en *a mi*, *caramelo para mi*).

El sujeto 1, la niña vidente, produce tantas referencias a sí misma como referencias a otros, y solo usa *yo* (y no *mi*) para referirse a sí misma, al igual que hacen los niños no anclados en sí mismos.

Con respecto a los sujetos ciegos (sujetos 3, 4 y 5), están más cerca de los niños anclados en sí mismos, a pesar de que sus LMEs son relativamente altas (Pérez-Pereira & Casto, 1994).

El análisis de los errores cometidos por los niños merece una consideración especial. Mientras los sujetos con, al menos, algún grado de visión (Sujetos 1 y 2) no producen errores de reversión, todos los niños ciegos lo hacen. Aunque si los errores son considerablemente altos en el sujeto 4, los sujetos 3 y 5 producen un pequeño

número de ellos. La mayoria de los errores consisten en usar *tu* en referencia a uno mismo (ERPS), como, por otra parte hacen los niños con visión normal (Dale & Crain-Thoreson, 1993). Estadísticamente (prueba Chi cuadrado) las produciones erróneas del sujeto 4 son las únicas que revelan una diferencia significativa en relación con las produciones de los otros sujetos (X^2=49.15, p).

La Figura 2 muestra que el pronombre *yo*, especialmente, y *me* son las formas de autorreferencia más frecuentes usadas por los niños ciegos, al igual que ocurre con el sujeto vidente. El sujeto 2, el más joven, tambien usa otras formas, como *mi* y *mio/a* con una frecuencia similar.

La Figura 3 muestra que el pronombre *yo* es el más usado por todos los niños en las descripciones. Algo similar sucede con la forma *mi*, con la excepción del sujeto 2, el niño más pequeño parcialmente vidente, que usa *mi* con mucha frecuencia para requerir, algo que es típico de los niños anclados en sí mismos.

Una diferencia entre los niños ciegos y los sujetos 1 y 2 está relacionada con la función pragmática de *me*. Mientras los niños ciegos se inclinan a usar esta forma en las descripciones, los niños con visión la usan predominantemente en los requerimientos.

Finalmente, el análisis pragmático de las referencias pronominales correctas producidas por los niños ciegos no indican un patrón definido en su uso. Lo que es interesante es el alto número de errores de referencia a sí mismos (error de reversión) que se produce en las imitaciones del habla de otros, particularmente en el sujeto 5. Coincidiendo con este resultado, Dale y Crain-Thoreson (1993) también comprobaron que los niños videntes que estudiaron tendían a producir más errores de reversión cuando imitaban.

4. CONCLUSIONES

1) Los niños ciegos parecen usar las formas pronominales a una edad más temprana de lo que se había supuesto.

2) A la luz de los resultados hallados, los errores de reversión o transposición no pueden ser considerados como una característica común de todos los niños ciegos, sino tan solo de algunos de ellos.

3) Las formas y funciones con que los niños ciegos y videntes usan los pronombres personales parecen ser sustancialmente semejantes, con la única excepción de *me*, cuyo uso merece la realización de análisis más detallados.

Figura nº 1

Referencia pronominal a sí mismo y a otros: % y frecuencias

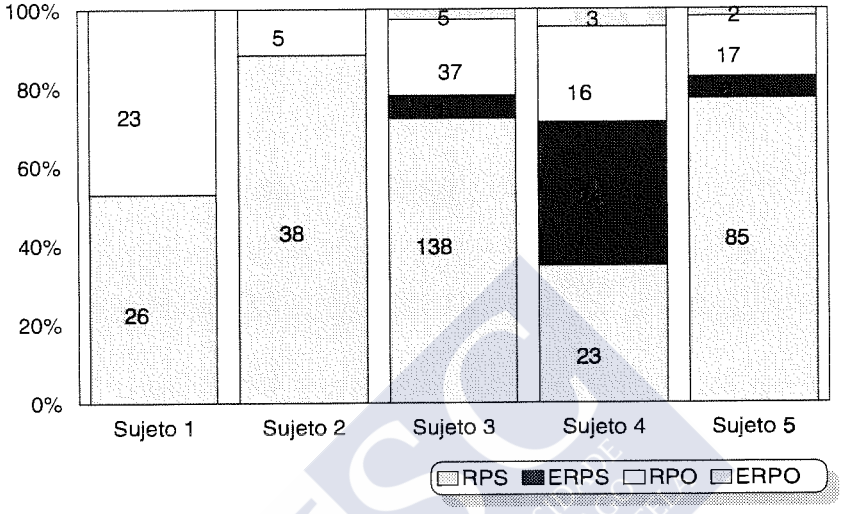


Figura nº 2

Distribución de las formas de referencia personal a sí mismo (RPS)

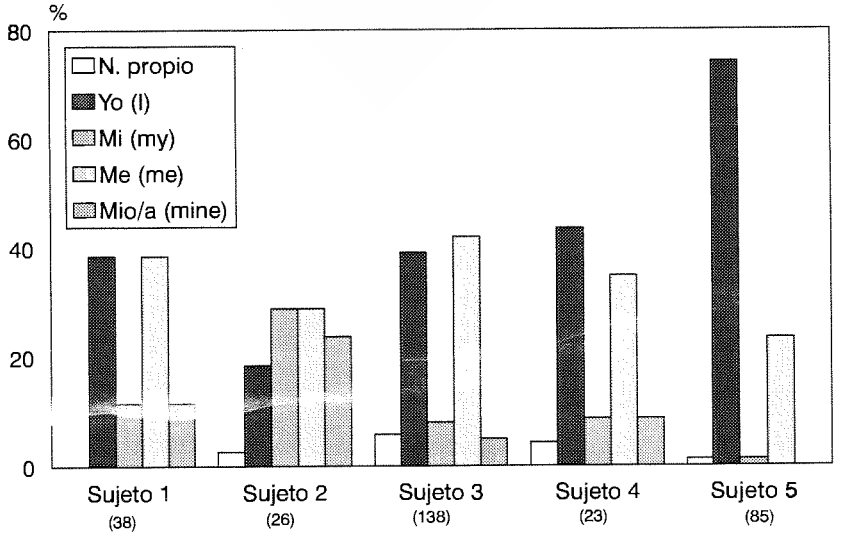


Figura nº 3

Funciones pragmáticas de las formas correctas de autorreferencia (yo, mi, me)

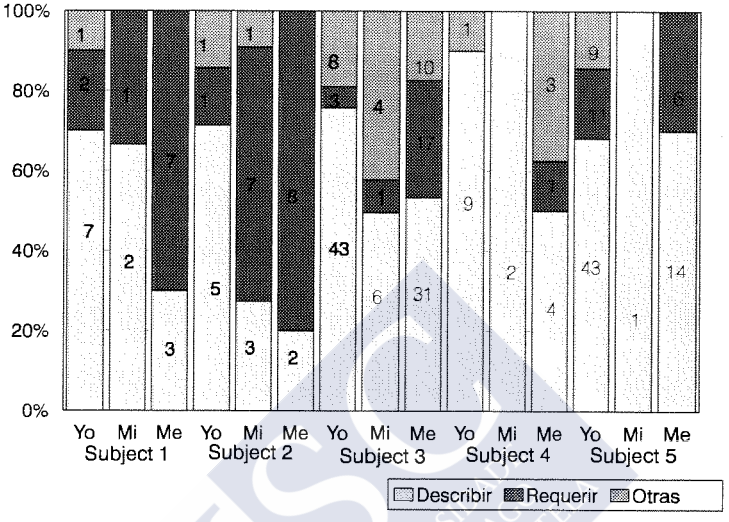
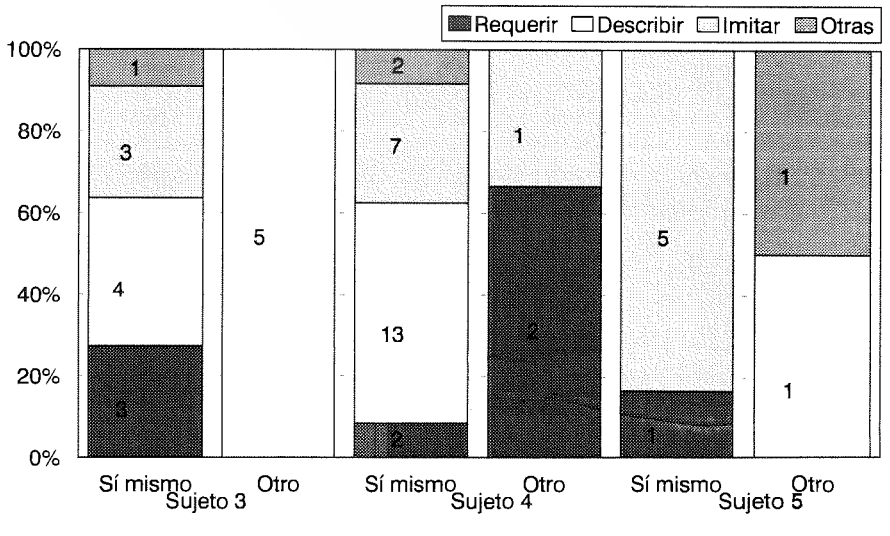


Figura nº 4

Funciones pragmáticas de la referencia pronominal errónea



Referencias Bibliográficas

Andersen, E.S; Dunlea, A. & Kekelis, L.S. (1993). The impact of input: language acquisition in the visually impaired. *First Language*, 13, 23-49.

Budwig, N. (1990). A functional approach to the adquisition of personal pronouns. In G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (Eds), *Children's language. Volume 7*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Dale, P.S. & Crain-Thoreson, C. (1993). Pronoun reversals: who, when, and why? *Journal of Child Language*, 20, 573-589.

Dunlea, A. (1989). *Visión and the emergence of meaning. Blind and sighted children's early language*. Cambridge: MA, Cambridge University Press.

Fraiberg, S & Adelson, E. (1973). Self-representation in language and play: observations of blind children. *Psychoanalysis Quarterly*, 42, 539-562.

Pérez-Pereira, M. & Castro, J. (1994). *El desarrollo psicológico de niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona, Paídos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

FACILITANDO EL ACCESO A LA LECTURA MEDIANTE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mª Angeles Mayor; Begoña Zubiauz; Teresa Viñuela; A. E. Prieto; O. Rodriguez y P. De Santiago

1. RESUMEN

Se presentan dos estudios consistentes en la aplicación, dentro del aula, de un programa de entrenamiento en habilidades metafonológicas. La instrucción fue realizada por los propios educadores con alumnos prelectores de 3, 4 y 5 años. Los resultados muestran: (a) una mejora significativa del grupo experimental respecto al control, en la mayoría de las tareas entrenadas; (b) un mejor acceso a los primeros niveles de lectura por parte de los alumnos de 5 años.

2. INTRODUCCIÓN

Es un hecho conocido que la escuela viene planteando tradicionalmente el aprendizaje de la lectura, centrándose en el conocimiento de las reglas de transformación grafema-fonema, a pesar de que numerosos estudios han demostrado la importancia del entrenamiento en habilidades de análisis fonológico. Estas investigaciones concluyen el efecto positivo de la enseñanza explícita en dichas habilidades, sobre la adquisición lectora (Bradley y Bryant, 1983; Tunmer y Nesdale, 1985; Ball y Blachman, 1991; Dominguez, 1992; Jiménez, 1992; Treiman y Baron, 1983; Warner, Torgesen y Rashotte, 1994). Sin embargo, en la mayoría de estos trabajos, dicha instrucción es realizada de forma individual, por parte de un experto ajeno a

(1) Esta investigación ha sido seleccionada en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, convocado por la Secretaría de Estado. Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE-1993).

la escuela. De ahí que actualmente sea un objetivo prioritario el diseño de programas de instrucción, que puedan integrarse en el curriculum ordinario y, en ese sentido, que sean aplicados por los propios educadores, llegando a la totalidad de los alumnos (Blachman, 1991; Olofsson, 1994).

Nuestra investigación[1] asume los criterios anteriores, es decir, proporcionar una enseñanza explícita de habilidades metafonológicas dentro del aula, y promocionar el acceso a los primeros niveles lectores. En el diseño de nuestro programa hemos tenido en cuenta los siguientes factores, a la hora de optimizar la intervención: (a) distinción de diferentes niveles de conocimiento fonológico (rima, sílaba y fonema) (Stanovich y cols., 1984; Gimeno y cols., 1994); (b) consideración de unidades lingüísticas de distinta complejidad (palabras, sílabas, fonemas) (Stahl y Murray, 1994); (c) secuenciación de la tareas de entrenamiento (identificación, adición, omisión) (Cunnigham, 1990; Dominguez, 1994); (d) adecuación de las tareas a la edad de los niños y al entorno del aula (material gráfico y juegos) (Content y cols., 1986; Bryant y cols., 1990); (e) diferenciación y evaluación de ayudas (Cunnigham, 1990).

Los resultados obtenidos a partir de los dos estudios realizados en dos contextos diferentes del medio rural (aulas unitarias y colegio público) demuestran, la mejora del grupo experimental con respecto al control, tanto en relación a la efectividad de la enseñanza explícita de las habilidades metafonológicas, como en la optimización del acceso a la lectura por parte de los niños mayores.

3. METODOLOGÍA

Sujetos

La presente investigación recoge dos estudios diferentes. El estudio 1 fue realizado en aulas unitarias de educación infantil durante el período mayo-junio de 1994. El estudio 2 se llevó a cabo en aulas de educación infantil de dos colegios públicos, y en dos aulas unitarias, a lo largo del curso 1994-95.

En el estudio 1 la muestra estuvo integrada por 24 niños (de 3, 4, y 5 años) distribuídos en tres aulas unitarias de educación infantil (C.P.R. de El Barco de Avila -Avila-) de las poblaciones de Becedas (n=10), Bohoyo (n=7) y La Carrera (n=7). El grupo control estuvo constituído por 17 alumnos (de las mismas edades) pertenecientes también a dos aulas unitarias de las poblaciones de La Horcajada (n=13) y Aldeanueva (n=4).

En el estudio 2 el grupo experimental estuvo formado por 105 alumnos prelectores pertenecientes a 6 aulas de segundo ciclo de infantil del colegio público

de El Barco de Avila, y un aula unitaria de la población de La Horcajada. El grupo control lo formaban 72 niños integrados en tres aulas de infantil y un aula unitaria del colegio público de Piedrahíta, así como un aula unitaria de la población de Aldehuela.

Evaluación

En el estudio 1 distinguimos tres momentos de evaluación: (1) pre-entrenamiento (mayo-1994), (2) post-entrenamiento (junio-1994) (3) mantenimiento de habilidades metafonológicas entrenadas y competencia lectora en alumnos de 6 años (junio-1995).

En el estudio 2, contamos con dos momentos de evaluación hasta ahora: (1) pre-entrenamiento (noviembre-1994), (2) post-entrenamiento (junio-1995).

Todos los alumnos fueron evaluados por dos examinadores, ajenos al programa de intervención, en diversos aspectos (ver fig.1)

Material

El programa que hemos diseñado está especificado en forma de "manual de entrenamiento" en el que se establecen: (1) Niveles de entrenamiento, (2) Tareas asignadas a cada nivel, (3) Procedimiento de aplicación, (4) Listado de items (palabras, sílabas o fonemas) a entrenar en cada sesión, (5) Tipo y número de ayudas a emplear, (6) Material gráfico de apoyo, y (7) Registro de ayudas para el grupo de alumnos en cada sesión.

El programa considera 7 habilidades que se distribuyen en 15 niveles de instrucción (ver fig.2). Cada uno de éstos es entrenado en dos momentos (inicio y final de palabra o sílaba), mediante el empleo de una tarea que se concreta una serie de actividades apoyadas, en la mayoría de los casos, por material gráfico (tarjetas con dibujos) o juegos (marionetas o escenificaciones). Para la selección de palabras empleadas en el entrenamiento de cada nivel, hemos tomado como referencia el vocabulario básico propio de alumnos de las edades de infantil. En la selección de fonemas se hallan representadas todas las categorías fonológicas, y grupos consonánticos existentes en lengua castellana, en orden de complejidad creciente.

Procedimiento

Estudio 1.

Como paso previo a la aplicación del programa, a lo largo del curso 1993-94, llevamos a cabo un curso de formación con el grupo de profesores, donde tuvieron ocasión de conocer el fundamento del entrenamiento que pretendíamos establecer. El programa fué aplicado por los profesores en sus respectiva aulas, a final del curso, a lo largo de 15 días de entrenamiento, con dos sesiones diarias (mañana y tarde) de aproximadamente 30 minutos, sumando un total de 30 sesiones. El programa fue

aplicado en su totalidad a los niños de 4 y 5 años. Los niños de 3 años sólo fueron entrenados en "rima" y "sílaba", omitiéndose todo lo referido a "fonema".

Se proporcionó a los profesores el procedimiento de aplicación por escrito, el material de apoyo ya elaborado, así como las hojas de observación-registro de ayudas para cada sesión, donde debían especificar el nombre de sus alumnos y el número y tipo de ayudas aportadas a cada uno. Se les mostró su utilización empleando "role-playing" para cada sesión. Por último se les solicitó que grabaran en vídeo todas las sesiones, con el fin de evaluar la aplicación del programa. Estas grabaciones fueron empleadas para su análisis, en las reuniones semanales que mantuvimos con los profesores, donde analizamos conjuntamente las dificultades que habían ido surgiendo para su adaptación a los diferentes grupos de niños.

Estudio 2.

El estudio estuvo precedido por un período de formación de los profesores seleccionados para llevar a cabo la instrucción en sus respectivas aulas. En cuanto a la aplicación del programa, y partiendo de la valoración del Estudio 1, se realizaron algunas modificaciones, en cuanto al número y distribución de sesiones y material de apoyo empleado. Por lo que se refiere al primer aspecto, ampliamos la duración del entrenamiento a 46 sesiones, en base a dos criterios: (a) se hacía necesario incrementar el período de instrucción referido al nivel de análisis segmental, dada su complejidad; (b) la ampliación del calendario hacía posible optimizar la inclusión del programa, dentro del conjunto de prácticas educativas propias de estas aulas. En lo referido al material de apoyo, se incluyeron algunos juegos y materiales gráficos nuevos para facilitar la realización de ciertas actividades del programa.

Figura nº 1

Niveles de evaluación de la muestra

1. *Evaluación pre-entrenamiento*
   1.1. Desarrollo cognitivo
   - C. I. (WIPPSI abreviado)
2. *Evaluación pre y post-entrenamiento*
   2.1. Competencia lectora (Prueba original)
   - Conocimiento de letras (mayúsculas y minúsculas)
   - Lectura de palabras (regulares e excepcionales)
   - Lectura de pseudopalabras

   2.2. Competencia metafonológica (Prueba original)
   - Identificación de Rima
   - Identificación, Adición y Omisión de Sílabas (en inicio y final de palabra)
   - Identificación, Adición y Omisión de Fonemas (en inicio y final de palabra)
3. *Evaluación post-entrenamiento (Estudio 1)*
   3.1. Competencia en lectura y escritura: TALE

Figura nº 2

Programa de entrenamiento en conocimiento fonológico

Niveles de entrenamiento

1. *Rima*

2. *Identificación de sílaba-I*
   – Contar sílabas
   – Invertir sílabas
3. *Identificación de sílabas - II*
   – En inicio de palabra
   – "En final de palabra"

4. *Adición de sílabas - I*
   – En inicio de palabra
   – En inicio de palabra
5. *Adición de sílabas - II*
   – En final de palabra
   – En final de palabra
6. *Omisión de sílabas - I*
   – En inicio de palabra
   – En inicio de palabra

7. *Omisión de sílabas - II*
   – En final de palabra
   – En final de palabra

8. *Identificación de fonema - I*
   – En posición inicial
   – En posición inicial
9. *Identificación de fonema - II*
   – En posición final
   – En posición final

10. *Adición de fonema - I*
    – En posición inicial
    – En posición inicial
11. *Adición de fonema - II*
    – En posición inicial
    – En posición final
12. *Adición de fonema - III*
    – En posición final
    – En posición final
13. *Omisión de fonema - I*
    – En posición inicial
    – En posición inicial
14. *Omisión de fonema - II*
    – En posición inicial
    – En posición final

15. *Omisión de fonema - III*
    – En posición final
    – En posición final

4. RESULTADOS

Estudio 1

A continuación, exponemos los resultados obtenidos, especificando dos niveles: (a) Resultados totales (b) Resultados por edades y (c) Tercer momento de evaluación (conciencia segmental y competencia lectora).

(a). Resultados totales

La evaluación post-entrenamiento de la competencia metafonológica, mostró una mejora significativa del grupo experimental en su conjunto (3, 4, y 5 años), con respecto al control, en los siguientes niveles en los que todos los niños furon entrenados: "Rima" ($t = 2.17$; $p < .03$) y "Conocimiento silábico" ($t = 3.86$; $p < .0004$).

Considerando el entrenamiento en análisis segmental, al que sólo accedieron los niños mayores (4 y 5 años), los resultados mostraron igualmente un rendimiento significativamente superior de este grupo experimental en este nivel de "Análisis fonémico" ($t = 4.45$; $p < .0001$) ", así como en las tareas que se incluían en el mismo: "Identificación" ($t = 4.03$; $p < .0003$), "Adición" (ANCOVA: $F = 8.17$; $P < .007$) y "Omisión" (ANCOVA: $F = 2.89$; $p< .007$).

(b). Resultados por edades

3 años. Los niños de esta edad fueron entrenados únicamente hasta el nivel de sílaba. En conjunto, los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente en todas las tareas que implicaban "Análisis silábico" ($t = 4.88$; $p < .002$). En concreto, la mejora se constató en los niveles de "Identificación" ($t = 3.36$; $p < .01$), y "Adición" ($t = 5.5$; $p < .004$). El rendimiento aumentó, aunque no arrojó diferencias significativas en los niveles de "Omisión de sílabas", así como en "Rima".

4 años. El grupo experimental mejoró significativamente en el nivel de "Rima" ($t = 2.60$; $p < .01$), y en todas las tareas de "Análisis silábico" ($t = 4.27$; $p = .00005$). Concretamente en "Identificación" ($t = 5.16$; $p < .00001$), "Adición" ($t = 3.38$; $p < .003$) y "Omisión" ($t = 3.38$; $p < .003$). Así mismo, se confirmó la significación en el nivel de "Conocimiento fonémico" ($t = 4.12$; $p < .0007$), y en cada una de las tareas que se incluían en el mismo: "Identificación" ($t = 3.92$; $p < .001$), "Adición" (ANCOVA.: $F = 2.78$; $p < .01$), Omisión (ANCOVA: $F = 2.57$; $p < .02$).

5 años. Los alumnos del grupo experimental, como era de esperar, no mejoraron significativamente en "Rima" y "Sílaba", dado que habían superado ya esta etapa. Donde sí se observó una mejora significativa fue en el nivel de "Conocimiento fonémico" ($t = 3.97$; $p < .001$). Concretamente en la tareas de "Identificación" ($t = 3.17$; $p < .007$), "Adición" ($t = 2.41$; $p < .03$), y "Omisión" (ANCOVA.: $F = 2.16$; $p < .05$).

Con respecto a la competencia lectora, el grupo experimental obtuvo una mejora significativa en "Conocimiento de letras" ($t = 3.96$; $p < .001$), "Lectura de palabras regulares" ($t = 2.31$; $p < .03$), y "Lectura de palabras excepcionales" (ANCOVA.: $F = 2.42$; $p < .03$). En cuanto a la lectura de pseudopalabras, el rendimiento del grupo experimental fue superior, aunque no se diferenció significativamente del obtenido por el grupo control.

(c). Tercer momento de evaluación. El grupo de alumnos de 5 años ha sido evaluado un año después, es decir, al finalizar el siguiente curso escolar (Junio-1995), en cuanto a: (1) Mantenimiento de las habilidades de análisis fonémico entrenadas en el curso anterior, a través de un cuestionario modificado y (2) Rendimiento en lectura y escritura, mediante el "Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE)".

- (1) En cuanto al mantenimiento, el grupo experimental (n=6) continuó mostrando un rendimiento significativamente más alto, con respecto al grupo control (n=6), en la tarea referida a "Identificación de fonema" ($t = 2.52$; $p < .03$), así como un tendencia a la significación en "Adición de fonema" ($t = 1.96$; $p < .07$). También mantuvo un rendimiento más alto en "Omisión de fonema", aunque la diferencia con respecto al grupo control no alcanzó niveles de significación.

- (2) Con respecto a su competencia en lectura y escritura (TALE), los alumnos del grupo experimental manifestaron un rendimiento más alto en todas las subpruebas de este test, incluídas "Conocimiento de letras, "Lectura de sílabas", "Lectura de texto" y "Dictado", si bien sólo se diferenciaron significativamente del grupo control en "Comprensión lectora" ($t = 2.30$; $p < 0.4$), y con una tendencia a la significación en "Lectura de palabras" ($t = 2.05$; $p < .06$) y "Copia" ($t = 2$; $p < .07$).

Estudio 2

A continuación, exponemos los resultados obtenidos, especificando dos niveles: (a) Resultados totales, y (b) Resultados por edades.

(a) Resultados totales

El conjunto de niños del programa de entrenamiento (3, 4, y 5 años) obtuvo una mejora significativa en los niveles en que fueron entrenados: "Rima" ($t = 4.96$; $p <.0001$), y "Conocimiento silábico" ($t = 7.29$; $p < 0.0001$).

Con respecto a los niños que recibieron instrucción en análisis segmental (4 y 5 años), éstos lograron mejoras significativas en dicho nivel de "Análisis segmental" (ANCOVA: $F = 31.37$; $p < .0001$), así como en las tareas que se integran en el mismo: "Identificación" ($t = 9.04$; $p < .0001$), "Adición" (ANCOVA: $F = 25.09$; $p < .0001$) y "Omisión" ($t = 10.11$; $p< .0001$).

(b). Resultados por edades

3 años. También en este estudio, los niños de esta edad fueron entrenados únicamente hasta el nivel de sílaba. Los alumnos del grupo experimental (n = 29) obtuvieron un rendimiento significativamente superior al grupo control (n = 15) en el nivel de "Análisis silábico" ($t = 2.15$; $p < .03$). Específicamente, la mejora se puso de manifiesto en todas las tareas, incluídas "Identificación" y "Adición", aunque las diferencias sólo alcanzaron significación en "Omisión de sílabas" ($t = 3.11$; $p < .003$).

4 años. El grupo experimental (n = 30) obtuvo una mejora significativa con respecto al control (n = 31) en el nivel de "Rima" ($t = 5.83$; $p < .0001$), y en todas las tareas de "Análisis silábico" ($t = 1.001$; $p = .0001$). Concretamente en "Identificación" ($t = 1.001$; $p < .0001$), "Adición" ($t = 4.80$; $p < .0001$) y "Omisión" ($t = 1.001$; $p < .0001$). Así mismo, se confirmó la significación en el nivel de "Análisis fonémico" (ANCOVA: $F = t = 33.56$; $p < .0001$), y en cada una de las tareas que se incluían en el mismo: "Identificación" ($t = 1.001$; $p < .0001$), "Adición" (ANCOVA.: $F = 19.65$; $p < .0001$), Omisión ($t = 8.97$; $p < .0001$).

5 años. El grupo experimental (n = 46) mejoró significativamente con respecto al control (26) en "Rima" ($t = 3.08$; $p < .002$) y "Análisis silábico" ($t = 7.39$; $p < .0001$). Concretamente, dentro de este último nivel obtuvieron los siguientes resultados: "Identificación" ($t = 4.29$; $p < .0001$), "Adición" ($t = 4.60$; $p < .0001$) y "Omisión" ($t = 7.37$; $p < .0001$). Igualmente. se observó mejora significativa en "Análisis fonémico" ($t = 5.16$; $p < 0001$), nivel que englobaba: "Identificación" (ANCOVA: $F = 5.37$; $p < .02$), "Adición" ($t = 5.81$; $p < .0001$), y "Omisión" ($t = 5.57$; $p < .0001$).

Con respecto a la competencia lectora, el grupo experimental obtuvo una mejora significativa en todas las tareas utilizadas: "Conocimiento de letras" (ANCOVA: $F = 3.46$; $p < .06$), "Lectura de palabras regulares" ($t = 3.46$; $p < .0009$), y "Lectura de palabras excepcionales" ($t = 4.71$; $p < .0001$), y "Lectura de pseudopalabras" ($t = 2.53$; $p < .01$).

5. DISCUSIÓN

Nuestras conclusiones, partiendo de los resultados obtenidos en ambos estudios, se centran en dos aspectos. En primer lugar, creemos haber demostrado la eficacia del programa de entrenamiento en "conocimiento fonológico", tanto por lo que se refiere a la promoción de las habilidades entrenadas, como a su papel facilitador en el acceso a las primeras etapas de la lectura. Nuestros datos, en este sentido, confirman el planteamiento de otros trabajos anteriores realizados con niños prelec-

tores (Mac Lean, Bryant y Bradley, 1987; Bryant, Mac Lean, Bradley y Crossland, 1990; Byrne y Fileding-Barnsley, 1991, Dominguez, 1994). En segundo lugar, una aportación no menos relevante de nuestro trabajo consiste en haber demostrado que la enseñanza explícita de estas habilidades, no sólo debe, sino que puede ser puesta en práctica dentro del aula por los propios educadores, a fin de garantizar, tanto la efectividad de la intervención en sí, como su inclusión dentro del curriculum de Educación Infantil (Blachman, 1991).

Si analizamos los datos obtenidos, más detalladamente, son posibles las siguientes apreciaciones. El máximo aprovechamiento del programa por lo que se refiere, a la mejora conseguida en los niveles de sílaba y fonema, se constata en los niños de 4 y 5 años, tanto en aulas unitarias (Estudio 1), como en aulas de Educación Infantil de un colegio público (Estudio 2). Los niños de 3 años, aunque obtienen resultados menos estables, muestran también cierto grado de aprovechamiento para los niveles de rima y sílaba. Así mismo, se demuestra el papel facilitador de este entrenamiento en el aprendizaje de la lectura en sus primeras fases ("Conocimiento de letras" y "Lectura de palabras") en los niños de 5 años, una vez finalizado el programa (Estudios 1 y 2). Nos planteamos si la mejora observada en la "Lectura de palabras excepcionales" estaría implicando una facilitación del acceso al principio de inconsistencia ortográfica (Alegría, 1995). Por otro lado, la mejora observada en "Lectura de pseudopalabras" (Estudio 2), podría ser un índice de la optimización en el dominio de las reglas de transformación grafema-fonema. Es de destacar que esta mejora en lectura se mantiene un año después de la instrucción, según muestran los resultados obtenidos en el TALE (Estudio 1), concretamente en "Lectura de palabras" y "Comprensión lectora".

En relación a la inclusión de un programa de instrucción de estas aracerísticas dentro del curriculum de educación infantil, nos parece reseñable que su efectividad depende, a nuestro modo de ver, de ciertos criterios que creemos haber cumplido, como son: la formación previa del profesorado, el asesoramiento del mismo, la aportación de un material de apoyo idóneo y flexible para su adaptación y la utilización de un sistema de evaluación observacional -dinámica- como referencia del aprovechamiento de ayudas en el proceso de aprendizaje conjunto.

Referencias Bibliográficas

Alegria, J. y Mousty, P. T. The development of spelling procedures in french-speaking, normal and reading disabled children: effects of frecuency and lexicality. *(en prensa).*

Ball, E. W. y Blachman, B. A.(1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Reseach Quartely, XXVI*, 49-66.

Blachman, B. A. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. En S. A.Brady y D. P. Shankweiler (Eds.): *Phonological processes in literacy.* Hillsdale, N. J: Lea

Bradley, L, y Bryant, P. (1983). Categorizing sound and learning to read a causal connection. *Nature, 301*, 419-421.

Bryant, P. E., Mac Lean, M., Bradley, I. y Crossland, D. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Development Psychology, 26*, 429-438.

Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology, 83*, 451-455.

Content, A., Kolinsky, R., Morais, J. y Bertelson, P.(1986).Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information.*J. of Experimental Child Psychology, 42*, 49-72.

Cunnigham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*, 429-444.

Dominguez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Estudios de Psicología, 51*, 59-70.

Gimeno, A., Clemente, A., Lopez, T. y Castro, A. (1994). Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela. Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 21*, 89-95.

Jimenez, J. E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar.*Infancia y aprendizaje, 57*, 49-66.

Olofsson, A. (1994). El adiestramiento de la conciencia fonémica antes de la enseñanza de la lectura: efectos sobre el aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Comunicacion, 8*, 71-78.

Stahl, S. A. y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal od Educational Psychology, 86*, 221-234.

Stanovich, K. E., Cuningham, A. E., y Cramer, B. B (1984). Assesing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 175-190.

Treiman, R, y Baron, J. (1983). Phonemic analysis training helps children benefit from spelling-sound rules. *Memory and Cognition, 11*, 382-389.

Tunmer, W. E. y Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology, 77*, 417-427.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Rashotte, C. A.(1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*, 73-87.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

¿DECIR LO QUE SE ESCRIBE O ESCRIBIR LO QUE SE DICE?

Myriam Nemirovsky y Liliana Tolchinsky

1. INTRODUCCIÓN

En el debate actual sobre la relación entre la capacidad de analizar explícitamente el lenguaje oral y la facilidad de acceder a lo escrito, encontramos autores que sustentan la necesidad del análisis explícito como condición previa para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Bryant y Bradley, 1980; Bradley y Bryant 1983; Fox y Routh, 1983; Frith, 1979; Simth, 1980). Otros consideran que la posibilidad de segmentar oralmente es una consecuencia de aprender un sistema alfabético (Hohn y Ehri, 1983; Torneus, 1984). Y hay, por último, quienes sustentan una relación de influencia recíproca entre la segmentación fonológica y el aprendizaje de la escritura (Chomsky, 1972; Read, 1971; Treiman, 1992).

En nuestro trabajo asuminos, no sólo que el análisis de enunciados orales y el conocimiento de lo escrito se modifican mutuamente a través de las relaciones que se establecen entre ambos dominios, sino que desde edades muy tempranas el niño tiene conocimientos acerca de lo escrito (Luria, 1929/1978; Ferreiro y Teberosky, 1979). Es decir, no habría un periodo de trabajo exclusivo sobre lo oral para luego abordar lo escrito, sino que las relaciones entre lo oral y lo escrito se modificarían con el avance del conocimiento en ambos dominios. Constituyéndose esas relaciones, al mismo tiempo, en generadoras de dicho avance (Tolchinsky, 1993).

Al asumir la precocidad del conocimiento de lo escrito y la reciprocidad entre ambos dominios, surge una pregunta empírica interesante ¿cómo se establecen las relaciones entre la segmentación de enunciados orales y las producciones escritas en cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje, especialmente cómo son estas relaciones antes que los niños aprendan a escribir alfabéticamente?

Para indagar sobre ello diseñamos un conjunto de situaciones en las cuales niños que aún no escribían alfabéticamente debían producir e interpretar mensajes escritos.

2. METODOLOGÍA

Realizamos entrevistas individuales semi-estructuradas a 36 niños del último año de educación infantil (edad media 5-6 años); eran niños castellano parlantes y pertenecientes a un grupo socio-cultural en el cual leer y escribir no formaban parte de la vida cotidiana extra-escolar. Los niños entrevistados asistian a un colegio público de la Provincia de Madrid. En el aula se realizaban actividades regulares de leer y escribir textos, además de utilizar como recurso sistemático el fichero de nombres propios.

Este trabajo constituye parte de un proyecto de investigación más amplio que indaga acerca de las diferencias que existen entre los conocimientos que los niños ponen en juego cuando asumen diversidad de tareas vinculadas a la escritura y a la notación numérica, desde diferentes posiciones enunciativas. El proyecto en su totalidad incluye diversas situaciones de entrevista, pero vamos a centrarnos en una de ellas. En dicha situación colocábamos sobre la mesa dos colecciones de animales de juguete -tres conejos de metal y siete patos de cerámica- que presentábamos sucesivamente. Al presentar cada colección conversábamos acerca de los animales que la componian y luego le pediamos al niño que escriba "qué hay sobre la mesa". Aceptábamos todo tipo de producciones, exepto el dibujo. En esos casos insistíamos para que escribieran. Al finalizar cada producción solicitábamos al niño que la leyera y, por último, que escribiera su nombre.

Con esta situación buscábamos comparar producciones escritas -referidas a las mismas colecciones de objetivos- de diferentes niños y conocer:

* Qué tipos producciones escritas eran capaces de hacer los niños.
* Qué tipos de interpretaciones realizaban de una producción propia.
* Si buscaban relación entre la duración de lo oral y la extensión de lo escrito.
* Si segmentaban en cada domonio (oral y escrito) y, de ser así, si establecian relación de correspondencia entre el sonido y la letra utilizada en castellano.
* Hay que señalar que la situación implicaba trabajar sobre la palabra en función de la resolución de una tarea especifica: sobre lo oral para escribir la palabra y sobre lo escrito para leerla.

3. RESULTADOS

Las producciones escritas de cada niño se conservaron conjuntamente con la grabación del proceso de producción y la posterior interpretación del niño de su escritura, incluyendo los comentarios orales durante la entrevista .

Al analizar el proceso de producción escrita y la interpretación de las propias escrituras, observamos que más de la mitad de los niños establecian algún tipo de relación entre lo oral y lo escrito.

Dado nuestro propósito, seleccionamos aquellos sujetos que manifestaron un avance en el establecimiento de dicha relación, es decir, lograron una correspondencia más sistemática entre el número de letras y la cantidad de sílabas de las palabras que pretendían escribir. A partir de esta selección indagamos qué estrategias habían puesto en juego para lograr dicho avance.

De acuerdo con nuestras predicciones, todos los niños poseían conocimiento acerca de la escritura. Las producciones iniciales de todos ellos se caracterizaron por presentar una cantidad mínima de letras -ningún niño utilizó menos de dos ni más de seis-; por el uso de letras convencionales, ya sea en posición convencional o rotada; por no presentar repetición de letras en posición contigua (diferencia intrafigural), ni repetición de la misma secuencia de letras para escribir distintas palabras (diferencia interfigural). Todos utilizaron combinaciones legales en castellano (consonantes contiguas aceptadas, alternancia consonante-vocal, vocales contiguas), el único caso que no responde a esos requisitos (PT y OAJ) se debe a la búsqueda del sujeto de representar el valor sonoro convencional. Dos de los niños utilizaron letras con valor sonoro convencional (ver Fig. 1).

Sobre estas producciones iniciales los niños realizaron el trabajo de interpretación. Esta tarea implicó un descubrimiento conflictivo para ellos: el modo de interpretación no se ajustaba a las características de sus producciones, los sujetos buscaban una correspondencia entre la cantidad de letras y la cantidad de sílabas y no la encontraban.

Esta situación es la que nos permitiria detectar las estrategias utilizadas para resolver cuando alguna letra quedaba sin interpretación o cuando algún segmento oral quedaba sin representación gráfica.

Observamos que en casos en los cuales quedaba alguna letra sin interpretación, los niños:

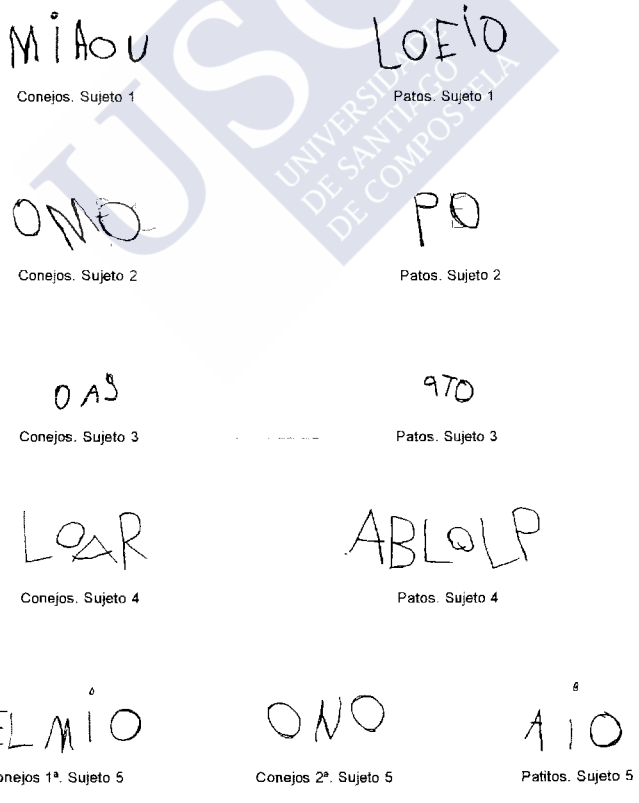
a) Rompen la correspondencia silábica y alargan artificialmente la emisión final. Por ejemplo: ante la producción *MIAOU* para *conejos*, el niño inicia una lectura silábica, a las dos primeras sílabas le corresponden las dos primeras letras. Pero al notar, anticipadamente, que le sobrarian letras si continuara así la lectura, alarga la

última sílaba (produciendo algo así como *joooos*) para lograr que coincida el final de la emisión de oral con el final de su producción escrita.

b) Mantienen la correspondencia silábica agregando algún morfema. Por ejemplo: ante la producción *LOAR* para *conejos*, el niño inicia la lectura silábica, a las dos primeras sílabas le corresponden las dos primeras letras. Pero al notar, anticipadamente, que le sobrarian letras si continuara así la lectura transforma *conejos* en *conejitos*. A veces el agregado morfémico consistió en el uso del diminutivo -lo cual fue una estrategia exitosa porque implicaba un aumento silábico-, pero otras veces consistió en la pluralización, lo cual no resolvia el problema de la falta de correspondencia, y en estos casos combinaban la estrategia b con la estrategia a.

Firgura nº 1

Producciones escritas de cinco sujetos, para las palabras "conejos" y "patos"



En estas dos estrategias los niños transforman el enunciado oral para adecuarlo al escrito. En las siguientes, transforman lo escrito para adecuarlo al enunciado oral.

c) Mantienen la correspondencia silábica eliminando letras. Por ejemplo: ante la producción *OMPE* para *conejos*, el niño realiza la lectura silábica y al notar que le sobra una letra (la *E*), la borra, quedándole *OMP*.

d) Re-escriben la totalidad para establecer la correspondencia silábica. Ante la producción *ELMIO* para *conejos* afirma que ahí no dice *conejos*, la re-escribe poniendo *ONO*.

Aunque podrian haberse encontrado estrategias equivalentes cuando algún segmento oral quedara sin representación gráfica, no las hemos detectado.

Cada una de las estrategias mencionadas constituye un intento de adecuación entre la representación oral y la escrita: los niños alargan, eliminan, transforman - a veces centrados sobre la producción, sobre la interpretación, o sobre ambas- pero en todos los casos son búsquedas de correspondencia entre los segmentos orales y los escritos. En los casos observados, la aplicación de las transformaciones propiciaron la superación de las producciones iniciales: todos los niños lograron una correspondencia más sistemática entre la cantidad de letras y algún tipo de segmentación del enunciado oral. Lo cual nos permite sustentar que la interacción entre el conocimiento de lo oral y de lo escrito promueve el avance en la segmentación en los dos dominios. (...) "el niño no pasa de correspondencias globales a una correspondencia sistemática y exahustiva, directamente, sino que *en los suscesivos intentos del escribir ésta se va sistematizando*" (Tolchinsky, L 1993, pág. 278).

4. CONCLUSIÓN

Dado lo que hoy día sabemos acerca del conocimiento de los niños sobre lo escrito desde edades tempranas, no es sorprendente que los niños estudiados hayan puesto de manifiesto conocer: letras convencionales, requisitos formales básicos de nuestro sistema de escritura (ausencia de letras repetidas contiguas, combinaciones legales del castellano, etc.), tampoco que busquen relaciones entre lo oral y lo escrito. Sin embargo, es necesario destacar que las estrategias utilizadas para encontrar esa relación ponen de manifiesto que pueden:

* Manipular niveles fonéticos y morfológicos cuando necesitan alargar la cadena hablada (por ejemplo: darse cuenta que la utilización de un diminutivo produce un aumento en el número de sílabas). No estamos suponiendo que los niños de cinco años sean capaces de realizar un análisis sisemático sobre los componentes morfológicos de la lengua, pero sí que poseen conocimiento en uso al respecto y que lo

ponen en movimiento de manera pertinente para resolver una tarea específica de escritura.

* Anticipar la cantidad de elementos gráficos necesarios para poner en correspondencia con segmentaciones silábicas del enunciado sin requerir realizarlo de manera explícita.

Ambas posibilidades manifestadas por los sujetos nos indican que:

1.- Lo escrito para los niños no sólo constituye un modo de comunicación, con características funcionales, sino un espacio-problema a ser analizado, explorado, manipulado.

2.- La interacción entre representaciones orales y escritas constituye un dinamizador y propiciador de conocimiento en ambos dominios.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

Bradley, L y Bryant, P. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301. 419-421.

Bryant, P. y Bradley, L (1980) Why the children sometimes Write Words which they do not Read. En U. Frith (Ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.

Chomsky, C. (1972) Stages in language development and reading exposure. *Harvard Education Review. 42*, 1..33.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fox, B. y Routh, D.K. (1983) Reading disability, phonemic analysis and dysphonetic spelling: A follow up study. *Journal of Clinical Child Psychology, 12,* 28-32.

Frith, U. (1979) Reading by eye and writing by ear. In P.A.Kolers; M. Wrolsted and H. Bouma (Eds) *Processing of visible language*. Vol 1. Nueva York: Plenum.

Hohn, W.E. y Ehri, L.C. (1983) Do alphabet letters letters help rereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychologi. 75*, 752-756.

Luria, A.R. (1929/1978) The development of writing in the child, en M. Cole (ed.) The Selected Writings of A.R. Luria, Nueva York, M.E, Sharpe Inc., 145-194.

Read, Ch. (1971) Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review, 41,* 1-34.

Smith, P.R. (1980) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos-UPN.

Torneus, M. (1984) Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educatinal Psychology, 76*, 1346-1348.

Treiman, R. (1992) The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell, en P. Gough, L. Erhri y R. Reiman (Eds.) *Reading Acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ESCRIBIR Y SEGMENTAR PALABRAS

Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos trabajos se han ocupado de explorar la relación entre la habilidad para realizar determinadas operaciones mentales sobre el habla y el aprendizaje de la lengua escrita. Las operaciones mentales que más se han investigado son las de segmentación explícita de palabras en unidades subléxicas, la "conciencia fonológica", entendiendo ésta como habilidad metalingüística y no de uso del lenguaje. Parece haber suficientes indicios de que, con la edad y el nivel de escolaridad, los niños progresan de una segmentación en sílabas a una segmentación en unidades subsilábicas. Es bastante razonable que la segmentación en sílabas sea más precoz que la segmentación en fonemas ya que la sílaba tiene sustrato fónico y es una unidad motora óptima para la articulación (Levelt, 1989). Una pregunta central concierne a la relación entre el aumento en el nivel de abstracción de las unidades de segmentación y el proceso de alfabetización.¿la segmentación en unidades subsilábicas es condición o consecuencia de la alfabetización? En contraposición a posturas extremas en uno u otro sentido, las investigaciones más actuales defienden una relación de *facilitación mutua*. Aparentemente, aprender a leer facilita la segmentación de palabras en unidades más abstractas y esta creciente abstracción facilita el aprendizaje de la lectura. Hemos pasado de referirnos a la lengua escrita o a los procesos de alfabetización a referirnos a la lectura porque la mayor parte de los trabajos se ocuparon de la relación entre "conciencia fonológica" y el aprendizaje de lectura. A diferencia de estos trabajos, el nuestro se propone investigar la relación entre la segmentación explícita y la escritura de palabras desde una perspectiva evolutiva y translingüística.

En trabajos anteriores hemos demostrado que existe un largo proceso de aprendizaje de la escritura que comienza antes que la escolaridad y que resulta difícil marcar un punto de inflexión claro entre saber y no saber escribir (Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993). Por lo tanto, nos propusimos abordar la relación entre segmentación y escritura evolutivamente, desde el pre-escolar hasta el segundo grado de educación primaria, preguntándonos cómo segmentan los niños en distintos momentos del aprendizaje de la escritura y no simplemente si son capaces o no de realizar determinadas tareas de segmentación antes y después de saber escribir convencionalmente. Nuestra hipótesis fue que el nivel de abstracción de la segmentación aumentaria con el nivel de escritura, pasando de una segmentación en sílabas a segmentación en unidades subsilábicas

El estudio se realizó en dos lenguas, castellano y hebreo que aunque diferentes en su estructura morfosintáctica presentan una distribución de consonantes y vocales y una estructura silábica muy semejante. Además y central para nuestro tema, cada una de ellas utiliza otro sistema de escritura. El castellano utiliza el alfabeto latino en el cual consonantes y vocales estan igualmente representadas, el alfabeto hebreo incluye sólo consonantes. Aunque algunas de las letras hebreas pueden funcionar también como vocales y existe un sistema de diacríticos para representarlas graficamente, su uso, si bien muy difundido, es opcional. Pensamos que esta trama de semejanzas y diferencias sería particularmente útil para descubrir qué influyé más en la segmentación, si las semejanzas fonéticas o las diferencias en los sistemas de escrituras (y, eventualmente, en la estructura morfosintáctica). Esta es una cuestión bastante debatida. Algunas investigaciones han demostrado que la estructura de la lengua (c.f. Mehler, Dommergues, Frauenfelder y Segui, 1984) y el sistema de escritura inciden en el tipo de segmentación. Por ejemplo, que adultos alfabetizados en sistemas de escritura no alfabéticos encuentran la segmentación subsilábica sumamente dificil (Read, Zhang, Nie & Ding, 1986) mientras otras insisten en la universalidad de los procesos de segmentación, independientemente del sistema en el cual el sujeto se alfabetice (Butterworth, 1994). En nuestro caso, supusimos que aprender a leer y a escribir en un sistema específico de escritura debe tener consecuencias en el desarrollo fonológico. Es decir, que las habilidades de segmentación cambian como resultado de la experiencia con un sistema particular de escritura. Nuestra hipótesis fue que en los niveles iniciales de escritura la segmentación sería similar en las dos lenguas, en tanto que en los niveles más avanzados sería diferente.

2. MÉTODO

Sujetos: 56 niños y niñas castellano parlantes y 59 niños hebreo parlantes de extracción social similar que asisten a escuelas públicas en áreas urbanas de España e Israel, participaron en el estudio. El grupo de castellano parlantes incluyó 17 niños en preescolar, 19 en primer grado y 20 en segundo grado. El grupo de hebreo parlantes incluyó 20 niños en preescolar, 19 en primer grado y 20 en segundo grado. Sólo fueron incluidos en el estudio niños y niñas que sabían escribir su nombre y conocían algunas letras. Las entrevistas se realizaron al mismo tiempo en España e Israel.

Diseño y procedimiento: Todos los niños participaron en dos tareas, una de segmentación oral y otra de escritura. El orden de presentación de las tareas fue contrabalanceado y el orden de presentación de las palabras en cada tarea fue fijo. En cada una de las tareas se incluyó un conjunto de palabras de uso corriente y de significado y pronunciación similar en ambas lenguas (por ejemplo: mandarina, pizza) pero que difieren en el número de sílabas. En la tarea de segmentación oral el entrevistador mostraba una figura (por ejemplo, la de una pizza) y solicitaba al niño que dijera "que hay en la figura". Una vez que el niño decía la palabra requerida se le solicitaba que la dijera nuevamente "en trocitos, en pequeños trocitos". Independientemente de la respuesta del niño se le pedia repetir hasta tres veces la palabra "en trocitos más pequeños". No se presentaron ejemplos ni se utilizó ningun tipo de refuerzo o corrección. En la tarea de escritura el entrevistador decía una palabra y le solicitaba al niño que la escribiera sin proporcionarle modelo alguno ni corregirlo durante el proceso de escritura.

3. RESULTADOS

Segmentación oral

Las respuestas de los niños a nuestra solicitud de decir una palabra " en pequeños trocitos" fueron analizadas según el tipo de segmentación producida en 1) Segmentación subsilábica exhaustiva, si repite la palabra en su totalidad produciendo una pausa entre todos los segmentos subsilábicos (/t/ /e/ /l/ /e/ /f/ /o/ /n/ /o); 2) Segmentación subsilábica parcial, si repite la palabra parcialmente produciendo una pausa entre los segmentos subsilábicos (/t/ /l/ /f/ /n/); 3) Segmentación silábica, si repite la palabra produciendo una pausa entre sílabas (#te#le#fo#no#) y 4) Sin segmentar. Al aplicar este sistema de categorias se distingue un tipo de conducta inclasificable: niños que deletrean las palabras en lugar de segmentarlas. Es decir, analizan la palabra a través de las letras que representan graficamente sus compo-

nentes. Esta conducta de deletreo se presenta sobre todo en el grupo de castellano parlantes y aumenta significativemente con el nivel de escolaridad.

Tabla nº 1

*Media de deletreo por nivel de escolaridad y lengua**

	Nivel de escolaridad		
	Preescolar	**Primer grado**	**Segundo grado**
Castellano	1.05 (n=19)	1.18 (n=17)	2.30 (n=20)
Hebreo	2.00 (n=20)	..1.05 (n=19)	1.50 (n=20)
Media	1.53 (n=39)	.1.11 (n=36)	1.225 (n=40)

* Cada niño recibió una nota de 1 to 6 según el número de palabras en las cuales había hecho deletreo. Un análisis de varianza comprueba que existe un efecto principal de nivel escolar $F(2,107) = 11.269$, $p<.001$, una diferencia significativa por lengua $F(1, 107)=9.722$, $p<.01$asicomo una interacción entre lengua y nivel escolar $F(2, 107)=11.278$, $p<.001$.

Una vez separados los niños que sólo producian deletreo, observamos los siguientes resultados:

• La segmentación silábica es la más frecuentemente utilizada por los niños de todos los niveles en las dos lenguas, aunque, tiende a decrecer significativamente con el nivel escolar y presenta diferencias significativas por lengua.

Tabla nº 2

*Media de segmentación silábica por nivel de escolaridad y lengua**

	Nivel de escolaridad		
	Preescolar	**Primer grado**	**Segundo grado**
Castellano	4.58 (n=19)	3.76 (n=17)	.2.50 (n=20)
Hebreo	3.60 (n=20)	.2.95 (n=19)	2.00 (n=20)
Media	4.80 (n=39)	.3.33 (n=36)	.2.25 (n=40)

* Cada niño recibió una nota de 1 to 6 según el número de palabras en las cuales habia utilizado segmentación silábica. Un análisis de varianza comprueba que existe un efecto principal de nivel escolar $F(2,114)=12.423$, $p<.001$ y de lengua $F(1, 114)=6.125$, $p=.015$

• La segmentación subsilábica parcial presenta caracteristicas muy específicas por lengua. En hebreo los niños repiten sobre todo las consonantes de las palabras, y no las vocales. En cambio, los castellanos parlantes repiten sobre todo las vocales. La frecuencia de este tipo de segmentación aumenta con el nivel escolar.

• La segmentación subsilábica exhaustiva en la cual todas las consonantes y vocales de la palabra se pronuncian separadamente, pero tiende a aumentar con el nivel de escolaridad. Este tipo de segmentación no presenta diferencias significativas por lengua pero difiere según la estructura silábica de las palabras

Tabla nº 3

*Media de segmentación subsilábica exhaustiva por nivel de escolaridad y lengua**

	Nivel de escolaridad		
	Preescolar	**Primer grado**	**Segundo grado**
Castellano	0.00 (n=19)	0.41 (n=17)	.0.85 (n=20)
Hebreo	0.05 (n=20)	.0.10 (n=19)	0.90 (n=20)
Media	0.02 (n=39)	.0.25 (n=36)	.0.87 (n=40)

*Un análisis de varianza comprueba que existe un efecto principal de nivel escolar $F(2,114)=7.200$, $p<.001$ pero las diferencias por lengua no son significativas, ni hay interacción entre lengua y nivel escolar.

Escritura

Las respuestas de los niños a nuestra solicitud de escribir un conjunto de palabras fueron categorizadas según el tipo de elementos gráficos y según la correspondencia entre los elementos gráficos y el análisis fonético de la palabra en 1) Alfabética, si utilizan letras con valor sonoro convencional y hubiera una correspondencia término a término entre las letras y cada consonante y vocal de la palabra 2) Silábico-alfabética, en el caso que utilizaran letras con valor sonoro convencional y hubiera una correspondencia término a término entre las letras y cada consonante y vocal de la palabra 3) Silábica, 4) Silábica no convencional y 5) Caracteristicas formales. En este nivel aunque no siempre utilizan letras ni realizan correspondencias, escriben en forma linear, discontinua, con direccionalidad y con control d la cantidad y la variedad de caracteres. Debemos señalar que la categoría escritura alfabética refleja la escritura convencional en castellano -independientemente de que puedan o haber errores de

ortografía- y la categoría de escritura silábico-alfabética refleja, aproximadamente, la escritura convencional en hebreo. El análisis de las producciones escritas con este sistema de categorias arrojó dos resultados fundamentales:

• Desde el preescolar los niños demuestran conocimiento de la escritura. Una parte sólo de las características formales, pero otros, también de los elementos y las reglas de correspondencia fonográfica.

• Al analizar la escritura silábica y silábico alfabética encontramos una importante diferencia por grupo de lengua. Mientras los niños castellano parlantes utilizan sobre todo vocales, los niños hebreo parlantes utilizan sobre todo consonantes. Así una misma palabra, por ejemplo: COCA COLA aparece escrita OAOA por un niño castellano parlante y CCCL[1] por un niño hebreo parlante.

• El nivel de escritura progresa notablemente desde el preescolar hasta el segundo grado. En primer grado, casi la mitad de los niños en el grupo hebreo parlante y más de la mitad de los niños en el grupo de castellano parlantes escriben según el tipo de corrrespondencia fonográfica requerida en cada sistema de escritura. En segundo grado escriben convencionalmente la totalidad de los niños.

Tabla nº 4

Distribución de los niños por nivel de escritura

	Hebreo			Castellano		
	Preescolar	**Primero**	**Segundo**	**Preescolar**	**Primero**	**Segundo**
Alfabética	0	10,5	0	0	64,7	100
Silábico-afabética	0	47,3	100	10,5	17,6	0
Silábica	35	42,1	0	26,2	17,6	0
Silábica no convencional	20	0	0	42,1	0	0
Características formales	45	0	0	21	0	0

4. CONCLUSIONES

Con el nivel escolar de los sujetos la unidad de segmentación se hace más abstracta, pero muy pocos niños llegan a una segmentación subsilábica exhaustiva, muy pocos pronuncian separadamente todas las consonates y vocales de la palabra

(1) Las letras hebreas han sido transliteradas al afabeto latino para reflejar el fenómeno que se discute.

que intentan segmentar. A pesar de ello, todos los niños que participaron en el estudio aprendieron a escribir alfabéticamente. Es decir, en ninguno de los grupos la segmentación explícita parece ser un requisito para escribir alfabéticamente sino una habilidad que algunos niños desarrollan junto a o como consecuencia de aprender a escribir en un sistema alfabético. El aumento segmentación explícita estaría propiciada y facilitada por la experiencia con el escribir ya que en esta actividad, el niño encuentra el soporte material, el control y la necesidad de segmentar un enunciado para escribirlo. Otro de los resultados apoyan esta conclusión, el uso del deletreo entre los niños castellano parlantes. El deletreo es una forma de segmentación exhaustiva pero apoyada, evidentemente, por los elementos de la escritura. En este caso una representación interna de un repertorio finito de formas gráficas con nombre propio está mediatizando la pronunciación de las palabras. En las lenguas indoeuropeas, las letras tienen nombres establecidos, los sonidos no. Existe una enorme tradición en el uso del nobre de las letras, pero no en el nobre de los sonidos. No es sorprendente pues que los niños recurran al nombre de las letras para nombrar los sonidos que componen una palabra. Tampoco sorprende que en un sistema de escritura como el hebreo en el cual las consonates son las que reciben soporte gráfica, los niños recurran a una pronuciación de consonantes cuando se les pide pronunciar los sonidos de las palabras. Es evidente el efecto específico del sistema de escritura en la conciencia fonológica. Pero, lo que resulta dificil de explicar con los datos disponibles, es porque a partir de una segmentación similar -segmentación en sílabas- los castellano parlantes tienden al deletreo y los hebreo parlantes no.

Otra conclusión importante de este estudio concierne a la evolución del conocimiento sobre la escritura. Desde el preescolar los niños demuestran un importante conocimiento de las caracteristicas formales de la escritura y de las letras y progresan luego a formas de correspondencia entre letras y sonidos de acuerdo con las reglas de cada sistema de escritura. Tal como observamos respecto a la segmentación oral, a partir de un conocimiento comun a ambos grupos de lengua que tuiene que ver con las propiedades notacionales de de la escritura se produce la especificación por lengua que tiene que ver con las características de la escritura en relación al lenguaje.Pero lo fundamental para nuestro argumernto es que las representaciones de la escritura forman parte del espacio mental de los sujetos desde edades muy tempranas y es probable que mediaticen muchas de las operaciones metalingüísticas. Estos resultados apoyan una relación de influencia mutua entre segmentación y escritura, atravesada por la estructura fonológica de las lenguas y las características del sistema de escritura.

Referencias Bibliográficas

Butterworth, B. (1994). Neural organization and writing systems. L. Verhoven and A. Teberosky (Ed), Understanding early literacy in a developmental cross linguistic approach. Second Workshop of the European Science Foundation Network on Written Language and Literacy

Mehler, J., Dommergues, J., Frauenfelder, V. y Segui, J. (1984). The syllable's role in speech segmentation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20,* 298 - 305

Read, Ch., Zhang, Y., Nie,H. & Ding, B. (1986) The ability to manipulate speech sounds depends on konwing alphabetic writing. *Cognition,* 24, 31-44.

Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: Horsori

Tolchinsky , L. (1993) *El aprendizaje del lenguaje escrito.* Barcelona: Anthropos

EVOLUCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO DURANTE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN: INCIDENCIA DE LAS PAUTAS DE REVISIÓN

Anna Camps y Teresa Ribas

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se enmarca dentro de una línea de investigción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que se lleva a cabo en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona[1], fundamentada en dos principios básicos:

(1) La **consideración social de la lengua escrita** en dos aspectos: a) Por su misma naturaleza como producto de la integración en discursos de tipo monológico de los discursos dialogales (Bajtín, 1982), es decir, la consideración dialógica de la lengua escrita como resultado de la integración de distintas voces que el escritor "hace hablar" en su texto, y que se construye a partir de las interacciones orales en un proceso de interiorización que va del diálogo interpersonal a la interiorización de dicho diálogo en el pensamiento verbal (Vygotsky, 1978). b) Por su uso en la interacción comunicativa: un enunciador-escritor se dirige a unos destinatarios-lectores con alguna intención: convencer, divertir, hacer reflexionar, comunicar el pensamiento, una emoción estética, etc.

(2) La consideración de la complejidad de procesos y operaciones de distinto nivel que se desarrollan en el curso de la construcción del discurso escrito y, por lo tanto, la necesidad de su enseñanza especifica a lo largo de la educación primaria y secundaria[2]. En este aspecto la investigación pretende avanzar en el conocimiento

(1) Para obtener información sobre algunos de los trabajos llevados a cabo en esta línea de investigación, se pueden consultar las referencias bibliográfica de CAMPS (1994b).

de las operaciones de planificación y de revisión que los alumnos llevan a cabo en el proceso de construcción de diferentes géneros discursivos, relacionándolas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y en especial con la evaluación entendida como regulación de los propios procesos de construcción textual y de los conocimientos implicados[3].

La investigación que se lleva a cabo parte de secuencias de enseñanza y aprendizaje que toman como punto de partida proyectos de escritura insertos en situaciones discursivas cuyos elementos son esenciales en el desarrollo de la tarea que los alumnos llevan a cabo. Este punto de partida sirve para plantear los objetivos de aprendizaje y planificar las actividades tendentes a alcanzarlos las cuales se adecúan al tipo de discurso que se trabaja y a los objetivos específios que se pretenden.

Esta comunicación presenta un aspecto de la investigación sobre la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje de la composición escrita y de algunos instrumentos que pueden coadyuvar a la regulación de dicho proceso[4], y se orienta al análisis de la utilización por parte de los alumnos de pautas en el momento de revisar el primer borrador de un texto elaborado en grupo. Nos centraremos en el análisis de algunos elementos discursivos (enunciador, destinatario e intención) del texto final, que los alumnos elaboraron con la ayuda de una pauta de revisión del borrador anterior, en relación con las interacciones verbales durante la producción de dicho texto.

La difusión de las pautas de evaluación (que en el caso de la composición escrita pueden coincidir con las pautas de revisión del texto) parte, en general, de la presuposición de su utilidad como instrumento metacognitivo. Sin embargo poco se sabe sobre la forma cómo los alumnos la utilizan y sobre su incidencia real en el proceso de revisión textual. El análisis de las interacciones verbales entre los alumnos durante el trabajo de revisión de un texto argumentativo con el uso de una pauta nos permitirá aproximarnos a algunos de los problemas planteados en estas situaciones. Todo ello nos llevará a formular algunas reflexiones sobre la complejidad de las interacciones entre enseñanza y aprendizaje y a las distintas concepciones subyacen-

(2) Para una visión general de los numerosos trabajos de investigación sobre estos aspectos puede consultarse, entre muchos otros, CAMPS (1994), FREEDMAN *et al.* (1987), NYSTRAND, GREEN y WIMELT (1993).

(3) Ver RIBAS (1993) y FORT y RIBAS (1994)

(4) Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación sobre *La evaluación formativa de la composición escrita dirigido por Anna Camps y Teresa Ribas, financiado por el CIDE. (Resolución de la Secretaria de Estado de Educación del 1-12-93, BOE10-12-93)*

tes en la interrelación entre profesora y alumnos en la enseñanza de procedimientos complejos como es el de la composición de discursos escritos.

La secuencia didáctica[5] dentro de la cual se desarrolló el trabajo del grupo de dos alumnas y un alumno que analizaremos se experimentó en un curso de 2º de BUP, durante el segundo trimestre del curso 1994-95 dentro de una asignatura optativa cuyo título era "Técnicas de expresión y comunicació". El proyecto que debían llevar a cabo los alumnos era la redacción de un conjunto de artículos de opinión sobre la discriminación de la mujer para ser publicados en la revista del centro con motivo del Día de la Mujer Trabajadora. Como objetivos de aprendizaje se pretendía que los alumnos descubrieran y analizaran los elementos constitutivos del discurso argumentativo escrito y que fueran capaces de hacerlos operativos en el momento de escribir su propio texto.

La SD se desarrolló a lo largo de 10 sesiones a partir de la formulación y negociación de los objetivos del proyecto y de los de aprendizaje y de la redacción de un primer texto individual sobre el tema. Las siguientes sesiones se dedicaron a la lectura y comentario de textos de opinión para descubrir sus características y a la búsqueda y síntesis de información sobre el tema. Se dedicó tiempo a la ejercitación sistemática de algunos de los contenidos lingüístios propios de los textos argumentativos escritos. Después de una sesión de debate sobre el tema para que los alumnos definieran su punto de vista con el objeto de formar grupos de trabajo que lo compartieran, se dedicaron dos sesiones a la redacción del texto: una, a la primera versión o borrador, y la segunda, con la ayuda de la pauta, al texto definitivo. Finalmente, en la útima sesión se comentaron los textos redactados por los diferentes grupos.

La pauta de revisión-evaluación (ver anexo) sobre cuyo uso versa este trabajo constituye un instrumento arbitrado dentro de la concepción de la evaluación como regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación formativa) de la composición escrita y del proceso mismo de producción textual. La brevedad de la comunicación no nos permite profundizar en el tema. Destacaremos únicamente que es el conjunto de la SD diseñada, lo que permite que la regulación sea posible y hace de las pautas instrumentos útiles pero no en sí mismos sinó en relación con el conjunto de actividades que se llevan a término. Es importante destacar que la explicitación de los objetivos y contenidos de aprendizaje desde la primera fase de la secuencia es imprescindible para que se desencadenen mecanismos adecuados de regulación y

(5) La SD objeto del análisis fue diseñada y experimentada con la colaboración de la profesora de Lengua y Literatura de enseñanza secundaria, Núria Farreres.

autoregulación del proceso porque a través de las diferentes actividades y situaciones interactivas se puede volver sobre ellos, reformularlos y tenerlos como punto de partida para la elaboración de los criterios de evaluación del borrador y del texto.

Las funciones de las pautas de evaluación que se ponen de manifiesto en los trabajos de investigación sobre la enseñanza de la composición escrita y en experiencias diversas sobre este tema son muy variadas[6]. No entraremos en ello. En esta secuencia se optó por la utilización de una pauta de revisión del borrador del texto con la finalidad de que operara como instrumento de autoregulación. Se pretendía que el uso de la pauta suscitara un diálogo entre los miembros del grupo sobre los aspectos objeto de aprendizaje, de forma que les obligara a plantearse explícitamente aquellas características del texto que se habían trabajado durante las sesiones anteriores.

Hay pocas investigaciones sobre la incidencia de las pautas en la producción textual y en la evaluación y menos todavía sobre la forma cómo los alumnos las usan realmente y sobre los conceptos que sobre ellas tienen como instrumentos de ayuda[7]. Así pues, el uso de este tipo de instrumentos debe ser todavía contrastado con el análisis de las prácticas en el aula para conocer cómo los usan los alumnos y de qué forma les son realmente útiles.

2. INCIDENCIA DE LA PAUTA EN EL PROCESO DE REVISIÓN-PRODUCCIÓN DEL TEXTO: la construcción del enunciador y el destinatario.

El objetivo de nuestro análisis es conocer cuál es el funcionamiento metacognitivo de los alumnos en el proceso de redacción de un texto, es decir, qué cuestiones se plantean de forma explícita y qué caminos siguen para la toma de decisiones durante este proceso y qué incidencia tiene en él el uso de pautas de revisión textual. Partimos de la hipótesis de que el hecho de trabajar en grupo desencadena un mayor grado de explicitación y un mayor control sobre las operaciones que se realizan.

El grupo analizado está compuesto por dos alumnas (E y R) i un alumno (P) de 15 años que han ido juntos a la escuela desde el inicio de la primaria y en muchas otras ocasiones han trabajado en común. Sus puntuaciones en el área de lengua son muy buenas para P y aceptables para R y E, si bien la actitud y disposición de los tres alumnos en esta área es muy buena, motivo por el cual escogieron esta asignatura optativa.

(6) Como ejemplo de esta diversidad puede consultarse EVA (1991)

(7) Algunas investigaciones sobre este tema son FREEDMAN (1987) y ALLAL y MICHEL (1993)

Los materiales que se utilizan (textos, ejercicos, explicaciones orales, esquemas sobre contenidos diversos, etc.) y producen (resúmenes, esquemas de planificación, borradores, textos diversos, etc.) a lo largo de una SD son muy numerosos. En las investigaciones que llevamos a cabo uno de los elementos fundamentales de análisis son las interacciones verbales entre alumnos o entre profesor y alumnos que se registran oralmente y las observaciones del comportamiento de los alumnos a lo largo de las sesiones de trabajo. Los protocolos resultantes són un instrumento básico de nuestras investigaciones.

El análisis que viene a continuación se basa en dichos protocolos y relaciona las interacciones orales entre los miembros del grupo con las decisiones que van tomando sobre el uso de la pauta y sobre el texto que van desarrollando. Las referencias a otros materiales servirán para enriquecer los comentarios poniendo en relación el proceso de producción textual con el conjunto de la SD que le da sentido.

2.1. Utilización de la pauta por parte del grupo analizado

La primer pregunta que nos formulamos referente a la pauta de revisión es si lo alumnos la utilizan o no como instrumento operativo en la revisión de su texto. La pprimera sorpresa que tuvimos fue que este grupo, después de haber leído la pauta silenciosamente y haber iniciado la lectura en grupo, acuerdan no seguirla paso por paso por diversos motivos que manifiestan en su diálogo:

1) Deciden escribir un nuevo texto, por lo tanto una pauta de revisión no les va a ser útil.

469 T: Sí, pero, mmmmmm ... de hecho el interés de esto es irlo contestando e ir retocando cosas, ¿entiendes?

470 R: Sí, es que ya lo tenemos en cuenta, lo que pasa es que todavía no sabemos ...

471 P: O sea, no lo hemos leído, nos lo hemos leído y hemos mirado las preguntas y tal, lo que pasa es ...

472 T: Pero esto, estas cosas que no sabemos, está hecho para que lo aplique una persona sobre el borrador que tienes ...

473 P: Pero es que, por ejemplo, aquí dice ...

474 R: Es que no lo queremos dejar ...

475 P: ... aquí dice: "¿Queda bien definida la tesis que se defiende?" Y como, si por ejemplo lo estamos haciendo, todavía no sabemos si queda bien definida o no ...[8]

(8) La lengua en que se desarrolló la SD y en la que se relacionan los alumnos es la catalana. Los ejemplos de la interaciones entre alumnos y el texto que escribieron se han traducido para esta comunicación.

2) Creen que seguir la pauta les lleva a la escritura de un texto excesivament formal y ellos, que se plantean de forma clara, como veremos, su destinatario, quieren conseguir un estilo informal, vivo.

En el cuestionario metacognitivo final los tres alumnos del grupo niegan haber utilizado la pauta y afirman que no les ha sido útil. A pesar de todo esto, nuestra hipótesis es que la pauta, aunque estos alumnos no sean conscientes de ello, puede haber incidido en que el grupo se haya planteado de forma harto compleja el problema que constituye el tema principal de toda su discusión sobre el texto que van elaborando y que lo determina de manera total: nos referimos a la **caracterizacion de ellos mismos como enunciadores** y **del destinatario** para que el texto cumpla **su finalidad: ser convincente,** aspectos que constituyen el contenido de los dos primeros puntos de la pauta de revisión que leen en voz alta al iniciar el trabajo en grupo (ver pauta en el anexo). En el apartado siguiente analizaremo con mayor detalle este aspecto.

Sin embargo antes queremos avanzar una reflexión que emerge del conjunto de nuestras observaciones y que se pone de manifiesto en este caso: Sin el registro del diálogo durante el proceso de trabajo en grupo nos habría sido imposible conocer si los alumnos habían cumplido la tarea tal como se había encomendado. A través de los diálogos de los alumnos se puede ver que entre lo que la profesora cree que los alumnos hacen y lo que hacen realmente hay diferencias importantes. Podríamos decir que se produce un malentendido que puede llevar a una mala interpretación del texto final como resultado del trabajo encomendado: revisar el borrador elaborado anteriormente. En cambio este grupo de alumnos no va a revisar el primer borrador, sinó que ha decidido abandonarlo porque no es de su agrado y empezar el texto de nuevo.

2.2. Proceso de elaboración del texto

Del análisis del texto escrito por el grupo (ver anexo) relacionado con los diálogos que mantuvieron los alumnos a lo largo de la sesión de dos horas que invirtieron para escribirlo, podemos conocer cómo se tomaron decisiones sobre los elementos discursivos del texto sobre los que centramos el comentario: enunciador y destinatario en relación con la intención.

El primer problema que se plantean , inducidos, como hemos dicho, por la pauta, es el del enunciador. Su primera decisión es que hablarán como "un grupo de mujeres", tal como habían hecho en el primer borrador, que leen para revisarlo.

39 R: Escribe ... primero

40 E: Un grupo de mujeres, ¿no?

41 P: Vale

42 E: O todas las mujeres de la sociedad.

Sin embargo replantean esta decisión y deciden que en su nuevo texto hablarán como "nosotros, los jóvenes", incluyendo chicos y chicas, seguramente influidos por el hecho de que el grupo de redactores era mixto:

79 E: ¡Eh! Yo yambién quiero hablar. Es igual. ¿Me entendéis? O sea, una ... como nosotros, de mujeres y de hombres también, ¿me entiendes? o sea, tu has dicho"Pero chicos", ¿me entiendes?, o sea, hacer también un punto de vista, ¿me entendéis?

(...)

83 P: Podríamos hablar desde el punto de vita de una ...

84

E: ... masculino y femenino ...

85 P: ... de un grupo de jóvenes que estén por ejemplo en este plan así: "pero venga, chicos, tú, que ya estamos en la edad moderna y no hace falta tratar a las mujeres como si fuesen tal, que ya nos empezamos a modernizar y tal", y todo esto ...

En esta última intervención ya se perfila uno de los elementos carcterísticos del texto: el estilo directo que se relaciona con la formulación que se hacen del destinatario:

108 P: Esto es igual, sí, como de nosotros hacia los chicos y las chicas indiferentemente, es igual.

Aunque la intención del texto no se define explícitamente al principio de la tarea, queda clara a lo largo de la sesión. La concretan con formas estilísticas, buscan una manera directa, coloquial, de llegar al lector joven: sin citas eruditas, con un tono animado, alegre, optimista, de tú a tú. La forma de diálogo que terminan por adoptar les permitirá usar este lenguaje directo, próximo al oral, que huye del lenguaje académico, incluso de los artículos periodísticos de opinión que se habían analizado en clase. Así, la intención de los autores guía todo el proceso de composición y es un criterio con el cual ellos juzgan su trabajo:

1196 P: Hemos hecho un recurso que no lo decís vosotras ...

1197 T: ¿A ver?

1198 P: Esto va como una especie de diálogo entre un grupo de jóvenes que están hablando, pero así ... Si te lo quieres leer, no sé si lo vas a entender, es igual. Hemos hecho como un diálogo, que no explicaba aquí ...

1199 T: Bueno, muy bien. es que ... hay, hay muchas más posibilidades, ¿eh?, aquí sólo pusimos unas cuantas ...

(...)

1233 P: Claro, este texto .... ¿Sabes lo guapo de este texto? Que ... que ...

1234 E: Que no tiene nada (rie).

1235 P: No, que que ... que hemos hecho, o sea, el ejemplo de la gente mayor, vale, pero que hemos hecho como un grupo de jóvenes concienciados, sin ..., sólo con lo que ellos pensaban, esto es lo bueno.

Vemos, pues, que este grupo de alumnos se plantea quién debe ser el enunciador de su texto a partir de la pregunta que les formula la pauta de revisión. Una vez abandonado este documento porque no se ajusta a las necesidades de su tarea, que es empezar un nuevo texto, la búsqueda de un enunciador que dé más fuerza a las ideas que quieren expresar en su texto y que logre reflejar un estilo directo y llano, adecuado al destinatario que los autores se representan, guía toda la sesión de redacción. La solución adoptada, como veremos, es escoger un enunciador que refleja la composición del grupo de redactores: es un "nosotros, los jóvenes".

La búsqueda de soluciones estilísticas para dar fuerza argumentativa a sus proposiciones, a sus argumentos, lleva a los autores, como hemos visto, a adoptar una forma de diálogo en el que el juego de la enunciación se hace conscientemente complejo, aunque para un lector externo al grupo sea en ocasiones de difícil interpretación.

Para la valoración final recurren de nuevo a algunos ítems de la pauta: si la tesis está claramente establecida, si han utilizado recursos lingüísticos adecuados, especialmente palabras connotadas positiva o negativamente. Veamos como expresan sus juicios:

1236 E: No convence ...

1237 P: ¡Sí, sí convence!

1238 E: És que no creoque quede claro.

1239 P: No, sí convence, sí lo hemos dejado claro. La tesis está perfectamente clara.

1240 R: "¿Habéis utilitzado palabras de connotación negativa ...

1241 P: Sí convence, esto.

1242 R: ...paradefender el propio punto de vista?" Sí.

1243 E: Sí, compartir.

1244 R: "Quizás habéis utilizado palabras de connotación negativa per descalificar puntos de vista contrarios..."

2.3. Análisis del texto, párrafo por párrafo

El texto se inicia con la descripción de una situación. Los alumnos se plantean cómo empezar, buscan "ideas" en su dossier de textos sobre el tema. Encuentran algunos textos que empiezan con ejemplos, con historias concretas. Les parece una buena idea. Están escogiendo ya en función de la intención de hacer un texto directo y coloquial, que se aleje de la formalidad de los artículos periodísticos estudiados en clase.

123 E: Y si empezamos a explicar, o sea, una pequeña historia, ¿no?, que se vea reflejada en el tema de la mujar, ¿me entendéis?

124 P: Vale, sí, como por ejemplo ...

125 R: "Llego a casa, tengo que preparar la cena..." (risas)

Deciden además que la escena sea vista por los enunciadores tal como los han definido, para luego poder iniciar un diálogo sobre ella como solución para dar su opinión sobre una situación que consideran inadecuada: que la mujer esté trabajando en la cocina mientras el marido ve la televisión.

173 E: No, yo no lo pondría así.

174 P: Pues como haciendo una pregunta directamente, pero ¿cual?

175 E: No ... Sí. "Juraría que es una mujer"

176 R: "¿Juraría" o "juraríamos"?

177 P y E: "Juraríamos".

(...)

183 E: ... y entonces, no, otro que diría: "No, no puede ser, sinó siempre estaremos igual, y ahora hemos cambiado". O algo sí. Como si fuese también como un diálogo, pero ...

El segundo párrafo se inicia con un enunciado general cuyos enunciadores coinciden con los del texto. Sin embargo el grupo tiene la impresión de que el texto pierde el estilo directo que ellos pretenden, y recuperan el diálogo. En este caso, además, consideran que si habla únicamente un chico dirigido solamente a chicos, la propuesta será más efectiva: ellos tienen que reclamar el espacio que hasta ahora sólo estaba reservado a la mujer. Y las chicas responden con la propuesta que quieren enfatizar y que constituye la tesis de su texto, para lo cual utilizan el recurso tipográfico de las mayúsculas: "COMPARTIR". La atención al destinatario se halla presente en todas sus decisiones. Veamos algunas intervenciones que lo muestran claramente:

561 P: ¡No! No, no, no, no, no. Ya está. La hemos pifiado. Tenemos que hablar como un grupo de chicos jóvenes, porque esto empieza parecerse a este de aquí. esto no puede ser, ¿eh?

(...)

563 P: No, porque esto ya empieza a ser demasiado heavy ... aquí toope la ... aaa ... empieza y luego allá ... como el Hitler, allá: "No. Tal, no sé qué." No, esto no puede ser.

(...)

566 P: Nosotros decimos ...

567 P: O sea, no debemos empezar ordenándoles cosas, tenemos que empezar diciéndoles: Ostia, pero tenéis que entender una cosa, dices que tal porque tal... O sea, no a saco, perque si vamos a saco luego y a empieza a parecer demasiado autoritario ...

(...)

783 P: Mmmm ... ¡Ah! Esto lo puede decir un hombre, o sea: "¡Eh, chicos! ¿verdad que la mujer se está incorpor ...? Mmm ...¿Verdad que la mujer ya está entrando en el mundo del trabajo? Pues va, tú, vamos a ayudarla ... vamos a ..."

El enunciador y el destinatario de todos los enunciados del tercer párrafo coinciden con los del texto y quedan en él perfectamente definidos: los jóvenes de hoy día en contraposición con las personas mayores, los padres y los abuelos, que ya no pueden cambiar. Sin embargo conserva una modalidad altamente implicada: hablan los enunciadores en primera persona.

982 P: "Nootros, los jóvenes, somos concientes de esto ... o es que ..."

983 E: "Nosotros, los jóvenes, ... ya sabemos lo que tenemos que hacer ..."

984 P: "Ya sabemos lo que tenemos que hacer"

985 E: "No queremos acabar igual que nuestros abuelos ... lo que no queremos es acabar igual que nuestros abuelos ... Todos tenemos un ejemplo dentro de casa ..."

El diálogo se recupera en el último párrafo que representa la conclusión del texto en el mismo tono enfático. Parece que ahora hablan las chicas a todas las mujeres para exponer la situación de marginación en la que han vivido hasta ahora y serán los chicos, que dándoles la razón, expresarán de modo positivo su esperanza de alcanzar la igualdad para todos, "para nosotros," que en este caso creemos que representa al conjunto de la juventud, se trata de un nosotros integrador de los enunciadores y los destinatarios del texto[9].

(9) Como ejemplo del uso del "nosotros" en la argumentación cf. CAMPS (1994a)

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De una primera lectura de estos materiales y de su interrelación, parecería desprenderse que la pauta de revisión-evaluacion no ha tenido ninguna utilidad para estos alumnos. Además, el texto resultado de este trabajo es peculiar y, si no se tienen todos los datos, incluso puede resultar incomprensible. No tiene ninguna de las características formales que se habían considerado propias de un texto de opinión para ser publicado.

Sin embargo creemos que el análisis de los datos que hemos aportado permite ver que ha sido justamente el hecho de que los alumnos tuvieron en cuenta un aspecto sobre el cual se puso énfasis a lo largo de la SD, los aspectos discursivos de la argumentación, lo que ha tenido como consecuencia el texto que escribieron. Con el añadido de que fue la lectura colectiva de los dos primeros ítems lo que desencadenó el planteamiento del problema que les ocupa a lo largo de dos largas horas de trabajo. El análisis de sus interacciones orales a lo largo de este proceso ha permitido constatar la congruencia de todas sus decisiones.

Así pues, si de una primera lectura podría colegirse que los alumnos no tienen en cuenta los contenidos de enseñanza de esta SD, el análisi detenido nos ha permitido constatar que es justamente el problema complejo que se plantean lo que les lleva a escribir un texto que se aparta del todo de lo que podría considerarse la forma canónica de un texto de opinión.

De todas formas los alumnos tienen en cuenta los contenidos de aprendizaje cuando hacen referencia tanto a los textos leídos y analizados, como cuando releen su texto, ahora sí, siguiendo diversos ítems de la pauta. Su alejamiento ha sido voluntario, justamente para adaptarse al lenguaje que consideran adecuado para unos destinatarios jóvenes que aceptarían mal un texto que pareciera "autoritario"[10].

Podemos concluir por lo tanto que los alumnos utilizan la pauta, y todos los materiales aportados durante la SD, pero de forma distinta a cómo la profesora había previsto.

Esto nos lleva a una nueva reflexión y conclusión referidas a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje que parten de las diferencias entre lo que supone la profesora que los alumnos hacen y lo que hacen realmente, entre la función que la pauta pretende tener y la que tiene realmente. En cierta forma podríamos decir que hay un malentendido entre unos y otra. Y podríamos preguntarnos, por lo tanto, si la

(10) Durante la SD se trabajaron los distintos tipos de argumentos, entre ellos el de autoridad. Parece que este grupo de alumnos interpreta mal el término, que asimilan a imposición y de manera explícita en sus diálogos rehuyen de todas las formulaciones que puedan tener este carácter (ver intervenciones nº 563 y 567). Este es un ejemplo de los equívocos que pueden producirse entre profesores y alumnos.

SD ha cumplido para con estos alumnos con los objetivos que se proponía. Si el elemento de juicio fuera únicamente el texto podríamos aventurar que quizás no. Pero el texto es reflejo de problemas complejos que surgen precisamente de los contenidos sobre los cuales se ha trabajado preferentemente. Podemos pensar, pues, que los alumnos han interiorizado los contenidos, y hemos visto que han utilizado los diversos materiales para que les ayudaran en las decisiones que debían tomar. El problema ha sido que los alumnos han tenido una representación de la situación comunicativa que determinaba el texto, distinta de la que seguramente una persona no joven podía tener.

Podríamos decir que entre enseñanza y aprendizaje no hay coincidencia, la situación de enseñanza que la profesora ha creado es el marco en que se desarrollan unos procesos de aprendizaje que tienen su propia dinámica. Y formulamos la hipótesis que son estas SD complejas, más que los ejercicios puntuales y específicos en que se convierte a menudo la clase de lengua, las que permiten que se desencadenen procesos de aprendizaje, diversificados y verdaderamente constructivos. La evaluación formativa, entendida como interrelación reguladora (y autoreguladora) de los procesos discursivos, ofrece al profesor la oportunidad de entrever los procesos de construcción de los saberes procedimentales complejos, más allá del resultado que se expresa en el texto, el cual es sólo un paso en el largo proceso de aprendizaje de la composición escrita.

Referencias bibliográficas

Allal, L. y Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. En Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, PH., *Évaluation formative et didactique du français* , Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Bajtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Mexico: Siglo XXI

Camps, A. (1994a). *Lensenyament de la composició escrita.* Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la práctica. *Articles, 2,* 7-20

Eva, groupe (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris: Hachette

Fort, R. y Ribas, T. (1994). Aprender a narrar, *Aula de Innovación Educativa, 26,* 21-26

Freedman, S.W. *et al.* (1987). *Research in Writing: Past, Present , and Furture.* CSW. Technical Report. Berkeley CA/ Carnegie Mellon University.

Freedman, S.W. (1987). *Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms.* CSW. Technical Report, 12. Berkeley CA/ Carnegie Mellon University.

Nystrand, M., Green, S. y Wimelt, W. (1993). Where did composition studies come from? *Written Communication, Vol. 10 (3),* 267-333.

Ribas, T. (1993) La evaluación de la composición escrita, *Cuadernos de Pedagogía 216,* 28-30

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica, 1979.

ANEXOS

Texto final escrito por los alumnos del grupo analizado

Nosotros: el futuro

Un hombre sentado en un sofá. Una cerveza en la mano. Futbol en la televisión.Mientras, alguien se mueve en la cocina. Juraría que es una mujer! ¿Tú crees? ¡Pero si el mundo ha cambiado! Si, si, tienes razón, ¡es una mujer! ¿Cómo puede ser que esto sea real? Y pensar que todo avanza menos nosotros, lo más importante.

Tenemos que entenderlo: aunque la mujer empieza a incorporarse al mundo laboral, son muchos los años que ha pasado trabajando sin recibir nada a cambio. Chicos, ellas están entrando en nuestro terreno, ¿no somos nosotros capaces de entrar en el de ellas? Claro, de eso se trata, pero no sólo teneis que ayudarnos:la palabra exacta es COMPARTIR (repartir, partir, distribuir, dividir).

Nosotros, los jóvenes, ya sabemos lo que tenemos que hacer, lo que no queremos es acabar igual que nuestros abuelos. Ahora ya no tienen solución. Podemos dar gracias a nuestra educación: a ellos los educaron desde otro punto de vista: la mujer en casa, y sirviendo al hombre. ¿Verdad que nosotros no la hemos recibida, esta educación? Pues, ¡ea! Sólo nos falta este pequeño empujón para que todos hagamos lo mismo, por la igualdad.

Mujeres, siempre hemos estado marginadas, obligadas, sin vida propia, y siempre a la sombra del sexo masculino.Tienes toda la razón, chica, pero esto se acabará: estoy seguro de que ahora en adelante todos seremos iguales, y avanzaremos en lo más importante: nosotros.

Pauta de revisión-evaluación del artículo de opinión

A. Aspectos básicos de la situación argumentativa

1. ¿ Vuestro texto refleja la existencia de una cuestión polémica? Sí... No... ¿Cuál es?...

2. ¿Queda clara cuál es la persona o personas enunciadoras de la tesis defendida en el texto? Sí... No... Escribe cuál/cuáles es /son:...

3. ¿A quién va dirigido el texto? ...

¿Hay alguna marca lingüística, en el texto, que muestre quién es el destinatario/a?...

Gramaticalmente, ¿se mantiene en el texto siempre el mismo tratamiento de la persona o personas destinatarias? Sí... No...

En caso de que haya alguna incoherencia lingüística en el tratamiento de las personas destinatarias, marcalo en el borrador.

4. ¿Queda bien definida la tesis que se defiende? Sí... No... ¿Cuál es?...

5. ¿Cuál es la tesis opuesta contra la cual se argumenta? ...

B. Algunos recursos para la argumentación eficaz

1. La pesona enunciadora, ¿utiliza algún recurso para revestirse de una cierta autoridad, para legitimarse? Sí... No...

¿Qué recurso utiliza?: (marcad la respuesta con una cruz)
- se presenta como miembro de un colectivo .....
- se presenta como víctima o persona afectada .....
- se presenta como persona documentada o entendida .....
- se acerca al destinatario/a aprovechando puntos de contacto .....
- ...?

2. ¿Se utilizan argumentos variados? Sí... No...
¿Son convincentes? Si... No...
¿De qué tipo son? (marcad la respuesta)
- argumentos de autoridad .....
- argumentos de cantidad .....
- fundamentados en ejemplos .....
- basados en comparaciones entre distintas situaciones .....
- de otro tipo .....

3. ¿Habéis utilizado palabras de connotación positiva para defender el propio punto de vista? Sí... No... Citad algún ejemplo, si se da.
¿Quizás habéis utilizado palabras de connotación negativa para descalificar puntos de vista contrarios? Si... No... Citad algún ejemplo, si se da.

4. ¿Existe la presencia de alguna interrogación retórica en vuestro borrador? Sí... No... ¿Cuál es?...

5. El texto-borrador, ¿contiene puntos de vista contrarios y los rebate? (es decir, ¿contiene contraargumentos?) Sí... No... ¿Cuáles?...

6. ¿Existe algún criterio de ordenación en la pesentación de los argumentos? Sí... No... ¿Cuál es? (marcad con una X)
- empezar por los más débiles y terminar por el más contundente .....
- el procedimiento contrario .....
- un argumento y su ejemplo, y así sucesivamente .....
- primero los argumentos propios y después los contraargumentos .....
- ...?

7. ¿Hay conectores para presentar las distintas partes del texto y para cohesionarlo desde el punto de vista lógico? Sí... No... Citadlos:...

8. ¿Habéis pensado un final para el texto? Sí... No...
¿Cómo es? (marcad con una X)
- es un resumen de las ideas principales .....
- es una toma de posición definitiva
- es una propuesta concreta de actuación
- es una frase provocadora o palabra ocurrente
- ...?

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PARAGUAY. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN NACIONAL EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

Ida B. Genes; Ma. Elvira Martinez de Campos y María Eva Martinez de Agüero

1. INTRODUCCIÓN

El Paraguay tiene una población total de 4.123.550 habitantes, distribuidos en una superficie de 406.752 Km2, de los cuales el 50,5 % vive en centros urbanos y 49,5 % en áreas rurales (1).

El Paraguay presenta una particular situación lingüística mantenida desde la época de la conquista hasta nuestros días. En él conviven la lengua castellana introducida al país por los conquistadores y la lengua aborigen: el guaraní.

Desde el punto de vista geográfico y demográfico el guaraní era, en víspera de la llegada de los europeos al continente americano, la más general lengua que se hablaba en la cuenca del Río de la Plata. Los programas y proyectos para que el Paraguay use dos lenguas: el guaraní y el castellano no son de hoy, las experiencias de bilingüismo real se remontan a los primeros tiempos de la conquista donde el guaraní y el castellano eran usados con mayor o menor competencia, ya sea para entender o hacerse entender, en una nueva situación de contacto creada entre lenguas y poderes, practicándose así un bilingüismo natural (2).

El bilingüismo paraguayo presenta características propias respecto a los demás países de América debido a la supervivencia de la lengua aborigen, con una implantación en casi el 90% de la población natural del país, dándose el hecho de que una sociedad no indígena siga hablando una lengua indígena, indígena al menos en sus estructuras y expresiones fundamentales, especialmente en la comunicación oral donde es frecuente el uso alterno de uno u otro idioma (3,4,5).

El desafío para la educación escolar en Paraguay ha sido educar a una población perteneciente a un contexto socio-lingüístico de dos lenguas en contacto, con un alto porcentaje de población monolingüe guaraní, (sobre todo en áreas rurales) que no ha podido acompañar la iniciación escolar en lengua castellana.

En atención a la particular situación bilingüe del país y a los principios de la pedagogía moderna, la Reforma Educativa vigente desde el año 1994, incorpora un «Programa de Educación Bilingüe de Mantenimiento», que parte del principio del respeto a la lengua materna y así, por primera vez, la lengua guaraní abandona el marginamiento de las aulas para convertirse oficialmente en lengua didáctica de los niños paraguayos.

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACION BILINGÜE en el marco de la REFORMA EDUCATIVA (PNEB), tiene sus antecedentes y fundamentos en los siguientes puntos principales:

1- El 7% de la población paraguaya habla castellano, el 50% lo hace en guaraní y castellano y el 37% lo hace exclusivamente en guaraní y el 6% en otros idomas (1).

2- Datos estadísticos confirman como una de las causas de la inasistencia, bajo rendimiento y repitencia, la alfabetización en una lengua que no es la del niño escolar (6).

3- La Constitución Nacional, en su artículo 140 declara que «El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní». El artículo 77 establece que «La enseñanza en los inicios del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambas lenguas oficiales de la República».

4- La «Filosofía de la Educación Paraguaya» preconiza una EDUCACION liberadora, experincial, reflexiva , crítica y tiene dentro de sus objetivos generales el de rescatar, valorar y acrecentar la identidad de la nación y sus culturas, respetando las peculiaridades e idiosincrasia de cada región o etnia. (7).

Los aspectos señalados permiten acciones concretas respecto a la utilización de la lengua guaraní, en el proceso de escolarización del niño paraguayo.

2. METODOLOGÍA

Diseño

La Educación Escolar Básica (EEB) en el Paraguay, tiene una duración de 9 años, dividida en tres ciclos de tres grados cada uno . consta de dos modalidades, una para guaraní hablantes (GH) y otra para castellano hablantes (CH).

En la modalidad para CH, dirigida a niños cuya lengua materna (L1) es el castellano, el guaraní constituye la segunda lengua (L2) . En la modalidad para GH, la L1 es el guaraní y la L2 es el castellano. En el primer ciclo el PNEB, presenta un diseño único para ambas modalidades. (fig.1,2).

Figura nº 1

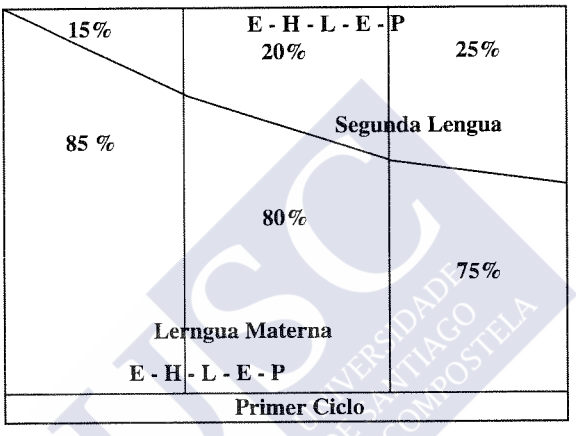
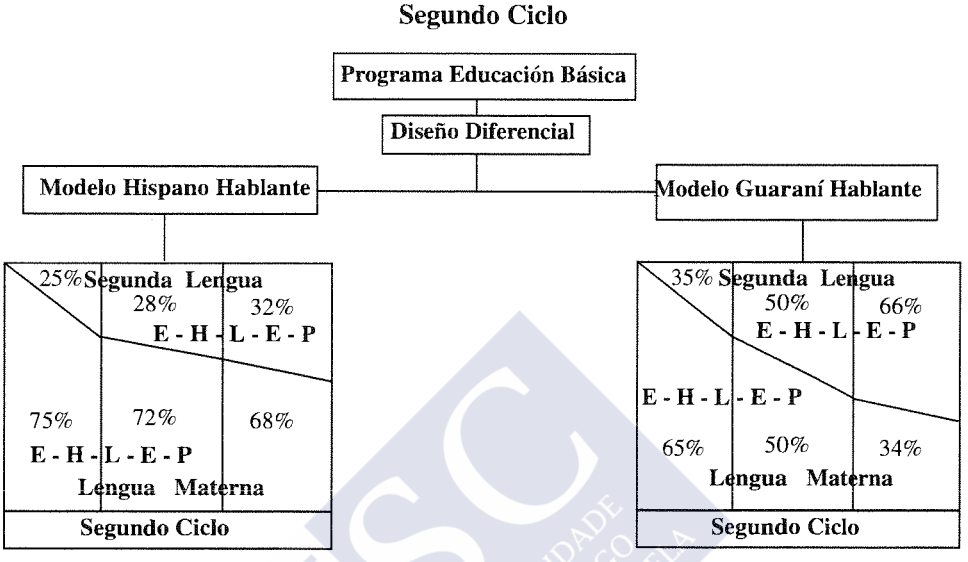


Figura nº 2

Lenguas	Usos	Para Hispano Hablantes	Para Guaraní Hablantes
Lengua Materna	Meta Lingüística	Castellano	Guaraní
	Medio Didáctico		
Sengunda Lengua	Meta Lingüística	Guaraní	Castellano

En el segundo y el tercer ciclo tiene un diseño diferencial según cuál sea la modalidad implementada estableciendo porcentajes diferentes para la utilización de la L1 y L2, como lengua enseñada y de enseñanza (fig. 3).

Figura nº 3



IMPLEMENTACION: El PNEB se implementó a partir de marzo de 1994 en el Pre-escolar y el primer grado de todas las escuelas del país en la modalidad para CH, mientras que, la modalidad GH se implementó en el primer grado de 118 escuelas, de áreas urbanas, sub-urbanas y rurales. Según el calendario de implementación del PNEB, la cobertura prevista a nivel nacional para la modalidad GH es: primer grado: año 1996, segundo grado: 1997 y tercer grado: 1998 (8).

Las escuelas en las que se implementa la modalidad GH fueron seleccionadas según los siguientes criterios:

a) Realidad sociolingüística de los niños: Los niños monolingües guaraní constituyen aproximadamente el 90% de la población escolar en las escuelas de zonas rurales del país, mientras que en escuelas de áreas urbanas y sub-urbanas este porcentaje disminuye. La cobertura de la modalidad guaraní en 1994 incluyó 7508 niños de un variado nivel socio-económico y cultural.

b) La aceptación o el rechazo de los padres de familia: Se brindaron jornadas de información y sensibilización acerca de la implementación y alcance del proyecto a los padres de niños de la modalidad GH, lográndose la aceptación y apoyo de los mismos.

c) Recursos humanos: El PNEB se implementó, con maestros que luego de jornadas de capacitación y sensibilización se consideraron capaces de implementar el proyecto y se comprometieron en forma voluntaria a llevar a cabo el mismo.

3. RESULTADOS

A un año de la implementación del PNEB los logros son varios, nos referimos a los obtenidos en la modalidad GH, ya que tiene mayor impacto por las características de la población incluida.

- Aumento de la cobertura: A las 118 escuelas, en 1995 se sumaron 202, totalizando 320 escuelas en la modalidad GH y existen solicitudes de Supervisiones Escolares de 1098 escuelas para incorporarse a dicha modalidad con una cobertura para 35.425 alumnos de primer grado.

- Actitud de los Padres : la aceptación para implementar la modalidad GH fue del 88% en 1994, aumentando al 100% en 1995 (9).

- Rendimiento académico: en cinco escuelas de la región Occidental, con alumnos cuya lengua materna es guaraní en un 95%. los resultados finales mejoraron, ya que el porcentaje de aplazados disminuyó al 5%, cuando en años anteriores era del orden del 20% (10).

En pruebas de escritura al dictado de 670 alumnos de diferentes escuelas elegidas al azar , se obtuvo un resultado óptimo. De una escala de calificaciones de 1 a 5; 60 % de los alumnos obtuvieron entre 4 y 5; esto constituye una diferencia en el resultado que mostraba una tendencia de rendimiento en niveles medio-bajo (11) .

En áreas rurales, el promedio de niños promovidos al segundo grado aumentó de 37% a 78,5% (6).

Muy significativa resulta la comparación del cuadro de rendimiento del 1er. grado de 1994 entre ambas Modalidades de Educación Bilingüe (12).

	M.G.H.	M.H.H.
A. promovidos	77,6%	48%
A. reprobados	22,4%	52%
TOTAL	100%	100%

En la modalidad CH la inclusión de la lengua guaraní en forma oral en el primer grado, permitió un cambio positivo en la actitud hacia esta lengua en los niños y sus familias.

Se han elaborado y distribuido materiales de apoyo didáctico y textos, en ambas modalidades. Para niños de primer y segundo grado: Libro de Lectura y Cuadernos de Trabajo para cada área del programa. Para maestros: Guía Metodológica del Libro de Lectura, Guía Didáctica del Docente, Programas, Fascículos que desarrollan el nuevo enfoque curricular y Láminas Didácticas.

4. COMENTARIOS

Los objetivos inmediatos logrados varían de acuerdo con las modalidades. Los resultados positivos en la modalidad GH, se deben esencialmente: al uso de la lengua materna, que mejora la autoestima de niños, padres y la comunidad, al revalorizar el medio de comunicación cotidiana.

Los niños se expresan con espontaneidad, libertad, y participan con alegría. Se pone de manifiesto la facilidad en el aprendizaje de las destrezas básicas de la lecto-escritura, así también la interpretación, comprensión, análisis y reflexión de contenidos.

Otro de los factores que contribuye al éxito del plan es la sensibilización de los docentes comprometidos en el proyecto a quienes se brindó una fuerte capacitación inicial con énfasis en la fonología guaraní, apoyo técnico y materiales didácticos a través de la asistencia de los coordinadores locales y jornadas pedagógicas periódicas de seguimientos.

La aceptación y el apoyo de los padres cuya actitud positiva generó la creación de «Escuelas para Padres» con el objetivo de acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

A la vista de los resultados de la implementación del Plan Nacional de Educación Bilingüe, creemos estar en el camino para mejorar la calidad de la Educación en un tiempo nuevo de Educación Bilingüe, que es justicia, exigencia y futuro en el Paraguay.

Referencias Bibliográficas

1.- Bareiro Saguier, R. De nuestras lenguas y otros discursos/ R. Bareiro Saguier. -- Asunción : UCA, 1990 (5).

2.- Congreso Nacional de Educación (1993 : julio 12 al 15 : Asunción) Educación compromiso de todos. -- Asunción : /s n /, 1993. (7).

3.- Melía, B. Elogio de la lengua guaraní / B. Melía. -- Asunción : CEP, 1995, (2).

4.- Paraguay. Ministerio de Educación y Culto. Comunicación personal del profesor Hno. Antonio Orterga Martin, coordinador de Educación bilingüe zona " D " Occidental : equipo técnico departamental / MEC. -- Asunción : MEC, 199? (10).

5.- Paraguay. Ministerio de Educación y Culto. Departamento de Orientación Educacional y Vocacional. Unidad de servicio social escolar / MEC. DOEV. -- Asunción : MEC, 1994. (9).

6.- Paraguay. Ministerio de Educación y Culto. Dirección de Planeamiento Educativo. Dpto. de Estadísticas / Estadísticas 1993 / MEC/ Dirección de Planeamiento Educativo. Dpto. de Estadísticas. -- Asunción : MEC, 1994. (6).

7.- Paraguay. Ministerio de Educación y Culto. Dirección General de Educación. OEA. Algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo / MEC. Dirección Gral.de Educación . -- Asunción : Machini, 1978 (11).

8.- Paraguay. Ministerio de Educación y Culto. Sub Secretaría de Estado de Educación. Calendario de implementación de la Reforma Educativa / MEC. Sub Secretaría de Estado de Educación . -- Asunción : MEC, 1994. (8)

9.- Paraguay. Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística y Censos. / atlas censal/ / STD. Dirección Gral. de Estadísticas y Censos. -- Asunción : STP, 1993. (1).

10.- Rubín , J. Bilingüismo nacional en Paraguay / J. Rubín. -- México : Inst. Indigenista Int., 1974.(4)

11.- _____Lenguaje y educación en el Paraguay / J. Rubín . -- En Suplemento antropológico. -- Asunción : UCA, 1967. (3).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

MODIFICACIONES DISCURSIVAS EN EL HABLA A EXTRANJEROS (FOREIGNER TALK) Y EN EL HABLA A NIÑOS (BABY TALK). ANÁLISIS DE DATOS PARA EL ESPAÑOL

Nuria Alonso

La comunicación entre individuos se presenta como un medio de interacción social. Los participantes de un acto conversacional interactúan en la medida en que intervienen activamente en ese intercambio de información. Sin embargo, la actuación de hablantes de corta edad o de procedencia extranjera en conversaciones con hablantes adultos nativos no guarda el equilibrio habitual.

Díez-Itza, (Díez-Itza, 1992, 190), habla de una *"asimetría en los roles interactivos"*, refiriéndose a los primeros intercambios comunicativos entre el niño y su madre y afirma que *"todos estos avances en la comunicación (y en el diálogo, concretamente) son posibles gracias a la madre, que no sólo crea las situaciones para que el diálogo se dé, sino que las "sostiene" para mantener esa interacción."* (Díez-Itza, 1992, 209).

López Ornat, (López-Ornat, 1994, 131), comenta a este respecto: *"Todos tenemos la experiencia de lo laborioso que resulta entender a alguien que sólo conoce nuestra lengua a nivel de principiante. El oyente trabaja cubriendo las lagunas del hablante, y aún así corre el riesgo de no entenderle."*

De modo similar a como los adultos adaptan sus mensajes a las posibilidades interpretativas del niño, simplificando las secuencias, reduciendo la velocidad de elocución, utilizando recursos semánticos que clarifiquen la expresión, el hablante nativo adecua su propia lengua a las competencias lingüísticas del extranjero.

Así se plantea la cooperación lingüística practicada por el hablante nativo adulto a la hora de interpretar y producir mensajes dirigidos a niños, **Baby Talk**, o a extranjeros, **Foreigner Talk**. La limitación lingüística es característica común a ambos registros y subyace en la mente del hablante a la hora de codificar sus mensajes en estos marcos comunicativos.

Si bien es cierto que el perfil de estas modalidades de habla ya ha sido anteriormente descrito, sin embargo, podría resultar interesante constatar con datos concretos del español los ajustes comunicativos efectuados por el hablante nativo adulto en conversaciones con niños y con interlocutores extranjeros. Éste constituye el objetivo fundamental de nuestro trabajo.

Hemos procedido al análisis de numerosas conversaciones[1] de cuatro informantes adultos con cinco niños de edades comprendidas entre los 2 y los 7 años y de cinco parejas integradas *por hablante nativo-hablante no nativo.*

El examen de las interacciones adulto-no adulto aporta datos que sistematizados en los distintos niveles de lengua serían los siguientes:

-A **nivel fónico**, se observa que el adulto reduce la velocidad de elocución habitual, llegando incluso a "silabear" a riesgo de no ser entendido por el niño. Asimismo, se percibe un alargamiento del timbre vocálico *(jabóon, osoo, unaa, maas)* a imitación del efectuado por el niño en su discurso. La curva entonativa se recubre de valores afectivos.

-A **nivel morfosintáctico**, el tiempo verbal predominante es el presente de indicativo y para las escasas alusiones al futuro, se emplea preferentemente la perífrasis *'ir a + infinitivo'*. La utilización del modo imperativo es muy abundante: *"María, cántame una canción", "tírale un besito", "suéltale un discurso a papá",* aunque los valores de mandato quedan en cierto modo atenuados por la afectividad, prevalenciendo el matiz de exhortación lingüística, a través del cual, el adulto insta al niño a la repetición de determinadas secuencias adultas. Estos mandatos exhortativos presentan una estructura semejante: *verbo 'decir'+ frase en estilo directo: "Dí, papá eres malo", "Dí, dile: ¡Hola chica!", "Díle, gracias papá".*

En lo referente a las estructuras oracionales, la brevedad y la sencillez son rasgos destacables en los enunciados del adulto, con un claro predominio de oraciones simples y una ocurrencia practicamente nula de subordinación. Ahora bien, el orden lógico oracional no siempre es respetado y en ocasiones, se registran elisiones de

(1) Los datos para el análisis del Baby Talk proceden de corpus de habla infantil elaborados por S. López Ornat, V. Marrero y M. J. Albalá.

elementos gramaticales, justificadas en cierta medida por las reinterpretaciones y las repeticiones que el adulto hace de secuencias infantiles.

A su vez, el sistema pronominal sufre frecuentes alteraciones; se evita el uso del *'tú'* referido al niño sustituyéndolo por un sujeto actualizado en 3ª persona: *"¿Qué hace la nenita?", "Le entran los mimos a la nena", "A limpiarle la boquita a María".* Del mismo modo, se actualiza la referencia de la primera persona-emisor, evitando el empleo de la forma *'yo': "Mira lo que tiene mami", "Ahora viene mama, espera un poco", "Sí, ahora te da mamá un bibi, ¿quieres?".* Asimismo, se produce la actualización referencial de los deícticos de lugar: *"Nene aquí, claro que sí, al baño", "Déjalo ahí aparcado. Aquí en este rinconcito".* Este hecho guarda una estrecha relación con el fuerte grado de contextualización de las emisiones adultas dirigidas a los niños, con continuas alusiones al 'aquí' y al 'ahora', dado que se observa una tendencia en el habla infantil a referir las secuencias al contexto real en que se está desarrollando la conversación. Por ello, y para evitar la imprecisión referencial el adulto actualiza las referencias de los deícticos, especialmente los de persona: *"Ante las dificultades de los niños para comprender la referencia deíctica de persona, los adultos tienden a emplear para ella nombres exclusivamente: Ej. "Mamá va a darle el biberón al nene."* (Díez-Itza, 1992, 231). Asimismo, se evita apuntar a acciones que rebasen los límites del 'ahora', razón que justifica el predominio del presente de indicativo. De hecho, *"las producciones no referidas al "aquí y ahora" no suelen tener éxito, ya que sin un sistema de verbos, artículos y relativos la referencia a entidades pasadas, futuras o imaginarias es difícil."* (Díez-Itza, 1992, 249).

-A **nivel léxico**, el vocabulario empleado en el habla de los adultos dirigida a niños sufre una selección consciente adecuada a las posibilidades interpretativas del receptor; así, el caudal léxico es reducido, predominan términos infantiles ya de uso general como: *"pupa", "caca", "el guauguau",* ya de creación particular de cada niño: *"el tete", "los poquís", "los quillis",* con lo cual se genera una especie de complicidad comunicativa entre el adulto y el niño. Es curioso como el adulto recoge el vocablo infantil tal y como lo articula el niño, pero dotándolo del morfema artículo correspondiente al mismo término en la expresión adulta: a poquís (=los zapatos) - *los poquís, a bibis* (=los muñecos) - *tus bibis.*

A su vez, se constata un empleo profuso de diminutivos en las secuencias adultas: *"los piececitos", "el culito", "una comidita", "uno chiquito", "malita", "pobrecita", "aupita".*

-A **nivel discursivo**, se aprecia un elevado índice de empleo de enunciados interrogativos, que desempeñan una doble función, de introductores temáticos,

buscando la reacción lingüística del niño, y de peticiones de aclaración, intentando descifrar una secuencia infantil dificílmente inteligible.

Las demandas de información constituyen un número importante de los mensajes analizados: *"¿Dónde está el pí* (=el lápiz)? - *Notá* (=no está)", *"¿Ese nene tiene zapatos? - Nene a bota* (=la/s bota/s)", *"¿Dónde está Santi, hija? -Etá* (=está) *Anti* (=Santi) *a calle"*, donde se constata un empleo abundante de pronombres interrogativos. También se utilizan otros mecanismos para la demanda de información, como enunciados incompletos acabados en tonema de suspensión: *"Como te la vuelvas a quitar, mamá te va a hacer... - Tas, tas* (=tás-tás/pegar)".

También el adulto emplea la interrogación para solicitar aclaración ante un secuencia infantil poco comprensible: *"Mami, pipi* (=pintar/está pintado) - *Mami, pipi. ¿Y eso qué es?"*, *"Poco - Poco quiere decir tampoco. Tampoco ¿verdad?* (se dirige a María)".

Un dato importante cuya incidencia es elevada en las secuencias analizadas consiste en las reinterpretaciones que el adulto hace del mensaje del niño "desviado" del modelo estándar. Es a través de esta retroalimentación como el niño va desarrollando construcciones gramaticales y léxicas más complejas y ajustadas al sistema adulto. Para ilustrar este punto contamos con abundante ejemplificación:

Secuencia infantil	**Secuencia adulta**
"Natá (=no están) *nenes.*"	*"No están los nenes, no puedes ir con los nenes."*
"Asia."	*"Gracias."*
"Mamá, eta é má."	*"Ésta es la mano, hija."*
"¡A coto!" (=el coche)	*"¡El coche! Ábrelo, para que vea papá como se abre."*
"A tás."	*"A sentar."*
"Babau (=perro) *oa calle, cayó* (=el collar)."	*"El collar es para ir a la calle, sí."*

Con menor frecuencia se registra en el habla del adulto la repetición de las expresiones tal y como las codifica el niño, muestras de ello son:

Secuencia infantil	**Secuencia adulta**
"A papá, má (=mano)."	*"A papá, má."*
"Nene a botas."	*"Nene a botas, ¿y mamá?"*
"A calle no."	*"A calle no."*

El análisis de las conversaciones sostenidas entre hablantes nativos y no nativos ha proporcionado los siguientes resultados:

-a **nivel fónico**, se observa cómo el ritmo de emisión de las secuencias producidas por el nativo decrece de manera proporcional al conocimiento que su interlocutor tenga de la lengua extranjera. La velocidad es aún más lenta cuando se trata de presentarle una nueva palabra o darle la forma correcta de un término que el extranjero ha pronunciado erróneamente: *"compro-comparo"*.

Con todo, la articulación de los sonidos se cuida enormemente, evitando aféresis, síncopas o apócopes propias del registro oral, así como rasgos dialectales.

-A **nivel morfosintáctico**, las estructuras oracionales se complican y se alargan más que las secuencias dirigidas a niños, así, se registran subordinadas sustantivas: *"¿Tú crees que el mar tiene influencia sobre la forma de ser de las personas?"* y, ocasionalmente, estructuras comparativas: *"como si dijéramos"*, para la explicación o aclaración de determinadas ideas; aunque hay un claro predominio de la coordinación, como relación sintáctica entre oraciones. No se observan apenas alteraciones del orden lógico oracional, ni elisiones de elementos lingüísticos prescindibles en conversaciones entre nativos.

-A nivel **léxico**, abunda el empleo de términos y de construcciones de significados cercanos: *"¿Cuándo vuelves? ¿Cuándo acaba tu estancia?"*, y de paráfrasis aclaratorias: *"callejuelas, calles pequeñitas"*, también, se acota la referencia de oraciones que contienen verbos de significación amplia: *"Estoy en España estudiando.-Estudiando español ¿no?"*. Se registran puntualizaciones semánticas del hablante nativo ante la actualización desacertada de algunas expresiones: *"estudiantes del este"*, el extranjero se refiere a estudiantes del este de E.E.U.U., mientras que, en español, 'estudiantes del este', 'países del este', posee una referencia muy precisa al espacio geográfico europeo que comprende Polonia, Checoslovaquia, U.R.S.S.

Es importante el papel que la traducción puede jugar en las interacciones hablante nativo-hablante no nativo. Si el conocimiento que el nativo posee de la

lengua materna de su interlocutor es considerable, podrá poner en funcionamiento el mecanismo de la traducción para hacer comprensible una expresión de difícil interpretación para el extranjero o para indicarle cómo se formula una determinada locución extranjera en español: *"¿Sabes cómo se dice "llueven perros y gatos" (rain cats and dogs) en español? LLover a cántaros."*. Asimismo, el hablante extranjero buscará en ocasiones la complicidad lingüística del nativo a través de la traducción: *"¿Cómo se dice 'I am tranquil' en español?-'Estoy tranquilo'"*.

-A **nivel discursivo**, los mensajes están fundamentados en sucesiones de preguntas y respuestas; los enunciados interrogativos se emplean como introductores temáticos: *"¿En qué programa estudias?"*, como verificadores de comprensión: *"¿Sabes a qué me refiero? ¿Has comprendido?"*, o como confirmaciones del conocimiento lingüístico: *"¿Sabes cómo se dice en español 'sentir vergüenza' en el registro juvenil? 'Me da corte'"*. Se evita cualquier elemento que pueda generar ambigüedad, así, se suceden las expansiones semánticas: *"¿Qué ambiente tienes aquí? ¿Sales con chicas de tu programa, con españoles, con españolas?"*.

Las pausas discursivas practicadas por el hablante extranjero, motivadas por la vacilación o el desconocimiento de una determinada forma lingüística, son restauradas por el nativo prediciendo y actualizando dicha forma.

El análisis de datos efectuado confirma en buena medida los ajustes comunicativos en el habla del adulto nativo en conversaciones con niños y extranjeros. Estas estrategias comunicativas tienen una importante repercusión en el ámbito de la enseñanza del español. La toma de conciencia por parte del profesor de español de todos estos ajustes lingüísticos realizados en las interacciones comunicativas dentro del aula pueden ofrecer fructuosos resultados en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Cederborg, A. (1993): *"Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2"*. Actas del Congreso Nacional de ASELE: El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Málaga.

Díez-Itza, E. (1992): *Adquisición del lenguaje*, Oviedo, Pentalfa Ediciones.

Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, Applied Linguistics Studies, edited by David Crystal and Keith Johnson.

Ferguson, C.A. (1977): *"Baby Talk as a simplified register"*, en Snow, C. & Ferguson, C.A., Talking to children. Language Input and Acquisition. Cambridge University Press.

Freed, B. (1980): *"Talking to Foreigners versus Talking to children: similarities and differences"*, en Scarcella, R. & Krashen, S., Research in Second Language Acquisition, (17-27). Rowley, Mass. Newbury House.

Freed, B. (1981): *"Foreigner Talk, Baby Talk and Native Talk"*. International Journal of Sociology of Language, nº 28, (19-39).

Freed, B. (1983): *"Foreigner Talk and conversational interaction"*, en Wallace Robinett, B. & Schachter, J. (eds.), Second Language Learning, (413-427). The University of Michigan Press, USA.

Hirvonen, T. (1985): *"Children's Foreigner Talk: peer talk in play context"*, en Gass, M.S. & Madden, G.C. (eds.), Input in Second Language Acquisition, (137-148). Cambridge, Newbury House.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (versión española de Molina Martos, I. y Benítez Pérez, P.), (109-122). Madrid.

López Ornat, S. (1994): *"Un ejemplo de aplicación de la investigación básica que hemos presentado; guías para la enseñanza del castellano como segunda lengua"* en López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. *La adquisición de la lengua española*, (127-161). Madrid, Siglo XXI, S.A.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EL SIGNIFICADO DE LAS PAUSAS EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN SEGUNDA LENGUA

Josu Perales y Jasone Cenoz

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de los aspectos contextuales y discursivos se ha reflejado en el desarrollo de nuevas áreas lingüísticas como la pragmática (Levinson, 1983; Sperber & Wilson, 1986), la lingüística textual (van Dijk, 1977), el análisis del discurso (Sinclair & Coulthard, 1975) y el análisis conversacional (Gumperz & Hymes, 1972). Esta atención que recibe el contexto y el nivel supraoracional ha puesto en evidencia el papel que elementos comunicativos como las pausas tienen en la producción lingüística oral.

Las pausas han sido tradicionalmente incluídas en estudios psicolingüísticos sobre producción del lenguaje junto con otros fenómenos como los falsos comienzos, los titubeos y los errores (Goldman-Eisler, 1968; Maclay & Osgood, 1959). En los estudios transculturales sobre las pausas se han observado importantes diferencias entre los hablantes de distintas lenguas tanto en la duración de las pausas como en la distribución de las mismas (Levinson, 1983; Hatch, 1992; Grosjean & Deschamps, 1975; Scherer, 1979).

El estudio de las pausas en la adquisición de segundas lenguas se sitúa dentro del marco teórico de la lingüística supraoracional y recoge tanto el estudio psicolingüístico de las pausas como evidencia de planificación lingüística y dificultades en la producción, como el estudio de las pausas en relación al contexto cultural de la lengua objeto de la adquisición. Las pausas forman parte de la competencia comunicativa del hablante de L2 y aunque pueden reflejar distintos aspectos de ésta (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell, 1994), se manifiestan en la competencia estratégica como recursos que utiliza el hablante al

enfrentarse a dificultades de producción, al necesitar tiempo para la planificación o al querer enfatizar los aspectos retóricos e ilocutivos de su producción. Además, la adquisición de una segunda lengua supone la adquisición de las pausas de esa lengua con sus significados pragmáticos y sociolingüísticos que difieren en la mayoría de los casos de los de la primera lengua. Así, en los estudios sobre pausas en la adquisición de la L2 se ha observado que existen importantes diferencias entre nativos y no nativos en el uso de pausas (Grosjean & Deschamps, 1975; Scherer, 1979; Raupach, 1980).

El estudio de las pausas y otros fenómenos que evidencian la falta de fluidez adquiere una relevancia especial en la adquisición de lenguas minoritarias como el euskara puesto que una falta de fluidez en esta lengua puede acarrear su no utilización en favor de lenguas con mayor vitalidad etnolingüística.

La presencia del euskara en el sistema educativo ha experimentado un importante avance en los últimos años y además de ser una asignatura obligatoria, casi el 50% de los niños de Enseñanza Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca tienen el euskara como lengua de instrucción. El euskara también se enseña a más de 40.000 adultos en instituciones públicas y privadas de la CAV.

El estudio que aquí presentamos es de carácter exploratorio y tiene los siguientes objetivos i) analizar el tipo de pausas en la producción del euskara como L2; ii) examinar la relación entre las pausas y el nivel de competencia en L2; iii) Analizar el contexto en el que se producen las pausas.

2. SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

En este estudio participaron 10 sujetos (7 mujeres y 3 hombres) que tenían entre 20 y 30 años de edad y residían en áreas con mayoría castellanoparlantes cercanas a Bilbao y San Sebastián. Todos los participantes presentaban un nivel intermedio y cursaban el sexto nivel de un sistema de 12 cursos.

Todos los sujetos realizaron una entrevista personal con sus profesores, entrevista que fue grabada para su análisis. Las entrevistas tuvieron una duración de cinco a diez minutos y en ellas los sujetos dieron información personal y también hablaron de una película que habían visto o de un artículo que habían leído recientemente. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con el fin de examinar el tipo de pausas y su distribución.

3. RESULTADOS

En primer lugar se realizó una distinción entre pausas discursivas y no discursivas. Las pausas discursivas son aquellas que se deben a las necesidades de respiración y planificación y generalmente se sitúan entre dos sintagmas. Las pausas no discursivas son aquellas que parecen deberse a las dificultades de la producción. La clasificación de las pausas fue realizada por dos evaluadores y se observó que el 64% de las pausas (N=308) eran discursivas y el 36% no discursivas (N=180). La mayor parte de las pausas no discursivas, que son las que nos interesan aquí, fueron silenciosas (68%, N=123) pero la presencia de pausas vocalizadas también fue importante (32%, N=57). El elemento más empleado por los sujetos en este último tipo de pausas fue 'ee' mientras que el elemento 'ba', el más común en euskara, fue el único empleado por los profesores participantes en las entrevistas.

A pesar de que todos los sujetos cursaban el mismo nivel se observaron importantes diferencias individuales en la frecuencia de las pausas. Con el fin de examinar la relación entre las pausas y el nivel de competencia en L2 se procedió a dividir a los sujetos en tres grupos según su competencia en euskara (alta, media y baja) evaluada por los dos examinadores. Se observó que los sujetos con una competencia mayor relizaban menos pausas por minuto (0.58, SD=0.31) que los sujetos de los grupos de competencia media (3.05, SD=1.42) y baja (2.86; 0.42).

Con el fin de analizar el contexto en el que se producen las pausas se examinó tanto el tipo de problema al que los sujetos parecían enfrentarse como la conducta lingüística presentada por éstos en el momento en que las pausas tenían lugar. Los problemas a los que se enfrentaban los sujetos eran de tipo léxico, morfológico, sintáctico o de planificación general (tabla 1).

Tabla nº 1

Pausas y dificultades de producción

PLANIFICACION 38.8%	– ikasten ari naiz baina ez dut # ba ulertzen nahiko ondo (Estoy estudiando pero no # entiendo muy bien)
MORFOLOGICO 28.7%	– iragarkiak irakurtzen # ditut (# leo los anuncios)
LEXICO 21.6%	– ba egin behar dudalako # ee salto de altura edo (porque tengo que hacer # ee salto de altura)
SINTACTICO 9%	– otsailean espero det # egitea edota gainditzea (espero # hacerlo o aprobarlo en febrero)

Los porcentajes de la tabla I indican que la mayor parte de las pausas son de planificación (38.8%), es decir, son pausas no discursivas que no indican el tipo de dificultad al que se enfrenta el sujeto y que parecen corresponder a la planificación general del discurso. También son muy frecuentes las pausas que parecen debidas a dificultades morfológicas (28.7%), sobre todo, las que se presentan al conjugar los verbos en euskara. Las pausas debidas a problemas léxicos son también importantes (21.6%) mientras que las sintácticas (9%) no son tan frecuentes, quizá porque las estructuras utilizadas por los sujetos no son muy elaboradas.

Los sujetos adoptaron diferentes estrategias cuando se les presentan problemas de producción y tienen lugar las pausas (tabla 2). La estrategia más frecuente fue la de producir el enunciado apropiado después de la pausa (38.8%) o el añadir una pausa vocalizada (*ee*) a la pausa silenciosa (31.6%) y después terminar la frase. En el 8.3% de los casos, los sujetos recurrieron a su primera lengua en el caso de problemas léxicos y en un 7.7% de los casos los sujetos produjeron enunciados incompletos cuando se presentaban dificultades morfológicas. El resto de las estrategias fueron menos comunes.

Tabla nº 2

Pausas y estrategias de comunicación

ENUNCIADO APROPIADO 38.8%	– ikasketak bukatu # nituen eta bueno oraindik langabezian nago (# terminé los estudios y bueno todavía estoy en paro)
AÑADE PAUSA VOCALIZADA 31.6%	– bakarrik hiru urte dira eta # e # bueno # e # (sólo son tres años y # e # bueno # e #)
TRANSFERENCIA L1 8.3%	– # graduado social egiten ari naiz (estoy haciendo # el graduado social)
ENUNCIADO INCOMPLETO 7.7%	– # bera konta du ba # (# Ha dicho que #...)
AUTOCORRECCION 4.4%	– tipo aberas # aberats (un tipo 'aberas' # 'aberats', rico)
REFORMULACION 3.3%	– honen bidez eskaini nahi # erakutsi nahi digute (por medio de esto quieren ofrecer # nos quieren enseñar)
REPETICION 3.3%	– txarto egiten du eta gauza bera da arazo # arazo bera da (hace mal y es la misma cosa, problema # el mismo problema)
CIRCUNLOCUCION 1.1%	– poliziak dira oso # denetatik pasatzen dute (la policia son tan # pasan de todo)
PEDIR AYUDAPROFESOR 1.1%	– guk behar behar ez behar # nola esaten da? (nosotros necesitar necesitar no necesitar # ¿cómo se dice?)

4. CONCLUSIONES

Este estudio presenta limitaciones tanto debido al reducido número de sujetos e interacciones analizadas como a la propia ambiguedad existente en la interpretación de las pausas en la producción oral.

Sin embargo, consideramos que del estudio realizado se pueden extraer algunas conclusiones que pueden contribuir a la comprensión del complejo fenómeno de adquisición de una segunda lengua. En primer lugar, podemos afirmar que el análisis de las pausas no discursivas ayuda a diagnosticar la producción oral en una segunda lengua y a identificar los problemas más frecuentes de esta producción. Además, en nuestro estudio hemos observado que las pausas no discursivas tienden a presentarse junto a otras pausas (vocalizadas o silenciosas) y junto a estrategias de comunicación. Las pausas pueden ser en sí estrategias comunicativas o indicadoras del uso de estas estrategias.

El estudio de las pausas en la producción oral también tiene importantes implicaciones pedagógicas puesto que las pausas pueden ayudar a identificar las dificultades más comunes a las que se enfrentan los sujetos que aprenden una lengua. Por otra parte, es importante considerar el efecto comunicativo de las pausas sobre todo en comunidades bilingües en las que como hemos señalado una falta de fluidez en una lengua invita a continuar la conversación en la lengua mayoritaria. En este sentido, es importante identificar las pausas que producen más irritacion en los oyentes y enseñar aquellos recursos lingüísticos y paralingüísticos (pausas vocalizadas, alargamiento de sonidos, gestos, etc.) que son parte de la competencia estratégica de los hablantes nativos.

En resumen, consideramos que a pesar de la ambiguedad de su interpretación, el estudio de las pausas puede contribuir a conocer las dificultades de planificación y ejecución en la adquisición de la segunda lengua en relación a los distintos componentes de la competencia comunicativa. Por ello, creemos que los estudios sobre pausas y el contexto en que éstas se producen pueden contribuir no solamente a conocer mejor el proceso de adquisición de segundas lenguas sino también, a identificar qué pausas son comunes a todos los que aprenden segundas lenguas e indican dificultades en la producción, y cuáles tienen un carácter cultural específico en una determinada lengua y deben ser adquiridas.

Referencias Bibliográficas

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. & M. Swain (1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Celce-Murcia, M.; Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1994) Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. Baltimore: TESOL '94.

Dijk, T.A. van. (1977) *Text and Context*. London: Longman.

Goldman-Eisler, F. (1968) *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London: Academic.

Grosjean, F. & A. Deschamps. (1975) Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du francais: vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation. *Phonetica* 31, 144-184.

Gumperz, J.J., & D. Hymes (1972) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hatch, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. London: Cambridge University Press.

Maclay, H. & C.E. Osgood. (1959) Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. *Word* 15, 19-44.

Raupach, M. (1980) Cross-Linguistic Descriptions of Speech performance as a contribution to 'Contrastive Linguistics'. In H.W. Dechert & M. Raupach (eds.) *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production*. Frankfurt: Lang.

Scherer, K.R. (1979) Personality markers in speech. In K.R. Scherer and H. Giles (eds.) *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J. & M. Coulthard. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Sperber, D. & D. Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. London: Blackwell.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL USO Y ADQUISICIÓN DEL EUSKARA EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN

Pablo Sotés y Joaquim Arnau

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación analiza el papel de las diferencias individuales en el uso y adquisición del euskara en el primer año de un programa de inmersión. Se estudia la interrelación entre variables individuales (características personales, competencia interaccional, estrategias comunicativas y competencia pragmática) con el uso y adquisición del euskara en dos niños del programa. El trabajo forma parte de un proyecto que está estudiando la evolución de las "estrategias comunicativas" entre una profesora y cinco alumnos durante ese primer año de inicio del programa (educación infantil, 3 años) (Sotés, 1993).

La tarea de aprender una nueva lengua es, como dice Wong Fillmore (1976), una tarea inmensa. Los aprendices han de adivinar lo que la gente está diciendo en el contexto, discernir las relaciones entre formas lingüísticas y funciones, consolidar el desarrollo lingüístico y evaluarlo a través del habla. Dos tipos de variables o procesos se ponen en juego: "sociales" y "cognitivo-lingüísticos".

Los aprendices se comunican con los hablantes de la L2 en un contexto social en el que interactúan y en el que unos y otros han de colaborar para que esa comunicación sea efectiva. En esa comunicación, que no es fácil, los "expertos" tratan de adaptarse a los aprendices y éstos hacen uso de su conocimiento social para descubrir lo que aquellos están diciendo y lo que ellos deben expresar dado el contexto específico de la comunicación.

Desarrollando estrategias sociales y apoyándose en ellas, ponen en acción procesos de conocimiento lingüístico (los basados en lo que saben sobre cómo funciona su propia lengua) con los que desarrollan predicciones sobre cómo usa la

gente la nueva lengua y cómo funciona a nivel fonológico, léxico, gramatical, pragmático y sociolingüístico.

Diversos trabajos, con enfoques y categorizaciones diversas, han descrito las estrategias de los aprendices. Wong Fillmore (1976, ob. cit.) ha definido las estrategias sociales y cognitivas de niños en el primer año de exposición a un programa bilingüe. Otros trabajos han descrito estrategias de "comunicación": intentos mutuos de resolver problemas de comunicación en la L2 (Tarone, 1980), soluciones individuales a problemas de procesamiento en la L2 (Faerch y Kasper, 1984; Kellerman y otros, 1987). En el ámbito de los programas de inmersión, Weber (1991) ha definido estrategias de "comprensión" empleadas por niños de maternal en el primer año del programa.

Trabajos sobre la adquisición de la L2 en niños que aprenden en programas bilingües han analizado la evolución de sus estrategias comunicativas (Ellis, 1985; Kleifgen, 1985; Kleifgen, 1990; Saville-Troike, 1987; Arnau, 1994; Sotés, 1995). La investigación de Wong Fillmore (1976, ob. cit.) ha mostrado además que hay grandes diferencias individuales en la adquisición de la L2, diferencias que se relacionan con las diferentes estrategias de los escolares.

Sin embargo, el ritmo de adquisición de la L2 no depende solamente de los aprendices sino también de la "cualidad" de los ambientes educacionales, de las posibilidades que les ofrezcan para procesar el "input lingüístico" y usar la lengua en forma óptima. Desde este punto de vista se puede considerar que los ambientes educativos difieren en esa dimensión (Wong Fillmore, 1985; Swain, 1988) incluso dentro de un mismo programa (Arnau y Bel, 1995).

La interacción entre los procesos del aprendiz y los ambientes educacionales es la que, probablemente, explique el diferente ritmo de adquisición de la L2. Pero los estudios se han centrado, en general, en una de las dos dimensiones y han olvidado el estudio simultáneo e interdependiente de las mismas.

En nuestro contexto, y a pesar del gran número de escolares que aprenden como segundas lenguas las de las Comunidades Autónomas (Territorios de habla catalana, Euskal Herria, Galicia), son todavía escasos los trabajos centrados en los procesos de aprendizaje e instruccionales (Arnau, 1994, ob. cit., 1995; Artigal, 1991).

2. OBJETIVOS

El objetivo más importante de esta comunicación es aportar una primera información sobre la relación que determinadas variables individuales tienen con las

diferencias en la adquisición del euskara en dos niños que asisten al primer año de un programa de inmersión (educación infantil, 3 años).

Para conseguir este objetivo determinamos:

- la relación entre el progreso lingüístico, netamente diferente que muestran ambos, con las siguientes variables individuales: "características de personalidad", "competencia interaccional", "estrategias comunicativas" y "competencia pragmática".
- el progreso lingüístico y los cambios en algunas de las variables individuales anteriores, producidos en el primer curso escolar.
- el grado en que las variables anteriores dependen también de diferentes contextos del programa (áreas curriculares y lecciones) y las implicaciones que esta información pueden tener para la instrucción.

3. METODOLOGÍA

3.1. Selección de los sujetos, centro, áreas curriculares y procedimientos de observación y de registro

Los sujetos (un niño y una niña de tres años) tienen como lengua familiar el castellano. Pertenecen a familias de clase media, motivadas por el aprendizaje del euskara pero que no hablan la lengua. Asisten a un centro público de Pamplona con experiencia en el programa de inmersión, situado en una zona donde la mayoría de la población es castellanoparlante. Tienen muy poco contacto con el euskara fuera de la escuela (la niña tiene una hermana mayor de 8 años que estudia en el mismo centro y con la que ha aprendido algunas canciones; el niño no tiene ningún contacto).

El aula a la que asisten (educación infantil, 3 años) está compuesta por 29 alumnos (21 castellanoparlantes y 8 bilingües familiares).

El marco del estudio consiste en la observación, registro y análisis de la comunicación entre la profesora y cinco alumnos (la información sobre dos de ellos es la que aquí presentamos) realizada en tres áreas curriculares con objetivos instruccionales diferentes: "Cuento", "Plástica" y "Matemáticas" De cada una de las áreas curriculares se seleccionaron tres o cuatro "lecciones" en el primer y último trimestre del curso (octubre-diciembre, abril-junio).

Las diferentes sesiones se realizaron con la profesora trabajando únicamente con ese grupo de alumnos en una aula distinta a la del resto de la clase.

Los procedimientos de registro fueron: grabación en video, registros escritos de un observador y cuestionarios a los padres y la profesora.

3.2. Categorías de análisis

- "Conocimiento y adquisición del euskara".- Para determinar esta variable se categorizaron las expresiones de los alumnos de acuerdo con el "código", "complejidad sintáctica", "variabilidad" y "grado de espontaneidad".

El "código" incluye las siguientes categorías: L1 (castellano), L2 (euskara), indistintas (Ind, expresiones con la misma forma lingüística o pronunciación en las dos lenguas), interlengua (BI, "mezcla de códigos", expresiones que incorporan elementos de las dos lenguas, correctas si se consideran independientemente y B2, "incorrectas en la L2", bien por desconocimiento de reglas de la L2 o por transferencia de una regla de la L1) e "incomprensibles" (Lin).

La "complejidad sintáctica" incluye las siguientes categorías: "fragmento" (expresión que no posee más de un sintagma nominal o sintagma verbal solamente en forma de infinitivo, gerundio o participio, p.e: patiora-al patio), "oración simple" y "oración compuesta".

La "variabilidad" considera la presencia y naturaleza del habla "formulaica" (fórmulas frecuentes y comunicativamente importantes en el contexto comunicativo) (Wong Fillmore, 1976, ob. cit.). En este tipo de lenguaje distinguimos las "rutinas" o expresiones que varían poco en sí mismas (Begira!-!Mira!) de los "patrones" o "modelos" que son expresiones en las que uno o varios elementos pueden variar (variación de Begira! en Begira gorria!, Ni begira bola bat!-¡mira rojo!, ¡mira, yo una bola! (Vesterbacka, 1991).

El "grado de espontaneidad" distingue entre "imitaciones" o repeticiones de expresiones producidas en el turno anterior por los otros interlocutores y "expresiones espontáneas", construidas por el propio niño/a sin una referencia tan inmediata.

– "Características de la personalidad".- Se definen de una manera global, observando la reacción de los niños en las tareas escolares (actividad-inhibición, grado de sociabilidad, etc.).

– "Competencia interaccional".- Se refiere a la cualidad de la participación del alumno/a en la toma de turnos cuyas reglas intenta regular la profesora (Mehan, 1979). Distinguimos las categorías siguientes: "participación requerida" (asume el turno de habla que la profesora le dirige a él/ella o al grupo), "participación espontánea" (interviene de manera adaptada sin ser requerido/a por la profesora, ya sea iniciando un intercambio para incorporar un nuevo tópico - "toma iniciativa"- o proporcionando información pertinente al tópico que se está negociando - "aporta

información"-), "pérdida de turno" (no participa en el turno de habla porque no aporta ningún mensaje o porque otro le toma el turno) y "toma de turno" (interviene en el turno de habla de otro niño/a).

– "Estrategias comunicativo-académicas".- Se refieren al grado de "coherencia discursiva" (coherencia semántica) de los mensajes del alumno con los de la profesora. De acuerdo con Saville-Troike (1987, ob. cit.) distinguimos las siguientes categorías: "estrategias de comunicación" (el alumno proporciona una información coherente), "estrategias de interacción" (proporciona una información no coherente o poco adaptada pero participa) y "estrategias de ni interacción" (el alumno se inhibe). Siguiendo a Arnau (1994, ob. cit.) dividimos las tres categorías generales anteriores en otras más específicas.

– "Competencia pragmática".- Se refiere al uso del lenguaje, a la diversidad de actos comunicativos que produce el alumno. De acuerdo con Cathart (1986) establecemos las categorías generales: "controla" (regula la conducta de otros), "informa" (toma la iniciativa aportando significados), "solicita" (pide información), "responde" (contesta a preguntas) y "otros" (juegos de lengua, canciones, etc); cada una de estas categorías incluye una variada gama de otras más específicas.

4. RESULTADOS

Presentamos, de forma comparativa y mediante gráficos, los datos correspondientes a los dos niños. Primero describimos la información correspondiente a cada una de sus variables individuales y después los datos sobre el lenguaje.

4.1. Características de la personalidad

Maider, la niña, es muy activa, extravertida y espontánea, mostrando una cierta necesidad de sobresalir sobre el resto de sus compañeros. Es, en términos globales, la alumna más competente (de los cinco sujetos observados) en los dos momentos temporales.

Iñaki, el niño, muestra una conducta muy diferenciada en los dos momentos temporales. A comienzo de curso se muestra inseguro e inhibido cuando la profesora se dirige a él y muy dependiente del resto de los niños. A final de curso toma una actitud más segura y adaptada aunque sigue siendo muy dependiente de los otros niños. En términos generales, es uno de los niños menos competentes.

4.2. Competencia interaccional

Gráfico 1.1: Competencia interaccional de Maider

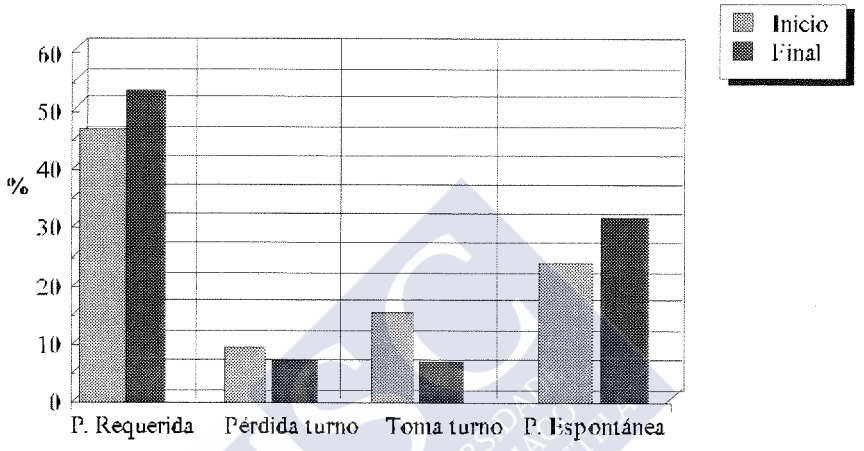
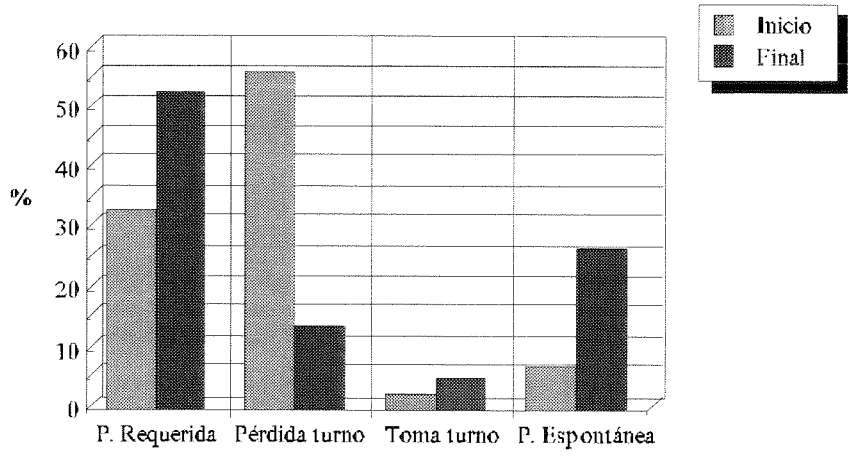


Gráfico 1.2: Competencia interaccional de Iñaki

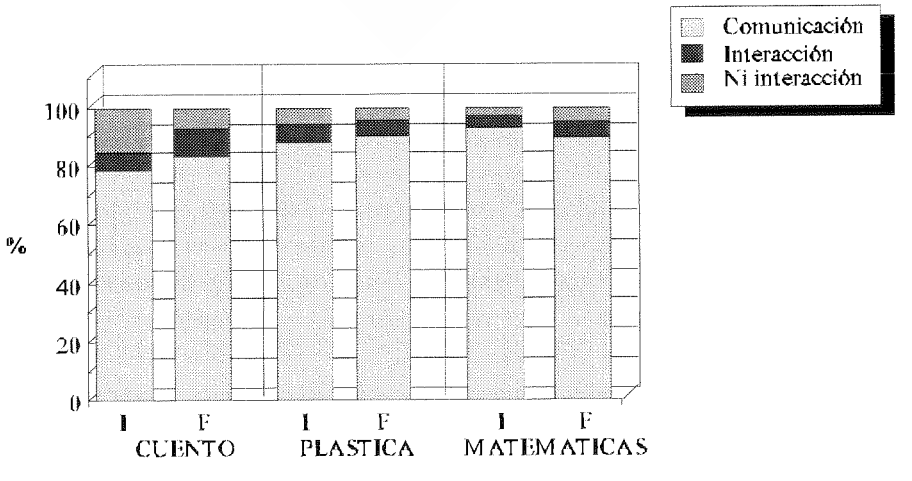


A principio de curso la niña muestra una buena competencia interaccional: participa en la conversación cuando es requerida por la profesora, muestra un cierto grado de participación espontánea, pierde pocos turnos y toma, en algunas situaciones, el turno a los otros niños (este es el aspecto menos adaptado de su competencia interacional). A final de curso su competencia ha mejorado: ha aumentado su participación espontánea y parece conocer mejor las reglas de la conversación (desciende significativamente su toma de turnos). Al mostrarse como una de los alumnos más competentes, la profesora requiere con frecuencia su participación, dirigiéndose a ella con frecuencia para reparar las comunicaciones con los otros niños y utilizándola como modelo.

El niño, a principio de curso, muestra muy poca competencia interaccional: pierde con frecuencia el turno, es mayor su inhibición que la participación ante las demandas de la profesora y muestra muy poca participación espontánea que se limita a la repetición del feedback de la profesora. A final de curso, su competencia interaccional ha mejorado sensiblemente en todos los aspectos aunque continúa siendo uno de los alumnos menos competentes.

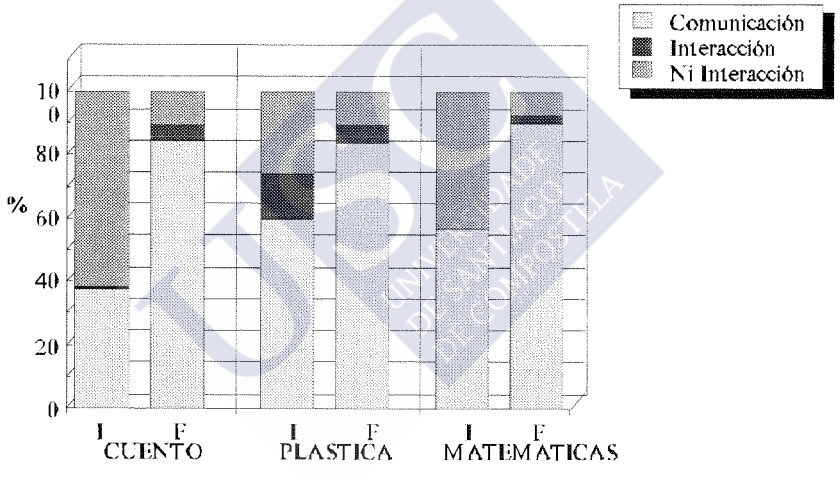
4.3. Estrategias comunicativo-académicas

Gráfico 2.1: Estrategias comunicativo-académicas de Maider en las tres áreas curriculares



Esta niña es, a principio de curso, quien logra establecer el mayor grado de comunicación ante las demandas académicas de la profesora. Cuando parece que no comprende el mensaje tiende, frecuentemente, a interactuar enviando mensajes aunque sean inadecuados (actua como si entendiera) o enviando feedback a la profesora en el que manifiesta su incapacidad. Su capacidad de comunicación mejora a final de curso aunque no sensiblemente porque ya es buena en el inicio. Su nivel de comunicación es mejor en "Plástica" y "Matemáticas" que en "Cuento".

Grálico 2.2: Estrategias comunicativo-académicas de Iñaki en las tres áreas curriculares



El niño muestra, a principio de curso, un nivel muy bajo de comunicación sobre todo en "Cuento". Su estrategia predominante es "ni interacción", es decir, inhibirse ante las demandas de la profesora. Recurre poco a "estrategias de interacción". La mejor comunicación la establece en "Plástica" y "Matemáticas", ya sea "imitando" los mensajes aportados por otros alumnos o la profesora o mediante la "mímica". A final de curso han aumentado sus "estrategias de comunicación", que continúan siendo mejores en "Plástica" y "Matemáticas" que en "Cuento". Su participación, no obstante, todavía está mediatizada por la "imitación" de los mensajes aportados por otros alumnos.

4.4. Competencia pragmática

La niña ya hace, a principio de curso, un uso variado del lenguaje en las tres áreas curriculares, siendo "Plástica" la que le permite la mayor variedad de actos comunicativos. Además de "responder", "controla", "informa" y "solicita información". De manera predominante, usa el lenguaje de una manera más activa en "Cuento" para dar opiniones sobre las diferentes historias, en "Plástica" para solicitar la atención de la profesora y en "Matemáticas" para informarle de la tarea que está realizando.

El niño se limita, a principio de curso, básicamente a "responder" en las pocas ocasiones que emplea el lenguaje en "Matemáticas" y "Plástica", apoyándose, como hemos dicho, en los mensajes de los demás. A final de curso hace un uso del lenguaje algo más variado aunque se muestra como el alumno con menor "competencia pragmática".

Gráfico 3.1: Actos comunicativos utilizados por Maider en las tres áreas curriculares

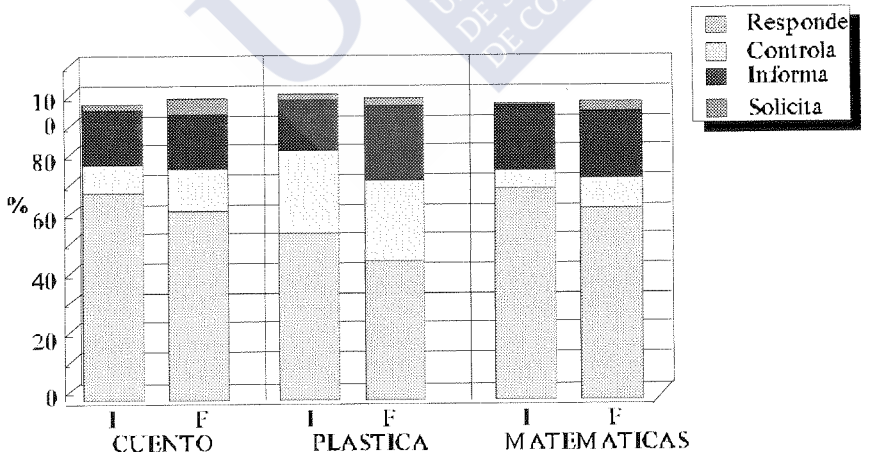
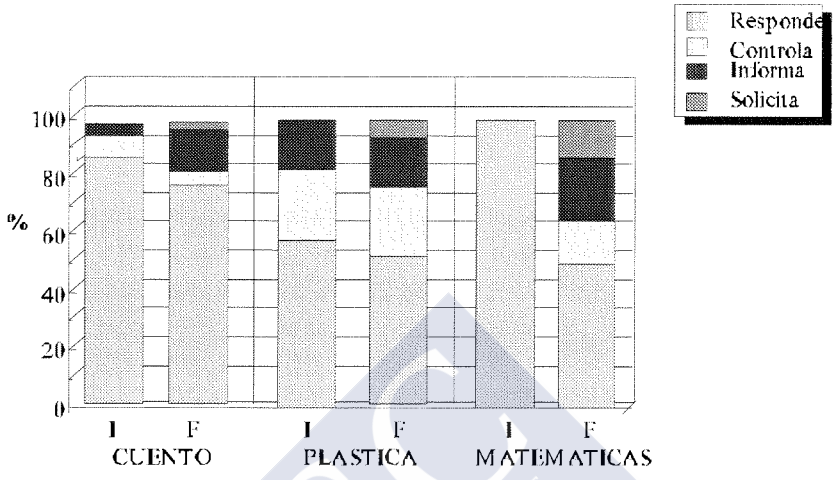
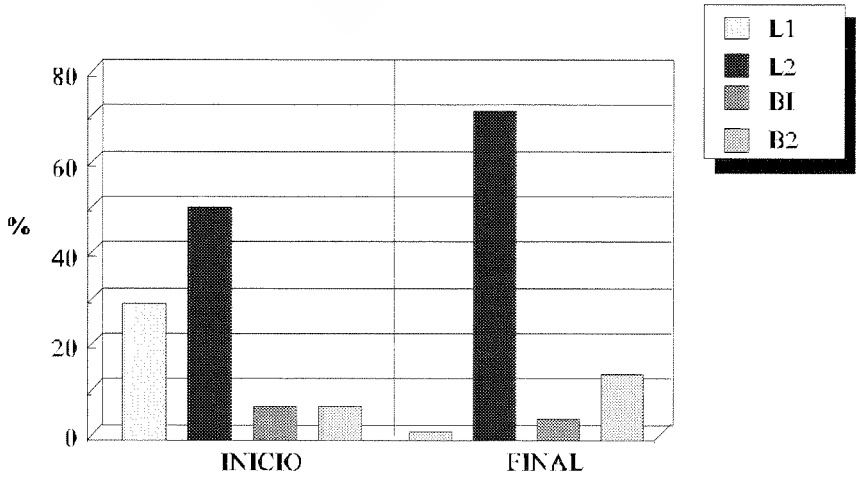


Gráfico 3.2: Actos comunicativos utilizados por Iñaki en las tres áreas curriculares



4.5. Conocimiento y adquisición del euskara

Gráfico 4.1: Utilización del código en las expresiones de Maider

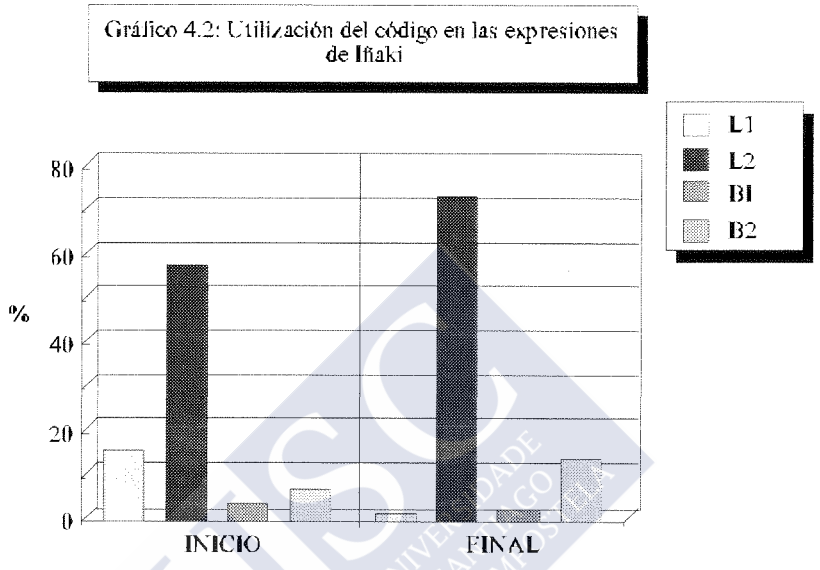


La niña, a principio de curso emplea, por este orden la L2, la L1 y la "Interlengua". Sus expresiones en euskara son, predominantemente, "fragmentos espontáneos" que demuestran buenas estrategias de memorización de los contenidos lingüísticos de las lecciones. Aparecen bajo la forma de expresiones "formulaicas", que no sólo son "rutinas situacionales" sino también "patrones" o "modelos" que utiliza para producir expresiones más complejas. Sus expresiones "interlengua" también son, fundamentalmente, "fragmentos espontáneos" y corresponden a las funciones más activas del discurso (controlar, informar, solicitar). No duda en utilizar la "mezcla de códigos" y, por tanto, suplir con su propia lengua aquellos elementos que le faltan en la L2.

A final de curso, esta niña ha hecho un progreso considerable en euskara. Emplea la L2 con más frecuencia, de manera más espontánea y sintácticamente más compleja. Se expresa en euskara mediante "fragmentos" y "oraciones simples" caracterizadas por la presencia de "patrones" o "modelos", ya utilizados a principios de curso, o con otros nuevos que admiten variaciones con las que diversifica sus posibilidades comunicativas. Sus expresiones "interlengua" son "fragmentos", oraciones simples y también oraciones compuestas. Se caracterizan por el descenso de la "mezcla de códigos" y por la presencia de procesos de transferencia de la L1 (p. ej: produciendo expresiones con elementos léxicos de la L2 pero con el orden de los mismos en la L1), de creación de reglas propias en la L2 (crea nuevas palabras tomando como referencia palabras de la L2 semánticamente contiguas) y de procesos de "simplificación" (en la declinación de verbos auxiliares y sustantivos, etc.).

El niño, a principio de curso, formula muy pocas expresiones y lo hace en voz muy baja. Recurre muy poco a la L1 (sólo lo hace en "Plástica"). La mayoría de las expresiones en euskara e "interlengua" son "fragmentos" (95%) en los que abundan las "imitaciones" de las expresiones de los otros interlocutores (80% y 42,5% respectivamente). Sus únicas expresiones espontáneas son "mezcla de códigos" en donde inserta una palabra en euskara en una expresión en la L1. En el segundo momento temporal continúa empleando muy poco la L1. Sus expresiones en euskara son básicamente "fragmentos" y unas pocas oraciones simples que, en una parte importante (32,48%), continúan siendo "imitaciones" de las expresiones de los otros interlocutores, que tienen la característica de "rutinas" que expresa al llevar a cabo las tareas escolares. Las expresiones "interlengua", las más espontáneas, están también básicamente constituidas de "fragmentos" y oraciones simples. Predominan las expresiones "incorrectas en la L2", caracterizadas por procesos de "simplificación". No produce ninguna oración compuesta en cualquiera de los códigos. Utiliza

en este segundo momento el euskara de manera algo más compleja, más espontánea y más frecuente.



5. CONCLUSIONES

– Los datos aportados sobre el conocimiento y adquisición del euskara de estos dos niños (como el de los otros tres que forman parte del estudio), revelan importantes diferencias individuales, aunque las que presentan estos dos parecen las más relevantes. La niña, la más competente, muestra en el primer momento temporal un tipo de expresiones que indican un nivel de adquisición del euskara tanto o más avanzado que el del niño en el segundo momento temporal.

– Ambos niños difieren en sus características personales, competencia interaccional, estrategias comunicativas y competencia pragmática. Una interrelación de estas variables, sin descartar otras (como las estrategias específicamente cognitivo-lingüísticas que aquí no aparecen tratadas) es la que puede explicar el progreso en la adquisición de la L2.

– Las variables individuales no parece que por sí solas puedan explicar estas diferencias. Los tres contextos escolares analizados también varían en el grado en

que ofrecen a todos los aprendices posibilidades de "comunicación" y, por lo tanto, en dotarlos de aquellas posibilidades que les permitan actualizar y desarrollar aquellas variables que favorecen un ritmo óptimo de adquisición.

- Estudiar con más precisión el supuesto anterior y definir de una manera más precisa el tipo de "estrategias comunicativas" que emplean los escolares, es uno de los objetivos de este proyecto de investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

Arnau, J. (1994) Teacher-pupil Communication when commencing Catalan Immersion Programs. En Ch. Laurén (Ed.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Proceedings of the University of Vaasa (p. 47-76). Vaasa: University of Vaasa.

Arnau, J. y Bel, A. (1995) How different Contexts promote the Use of Language in a Catalan Immersion Program: Instructional Implications. En A M. Buss y Ch. Laurén (Eds.) *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition*, Proceedings of the University of Vaasa (p.107-140). Vaasa: University of Vaasa.

Artigal, J.M. (1991) The catalan Immersion Program: the joint creation of shared indexical territory. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12 (1y 2), 21-33.

Cathart, R. (1986) Situational differences and the samplin of young children's school language. En A R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.

Ellis, R. (1985) Teacher-pupil interaction in second language development. En S.M. Gass y C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (p. 69-84). Rowley: Newbury House.

Faerch, C. y Kasper, G. (1984) Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34, 45-63.

Kellerman, E.; Bongaerts, T. y Poulisse, N. (1987) Strategy and system in L2 referential communication. En R. Ellis (Ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice Hall.

Kleifgen, J. A (1990) Prekindergarten children's second discourse learning. *Discourse Processes*, 13:2, 225-242.

Kleifgen, J. A. (1985) Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. En S.M. Gass y C.G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (p. 59-68). Rowley: Newbury House.

Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (1987) Dilingual discourse: the negotiation of meaning without a common language. *Linguistics*, 25, 81-106.

Sotés, P. (1993) La interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskara como segunda lengua. En M. Siguan (Ed.) *Enseñanza en Dos Lenguas* (p. 243-250). Barcelona: Horsori-I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

Sotés, P. (1995) *La comunicación profesor/a-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al euskara.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.

Swain, M. (1988) Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESOL Canada Journal*, 6, 68-83.

Tarone, E. (1980) Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30/2, 417-431.

Vesterbacka, S. (1991) Rotualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 12 (1y 2), 35-43.

Weber, S. (1991) L'immersion française: comment plonger sans noyer. *Etudes de Linguistique Apliquée,* 82, 52-62.

Wong Fillmore, L. (1976) *The Second Time around: Cognitive and Social strategies in Second Language Acquisition.* Tesis doctoral no publicada. Stanford: Stanford University.

Wong Fillmore, L. (1985) When does Teacher Talk work as Input. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (p.203-229). Rowley: Newbury House.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN L2 DE GRUPOS SOCIALES DESFAVORECIDOS

Oriol Guasch

1. INTRODUCCIÓN

Para explicar los resultados contradictorios de distintas experiencias en la aplicación de programas de educación bilingüe, y fundamentalmente de los programas de inmersión lingüística, Lambert elaboró las nociones de bilingüismo aditivo y de bilingüismo substractivo. Estas nociones de carácter sociopsicológico daban razón del hecho que el éxito de los programas se debía a la pertinencia de los alumnos a grupos sociales dominantes hablantes de lenguas de prestigio, que no cuestionaban su personalidad lingüística y cuyos hábitos culturales se correspondían con los de las instituciones educativas. El fracaso aparecía cuando estas condiciones no se daban.

Cummins planteó razones de carácter cognitivo y lingüístico y elaboró la "hipótesis del umbral" para dar cuenta del éxito y del fracaso de los escolares. Según este autor, los niños y niñas con un buen desarrollo de la L1 no tenían ninguna dificultad en acceder a programas de inmersión. Sin embargo, los que presentaban deficiencias en el conocimiento de la L1 no podían llevar a cabo un desarrollo interdependiente de la L1 y la L2 , y por este motivo la introducción de una L2 en la enseñanza constituía para ellos un handicap insuperable. Las deficiencias en la L1 se explicaban por razones lingüísticas y cognitivas dependientes de los entornos sociales y culturales de los alumnos. Entornos socioculturales desfavorecidos no ofrecían el input adecuado para desarrollar en la primera lengua un conocimiento semántico suficiente, una capacidad para procesar lenguaje descontextualizado y un desarrollo metalingüístico adecuado para iniciarse en el mundo escolar. La falta de estas habilidades necesarias para introducirse con éxito en el mundo de la lengua escrita determinaba necesariamente el fracaso escolar de este alumnado.

Estas premisas llevaron a Cummins a afirmar que *el éxito de los programas de educación bilingüe está en función del nivel de competencia desarrollado en la L1 de los escolares en el momento de iniciar la escolarización.*

En base a estos planteamientos en nuestro país (al menos en Cataluña) se ha criticado la oportunidad de los programas de inmersión (y de los programas bilingües): los alumnos que los cursan son de lengua mayoritaria, pero provienen en un alto porcentaje de grupos socioculturales desfavorecidos que no siempre han desarrollado en su L1 las habilidades que les deben permitir un desarrollo interdependiente de la L1 y la L2 y el acceso a la lengua escrita.

Estas críticas tienen sentido si no se tiene en cuenta un factor que el propio Cummins apuntó pero que no desarrolló suficientemente en todos sus aspectos: el tratamiento educativo. La importancia de esta variable es decisiva si se quiere entender en toda su complejidad la adecuación o no de los programas bilingües a determinadas comunidades escolares (Arnau, 1985).

Ante las dificultades de los grupos desfavorecidos Cummins propone el refuerzo previo de la L1 antes de iniciar los programas de enseñanza en la L2. Es decir, resuelve la incompatibilidad entre los programas y los escolares responsabilizando a estos últimos del desencuentro entre sus habilidades lingüísticas y las que la escuela le exige.

Sin embargo, y en función de lo que el mismo Cummins propone: la importancia de las variables del tratamiento educativo, podríamos invertir los términos y responsabilizar a los programas bilingües de su incapacidad para adaptarse a las necesidades de los escolares. Si el problema radica en las diferencias entre las habilidades lingüísticas de los escolares y las que la escuela exige para su iniciación en la lengua escrita y en los usos lingüísticos formales, de lo que se trataría es de que la escuela supiera y pudiera ir al encuentro de los alumnos preparando programas de educación bilingüe que tuviesen en cuenta sus características lingüísticas.

De este modo la afirmación anterior de Cummins sobre las condiciones necesarias para el éxito de la inmersión debería reformularse así: *el éxito de los programas de inmersión no es la resultante del nivel de competencia desarrollado en la L1 cuando se llega a la escuela, sino de la capacidad de la escuela para ajustarse a las características del lenguaje de los escolares* (Artigal, 1989).

No tratamos en este caso de criticar la postura de superar las dificultades creadas por un bajo desarrollo de la L1 retrasando la iniciación de la educación bilingüe. Diferentes situaciones educativas pueden hacer recomendable esta opción. Lo que se pretende aquí es defender la posibilidad de iniciar programas de educación bilingüe precoz con alumnos con dificultades de desarrollo en su L1. Esta propuesta puede ser no tan sólo posible, sino recomendable en muchos casos, si se tienen en cuenta

los efectos positivos de la introducción precoz de una L2 sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística, y el hecho de que, contrariamente a lo que ocurre con la L1, introducir desde cero una L2 hace evidente la necesidad de establecer contextos compartidos entre la maestra y los alumnos en los que sea posible negociar los significados (Vila, 1992).

Algunas investigadoras de los EUA, principalmente de las universidades de Arizona y Nuevo México, han criticado de modo radical las posturas defendidas por Cummins (Arnau, 1985; Edelsky, 1991). Atacan las bases experimentales de sus teorizaciones, el carácter ambiguo y poco definido de algunos de sus constructos fundamentales (BICS, CALP, semilingüismo...), su concepción de la lectura y la escritura como suma de subhabilidades, y , sobre todo, su concepción del rendimiento escolar. Le censuran que no cuestione los curriculums y las prácticas institucionales y evaluativas que uniformizan a todos los escolares según unos patrones que en ningún caso tienen en cuenta los individuos o los grupos sociales desfavorecidos. Es decir, le critican que responsabilice del fracaso de algunos programas bilingües a los alumnos y no a las instituciones educativas que los han planificado. Las investigaciones a las que nos referiremos en el próximo apartado fueron desarrolladas por profesoras que se adhieren a esta línea de pensamiento.

2. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN L2 EN PROGRAMAS DE BILINGÜISMO TRANSICIONAL

Comentaremos en primer lugar las características de les experiencias a que nos referiremos, en segundo lugar su concepción del desarrollo de las habilidades de escritura en L2, y en tercer lugar su visión de la enseñanza de la escritura de una L2.

1. Los trabajos que recogemos en este apartado se centran en el aprendizaje de la lengua escrita como uno de los factores clave para la escolarización de los niños inmigrantes asiáticos e hispanos pertenecientes a minorías socioculturalmente desfavorecidas. En estos casos la atención a la escritura se contempla en el marco más amplio de atención a la escolarización de grupos sociales marginalizados.

Los programas de acogida de estos niños en las escuelas desarrollaron experiencias de bilingüismo transicional según formas diversas. En un caso (Edelsky, 1986) la información que aportamos remite a un programa transicional precoz, y en los demás al refuerzo que reciben para superar los problemas lingüísticos niños y niñas que, después de una ayuda inicial, se habían integrado en cursos normales de enseñanza en inglés (L2).

A través del análisis cualitativo de las producciones en L1 y L2 (Edelsky, 1986) o sólo en L2 (Hudelson, 1986), de la observación de los borradores y el diálogo con los escolares sobre la actividad de escritura (Urzua, 1986), o de la intervención en esta actividad y la observación del comportamiento social de los escolares en el proceso de composición (Urzua, 1987), se lleva a cabo una investigación sobre la escritura y su enseñanza y aprendizaje. Los rasgos que la definen no son la atención a los aspectos estrictamente lingüísticos o a los cognitivos (los mecanismos internos de producción), sino la referencia al carácter comunicativo y funcional de la escritura, a su dimensión social, y a su consideración como un todo complejo que no admite compartimentación en subhabilidades.

2. Estos estudios coinciden en señalar el paralelismo en el desarrollo de la "literacy" en L1 y en L2. Hudelson (1989) considera este hecho desde una triple perspectiva: cognitiva, social y cultural.

a) Las habilidades de escritura en L2 se adquieren del mismo modo que para la L1, lengua en la que paralelamente al desarrollo de la lengua oral adquirimos la capacidad de desciframiento de lo escrito. Esta capacidad permite a los escolares producir textos en un proceso centrado en la producción de significados, con unos rasgos formales que se irán modificando a medida que las hipótesis en que se basan se modifiquen también. Esto explica, por ejemplo, la posibilidad de producir textos en L2 antes de haber adquirido el dominio oral de esta lengua.

b) Los factores sociales condicionan de manera decisiva el desarrollo de las habilidades de escritura en L2 del mismo modo que lo hacen para la L1: los usos lingüísticos orales y escritos en los entornos particular y general de los escolares son decisivos y conforman su imagen de la funcionalidad de la escritura como producto social.

c) Tanto para la L1 como para la L2, el entorno cultural da forma a las expectativas de los niños y niñas respecto de la producción escrita y a los valores sociales que le atribuyen. Es decir, condiciona su concepción de la lengua escrita, el sentido de su aprendizaje y la visión de sí mismos como productores.

Edelsky (1986) refuerza estas observaciones comprobando a partir del análisis de producciones en L1 y L2 que:

1) a la concepción lineal del crecimiento de las habilidades de escritura entendidas como suma de subhabilididades discretas, hay que oponer la noción de crecimiento como reestructuración de sistemas interdependientes (ortográfico, semántico, sintáctico y pragmático) que no se modifican de manera aislada.

b) en contra de la teoría de un único patrón en el desarrollo de las habilidades de escritura, los caminos que siguen los escolares en su aprendizaje son diversos.

c) en contra de la idea de la escritura como una actividad solitaria, la interacción de los niños y niñas entre ellos y con las maestras constituye un mecanismo inestimable de aprendizaje.

d) a la idea que la escritura inicial de los escolares es una mera transcripción del oral, se puede oponer que sus producciones escritas tienen características específicas que las distinguen de lo oral (contienen rasgos estructurales distintivos, en ellas no se dan los cambios de código L1/L2 que son usuales en el discurso oral, por ejemplo)

3. Si las características fundamentales del desarrollo de las habilidades de escritura son las mismas para las dos lenguas, es lógico que las bases para su enseñanza se formulen a partir de coincidencias fundamentales. Así, tal como se propone para los escolares nativos, se considera la escritura como parte de una experiencia general de aprendizaje y que: a) hay que encontrar tiempo y motivos para escribir con regularidad, b) hay que animar a escribir, desdramatizando el error y valorando la experimentación a través de borradores, c) hay que poner atención a los contenidos por encima de, y en cierto sentido, separadamente de los aspectos formales, d) hay que escribir a partir de propuestas de trabajo reales y auténticas que comportarán la escritura de textos diversos, con funciones diversas para audiencias diversas, e) hay que potenciar la interacción entre los escolares y con los maestros en el proceso de escritura por su valor como instrumento de aprendizaje, f) no hay que olvidar que la escritura constituye una actividad personal en la que el escritor interactua con el texto y con sí mismo, y finalmente g) hay que crear en el escolar confianza en sí mismo como productor de textos (Hudelson, 1989; Urzua, 1987).

Sin embargo, para los grupos sociales desfavorecidos habrá que tener en cuenta los aspectos diferenciales que se desprenden de su particular situación social y cultural y que pueden condicionar su aprendizaje. En este sentido, nos parecen interesantes las observaciones de Cazden (1986) y Urzua (1986 y 1987).

La primera señala tres barreras para la escolarización de las minorías lingüísticas, que son debidas a un tratamiento no adecuado de la lengua en la escuela:

1) Las prácticas de escritura basadas en conceptos reduccionistas sobre el lenguaje y su aprendizaje que separan la lengua de su contexto de uso, hacen propuestas de uso arbitrarias y fraccionan tareas complejas sin atender a su globalidad.

2) Las diferencias culturales entre las expectativas de los profesores y de los alumnos, que llevan a los primeros a considerar como déficits lingüísticos lo que no es más que la expresión de diferencias culturales en los usos lingüísticos y en las expectativas que generan estos usos.

3) La descoordinación o falta de homogeneidad en los enfoques y programas entre el profesorado de L1 y L2, entre el profesorado de lengua y de otras materias, y entre la escuela y los padres, que tienen a menudo visiones no concordantes de las necesidades lingüísticas y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños.

Urzua remarca de modo especial la importancia que tiene para los escolares pertenecientes a minorías lingüísticas la atención prioritaria a tres áreas: el sentido de la audiencia, el sentido de la propia voz y el sentido del poder lingüístico. En el primer caso se trata de ayudar al reconocimiento de la diversidad de audiencias posibles; en el segundo, de potenciar la confianza del escolar en sí mismo como persona que tiene algo que decir y como escritor capaz de producir textos; y en el tercero, de ayudar a crear la conciencia de que el lenguaje debe ser manipulado para conseguir los objetivos comunicativos que el escritor se ha propuesto.

No es casual, seguramente, que estas áreas a las que Urzua propone prestar una atención especial se relacionen con lo que Bruner (1973) considera que son factores asociados a la pobreza, condicionantes del rendimiento escolar y del crecimiento intelectual de los niños: los patrones de reciprocidad, es decir, las expectativas del entorno respecto de la conducta de los niños; los factores lingüísticos, relacionados estrechamente con la diversidad funcional de los usos lingüísticos; y la manera de definir metas y usar medios para alcanzarlas.

Un estudio, a nuestro entender interesantísimo, de S.B.Heath (1992) nos ofrece una muestra de cómo pueden concretarse las propuestas de Hudelson, Cazden y Urzua para la enseñanza de la escritura. Heath se refiere a dos experiencias paralelas de enseñanza de la escritura en inglés (L2) llevadas a cabo en Alabama y South Texas (EUA) con escolares hispanos de 14/15 años considerados intelectualmente no aptos por la escuela para seguir los cursos normales. Estos alumnos, a través de la correspondencia con una etnógrafa y con la ayuda de su profesora, son invitados a llevar a cabo un proyecto de trabajo que consiste en el estudio del uso de su L1 (el español) a partir de la observación directa de sus usos orales y escritos en su entorno, y de la reflexión sobre los datos recogidos.

Esta actividad, la riqueza de la cual es imposible recoger en el espacio de que disponemos, implica el uso real de la lengua en un proyecto con unos objetivos definidos y potencia la interacción de los escolares entre ellos y con su profesora en los procesos de composición. Es decir, se basa en concepciones no reduccionistas del lenguaje y en la negociación continua de la tarea que se lleva a cabo. Es asimismo una tarea que : 1) no tan sólo promueve el uso de formas de comunicación diversas (orales y escritas, formales y no formales), sino la reflexión sobre las relaciones entre estas formas de comunicación, lo que implica que se refuerce el sentido del "poder

lingüístico"; 2) plantea el aprendizaje de la escritura en inglés a partir de los conocimientos de los escolares: su objeto de estudio no es sólo la L1 sino el grupo social marginalizado de los escolares, lo que refuerza su "propia voz"; y 3) requiere la atención a audiencias diversas con las que se usa el lenguaje con intenciones y funciones también diversas, hecho que refuerza el "sentido de la audiencia" de los alumnos.

3. CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

Las diferencias entre los programas de bilingüismo transicional de los EUA y los programas de bilingüismo total del Estado Español no nos impiden sacar algunas conclusiones provechosas para nuestra realidad educativa de lo que acabamos de comentar en el apartado anterior.

En primer lugar, parece importante constatar la existencia de experiencias concretas en las que el análisis de los problemas de la enseñanza en la aula y la toma conciencia de las capacidades verbales de los alumnos y de sus condiciones de aprendizaje permiten a la institución escolar construir estrategias para ponerse a la altura de las necesidades de los escolares. Estas estrategias posibilitan la superación de las dificultades de diversa índole que se desprenden la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

En segundo lugar, y atendiendo especialmente a las experiencias aportadas por Heath, hay que remarcar el interés y la utilidad que tiene, para la enseñanza y aprendizaje de la escritura de grupos desfavorecidos, la enseñanza por proyectos o tareas organizados en secuencias didácticas. Desde nuestra perspectiva esto es así porque los proyectos de escritura, además de potenciar las concepciones no reduccionistas del lenguaje, facilitar el acuerdo en las expectativas de profesores y alumnos, y constituirse en un marco propicio para coordinar el aprendizaje de la escritura desde las distintas áreas curriculares, responden a los requerimientos para la enseñanza y el aprendizaje establecidos desde distintos ámbitos de estudio.

En el trabajo por proyectos (Camps, 1995; Milian, 1995; Colomer, Ribas, Utset, 1993) se asume que el escolar construye su conocimiento a través de la actividad lingüística, se considera que esta actividad lingüística debe llevarse a cabo en función de usos intencionales reales, se entiende que es a través de la interacción que el escolar llegará a dominar estos usos, y que es durante el proceso de realización de las tareas cuando el escolar lleva a cabo su aprendizaje.

Tenemos ya en el Estado Español una cantidad considerable de estudios de diversa índole sobre el seguimiento de los programas de educación bilingüe en los

primeros años de escolaridad. No ocurre lo mismo, sin embargo, con los años posteriores en los que los escolares desarrollan plenamente sus habilidades de lectura y escritura. Es evidente que estos estudios deben llevarse a cabo y que pueden tomar como punto de referencia los realizados en otros países. Nos parecería, además, especialmente útil e interesante que se plantearan teniendo en cuenta la perspectiva presentada en este trabajo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Arnau, J. (1985) "Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general", en Siguan, M. (ed) *Enseñanza en dos lengua y resultados escolares.* Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

Artigal, JM. (1989) *La immersió a Catalunya.* Vic: Eumo Editorial..

Bruner, J. (1973) "Poverty and childhood" en Bruner, J. *The relevance of education.* New York: Norton. (trad. castellana: Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Ed.Morata)

Camps, A. (1994) *Lensenyament de la composició escrita.* Barcelona: Barcanova

Camps, A. (1995) "Projectes per aprendre llengua". *Articles*, 2, 7-20.

Cazden, CB. (1986) "ESL teachers as language advocates for children" en Rigg, P. y Enright, DS. (eds) *Children and ESL integrating perspectives.* Washington: TESOL.

Colomer, T.; Ribas, T.; Utset, M. (1993) "La escritura por proyectos: Tú eres el autor". *Aula*, 14, 23-28.

Edelsky, C. (1986) *Writing in a bilingual program: Había una vez.* Norwood: Ablex

Edelsky, C. (1991) *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education.* London: The Falmer Press.

Heath, SB. (1992) "Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners" en Nunan, D. *Collaborative language learning and teaching.* Cambridge: CUP.

Hudelson, S. (1986) "ESL childrens writing: what weve learned, what were learning" en Rigg, P. y Enright, DS.(eds) *Children and ESL integrating perspectives.* Washington: TESOL.

Hudelson, S. (1989) *Write on: children writing in ESL.* New Jersey: Center for Applied Linguistics / Prentice Hall.

Milian, M. (1995) "El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement". *Articles*, 5, 45-57.

Urzua, C. (1986) "A childrens story" en Rigg, P. y Enright, DS. (eds) *Children and ESL integrating perspectives.* Washington: TESOL.

Urzua, C. (1987) "You stopped too soon: Second language children composing and revising". *TESOL Quarterly*, 21, 2, 279-304.

Vila, I. (1991) "Els programes dimmersió lingüística a Catalunya" en *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre lensenyament del català a no-catalanoparlants.* Vic: Eumo Editorial.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LO PARADIGMÁTICO EN EL SISTEMA VERBAL DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL L2: IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PEDAGÓGICAS[1]

Isabel García Parejo y Théophile Ambadiang

1. PRELIMINARES

El consenso que caracteriza a los investigadores en cuanto a la sistematicidad y organización interna del sistema lingüístico o de la "lengua" del aprendiz se desdibuja a la hora de dar cuenta de dicha sistematicidad y de los principios que la rigen[2]. En el caso de la morfología flexiva, el modo en que los estudiosos conciben las relaciones entre las diversas formas de una palabra tiene consecuencias de alcance no sólo para la descripción de la flexión, sino también para la teoría del aprendizaje de L2, como ponen de manifiesto los dos modelos que comparamos brevemente a continuación (cf. Bybee 1988)[3]. De acuerdo con el primero, las formas de una palabra contraen

(1) Este trabajo se enmarca en el proyecto "Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la comunidad autónoma de Madrid", subvencionado por el CIDE (Convocatoria de ayudas a la investigación, BOE: 14 de diciembre de 1993) y dirigido por Isabel García Parejo.

(2) Cf. Perdue (1991). Lo que, con este autor, llamamos "lengua del aprendiz" corresponde básicamente a la interlengua de Selinker (1972). En la medida en que el concepto de interlengua parece suponer un "estado lingüístico estable" y se acomoda difícilmente con las transiciones correlativas a diversas etapas del aprendizaje, preferimos el primero. Para otras caracterizaciones y denominaciones, remitimos a Liceras (1992) y la bibliografía incluida.

(3) De hecho, tanto el estudio teórico como el análisis del proceso de aprendizaje conciernen las relaciones que existen entre las diversas palabras de una lengua. Se basan en consideraciones teóricas de mayor alcance y en observaciones relativas a los conceptos de morfema, (estructura de) palabra, lexicón (mental), regla, representación, etc., y a procesos como el almacenamiento *(storage)* y la recuperación *(retrieval)* de las palabras, etc., (cf. Bybee 1988, 1991; Stemberger y MacWhinney 1988; Derwing 1990). Por otra parte, los dos modelos

relaciones que se pueden formalizar por medio de reglas morfofonológicas. En general, las palabras irregulares figuran en el léxico, mientras que las regulares se forman por adjunción (mediante regla) de morfemas a bases. En la medida en que pretende generar la mayor parte del léxico por medio de reglas, privilegia el almacenamiento de las palabras en la memoria sobre su recuperación (Derwing 1990)[4]. Frente a esta propuesta que genera palabras por medio de reglas, el segundo modelo se puede caracterizar como asociativo o analógico (Bybee 1991; Derwing 1990), ya que se basa en una interpretación más o menos amplia del concepto de paradigma y, correlativamente, en el concepto de palabra, es decir en las relaciones, tanto formales como semánticas, que existen entre las formas de un paradigma[5]. Además de no conocer las limitaciones del modelo generativo, se diferencia de él en que mientras que el primero requiere que sobre la base de los datos el aprendiz descubra de manera precisa las reglas más correctas e interesantes (de aplicación más sencilla y general) en cada caso, así como la interacción de las reglas y los contextos en que se aplican, al hacer depender las emisiones del aprendiz de la descripción, el modelo analógico sólo requiere del aprendiz memoria, rapidez de acceso a los datos y capacidad de establecer analogías entre palabras similares, además de identificar la descripción con las emisiones del aprendiz: éstas manifiestan el conocimiento implícito en el proceso de aprendizaje[6].

---

comentados subsumen las hipótesis que gozan de mayor aceptación en la investigación sobre adquisición y, en cierta medida también sobre teoría, de la morfología flexiva. Stemberger y MacWhinney (1988) resumen las generalizaciones propuestas respecto de (la representación léxica de) las formas flexionadas en los términos siguientes: (a) todas las formas flexionadas figuran en el léxico como unidades monomorfémicas en una relación de suplencia; (b) ninguna forma flexionada se incluye en el léxico; (c) por lo menos algunas formas regularmente flexionadas figuran en el léxico, si bien como una secuencia de dos unidades morfológicas. Prefieren (c), y señalan que (b) no puede referirse a las palabras irregulares cuya formación requiere algún tipo de información léxica. Para otro tipo de propuestas, véase Lukatela et al. (1980), entre otros.

(4) En ello es una elaboración del modelo Unidad y Proceso: pretende evitar todo tipo de redundancia dentro del léxico, a diferencia del modelo asociativo (cf. Bybee 1988). En este sentido, considera mejor un sistema organizado de acuerdo con las mayores generalizaciones posibles y con la menor cantidad de información especificadora posible (Derwing 1990). Por basarse en el concepto de morfema y por otorgar una autonomía teórica a las reglas frente a las representaciones, este modelo no puede dar cuenta del orden en que un aprendiz adquiere las formas de un paradigma, de la estrategia de que hace uso para formar palabras nuevas, de los casos de suplencia, alternancia y de los afijos cero, etc., ni de las contrapartidas teóricas de estos procesos (Bybee 1991).

(5) El concepto de paradigma recibe diferentes motivaciones y caracterizaciones en diversos modelos teóricos. No vamos a discutirlas y remitimos a los trabajos incluidos en Plank (1991). Reviste cierto interés en este sentido comparar las diversas caracterizaciones propuestas con las observaciones de Williams (1994), Wurzel (1990) y Lieber (1980).

(6) Remitimos a Derwing (1990: 258-260) para los detalles de esta comparación.

Más allá de las limitaciones específicas a su teoría gramatical y a su teoría de la adquisición del lenguaje (cf. Williams 1994), el modelo generativo no puede dar cuenta de las relaciones paradigmáticas de manera no arbitraria. A diferencia del modelo asociativo, no hace intervenir el paradigma en el aprendizaje, ya que la estructura de una palabra depende de su descripción y no de las relaciones que contrae con otras palabras. Tampoco parece que este modelo pueda recoger de manera interesante el carácter dinámico del léxico del aprendiz y la interacción entre el input y el aprendiz (Bybee 1991). Más aún, si el modelo generativo tiende a interpretar el proceso de aprendizaje en términos de un único sistema desarrollado de manera uniforme, la propuesta analógica permite vislumbrar la interacción de diversos subsistemas, que puede variar con el aprendiz (Derwing 1990). Por estas razones adoptamos las propuestas del modelo analógico, y específicamente las de Bybee (1988, 1991) que comentamos brevemente a continuación.

El modelo de Bybee (1988, 1991) se caracteriza esencialmente porque no distingue la morfología del léxico, ni las reglas de las representaciones (1988). Admite en general el almacenamiento redundante de palabras en el lexicón mental que, para ella, es una red dinámica, altamente organizada y estructurada donde las entradas léxicas contraen relaciones muy diversas que determinan su estatuto como forma básica (frecuente y no marcada) o derivada (marcada o compleja)[7]. Igual que las distinciones más pertinentes, las formas básicas son adquiridas y usadas en primer lugar, siendo las demás formadas a partir de ellas. El aprendiz tiene conciencia de que los afijos flexivos que aparecen en las palabras son tales afijos o desinencias sólo después de adquirir y comparar numerosas palabras semántica o formalmente similares, igual que ocurre con procesos menos regulares. En general el modelo de Bybee (1991: 70, 89) pretende dar cuenta no sólo del orden sino también del modo en que se adquieren los morfemas flexivos, y permite relacionar en alguna medida el modo en que las formas flexionadas de una lengua se usan en el discurso y la representación lingüística (mental) de sus paradigmas flexivos.

En la medida en que pretendemos comprobar la validez del modelo de Bybee, nuestros datos sirven de piedra de toque y, en este sentido, sugieren la modificación de algunos de sus aspectos, por ser poco consistentes con estos. Por una parte, a su concepción esencialmente "morfofonológica" del paradigma, según la cual la relación paradigmática descansa en la proximidad o similitud fonológica, siendo secundaria

(7) Se considera básica la forma de mayor frecuencia y, a la vez, no marcada tanto morfológica como semánticamente dentro de su conjunto, ya que no todos los paradigmas presentan la misma organización ni todos sus miembros contraen el mismo tipo de relación.

la relación semántica, o en la doble proximidad fonológica y semántica, nuestros datos permiten contraponer otra, esencialmente semántica, en la que el paradigma descansa en la relación semántica que contraen sus miembros, es decir en lo que Stump (1991) llama "función paradigmática"[8]. En general y según se verá más abajo, intervienen diversos tipos de relaciones (de proximidad, similitud, contraste, etc.) y asociaciones en la organización de los paradigmas. En este sentido, los paradigmas descritos por Bybee resultan prototípicos frente a la complejidad que caracteriza un sistema verbal como el español, que incluye casos de relación semántica entre palabras formalmente dispares (por ejemplo, *ir: voy, vas, fui, fue, iban*, etc.) y casos de identidad formal entre palabras sin relación semántica aparente (*ir/ser: fui, fue..; sentar/sentir: siento; calar/caer: callo/cayó*, etc.). Por otra parte, nuestros datos sugieren que la flexión verbal en español parece producirse de acuerdo con dos procesos, según se trate de producción libre o dirigida, en contradicción con la relación única que Bybee (1991) parece ver entre el uso y el lexicón mental. En este sentido, pretendemos acercarnos a los principios que organizan la flexión verbal típica del español de los aprendices, es decir al modo en que (a) estos elaboran esquemas aparentemente regulares sobre la base de rasgos fonológicos y semánticos, (b) adquieren las formas de un paradigma, (c) producen formas nuevas y (d) resuelven los casos de suplencia, alternancia.

2. METODOLOGÍA

Para nuestro cometido nos basamos esencialmente en listas de formas verbales confeccionadas por Isabel García a partir de composiciones y ejercicios de algunos de sus estudiantes americanos de Universidades Reunidas durante el curso 1992-1993 en la Universidad Complutense de Madrid. Los datos que tomamos de Fernández López (1990) servirán para comprobar las conclusiones a las que hayamos llegado antes. No pretendemos hacer un análisis estadístico o cuantitativo de los errores, sino tan sólo describir los errores típicos, por más recurrentes, de los trabajos considerados: 9 composiciones y 9 ejercicios de estudiantes americanos, y 108 composiciones de alumnos alemanes, japoneses, árabes y franceses (Fernández López 1990), para intentar determinar con algún rigor su naturaleza y sus causas,

(8) Los esquemas propuestos por Bybee (1991) para dar cuenta de tales relaciones implican exclusivamente la similitud (morfo)fonológica (o formas que comparten parte de su material (morfo)fonológico), incluso en el caso de relaciones interparadigmáticas. Recalcamos que estas observaciones no hacen justicia a Bybee y remitimos a sus trabajos para más detalles y precisiones, específicamente a Bybee (1985) para las bases descriptivas de su modelo.

dejando las demás tareas para intentos posteriores. Distribuimos los datos de los estudiantes americanos en dos conjuntos, según aparezcan en una composición (1) o en un ejercicio (2)[9].

2.1. Los datos: Errores de estudiantes americanos

(1) Composición: Errores en producción libre

a. conducimos*	estuvemos	(me) visté	trayo	**b.** lleguemos*	quedemos*	comemos	queremos*
decidiemos	podieron	vení	viníamos	vayamos	miremos	cogemos*	vamos
visitimos	dicidió	empecía	tuvíamos	viajemos	levantemos	querría	llegó
divirtimos	vendrieron	arriviamos	estuviamos	entremos	pasemos	vamos	veríamos
vistimos?	conducio	queraba	dolaba	caminemos	visitemos	podríamos	

(2) Ejercicio: Errores en producción dirigida

a. quierais	poderá	(te) duermiste	(me) cayé?	**b.** sería	andará
andó	habe(s)	(me) sienté	(se) sientó	llamas*	hacemos
hubes	(se) reió	(te) sientaste	(me) caya	(me) sienta	(me) hubo*
(me) reyo	(te) reyes	dormiera(s)*	sentese(s)	(se) rei	(me) reí*
(me) reya*	(te) reyas*	sientiera(s)*	haciera(s)	(se) rió	quepa(s)?
(se) rea*	(me) riera	hicara(s)	quieramos	hube	venimos*
puda(s)	vendaría	quepa(s)?	(os) dorméis	(yo) hay	haga(s)*
(se) sintó	hiceste	gustaráis	huba	(me) sentí*	(se) sintió
(me) durmí	(me) duermí	hicí	hació	(te) sentiste	(nos) caemos
(te) durmiste	(se) duermió	hací	(se) sentió	(os) caéis	(os) sentáis
			haciste	viví	(me) riera

Los datos de (1) y (2) se distribuyen a su vez en errores que implican formas inexistentes en la lengua (input), (1a) y (2a), y errores que son de hecho formas existentes en la lengua, (1b) y (2b). En la mayor parte de los datos de (1a) y (2a) observamos las combinaciones básicas siguientes:

(9) En este trabajo incluimos todos los errores específicos a la morfología flexiva y exclusivamente estos, aunque por razones de espacio sólo podemos tipificar, describir y explicar algunos de ellos. Por consiguiente no incluimos los errores relativos al acento y a los tiempos compuestos, así como las secuencias de tiempos y modos en el caso de las composiciones tanto de los estudiantes americanos (1) como de los alumnos alemanes, japoneses, árabes y franceses de la Escuela Oficial de Madrid recogidas en Fernández López (1990), (AJAF en (3)). El asterisco indica que una forma aparece por lo menos dos veces en el corpus, y el punto de interrogación que una forma que existe en la lengua no existe sin embargo como miembro del paradigma del verbo con que el aprendiz la asocia erróneamente. El análisis subsumido en la distribución de los datos y que no podemos desarrollar aquí por razones obvias es próximo al propuesto en Ambadiang (1994).

(i) una raíz inadecuada y una desinencia adecuada

Ejemplos: conducimos, decidiemos, divirtimos, haciera, estuvemos, duermí, trayo /trajo/, hicara, dormiera(s), sientiera(s), quieramos, pudas /pongas/, poderá, haga (hacer), quepa (querer), podaría (poder), vendaría (venir), etc.

(ii) una raíz adecuada y una desinencia inadecuada

Ejemplos: empecía, dolaba, me sentí, me caé, sentese(s), cayas (caer)

(iii) una raíz inadecuada y una desinencia inadecuada

Ejemplos: visté, vení, conducío

Las formas de (i), de mayor frecuencia, suponen que paradigmas o sub-paradigmas distintos se cruzan, como se puede observar en los casos siguientes: (a) una raíz de pretérito indefinido se combina con una desinencia de presente de indicativo o subjuntivo (*hubes, hubas (haber)*), (b) una raíz de presente con una desinencia de pretérito o subjuntivo imperfecto (*duermí, me sienté, me dormiera, se sientiera, hacieras*), y (c) en combinaciones tales como las reflejadas en *haga (hacer), poderá* y *podaría (poder), vendaría (venir), quieramos, reyo /río/, reya(s) /ría(s)/*, donde una raíz (de un mismo verbo o no) errónea (por sobregeneralización en su uso) se combina con una desinencia adecuada.

Los dos casos restantes se pueden interpretar como errores de (clase de) conjugación. Dicho de otro modo, (ii) y (iii) suponen que el aprendiz se equivoca en cuanto a la conjugación del verbo, con la diferencia de que las formas verbales de (iii) sufren modificaciones fonológicas más radicales que las de (ii).

Por su parte, los errores típicos de (1b) y (2b) son formas morfofonológicamente correctas asociadas con una persona, o un tiempo o/y un modo incompatible con su morfología. En general estos errores se pueden distribuir en los tipos básicos siguientes:

(i) uso del presente por el pretérito: venimos /vinimos/, vamos /fuimos/, caemos /caimos/, lleguemos /llegamos/, vayamos /fuimos/

(ii) uso del pretérito por el presente de indicativo: me reí /río/, te reiste /ríes/, se rió /ríe/

(iii) uso del condicional por el imperfecto: querría /quería/, podríamos /podíamos/

(iv) uso del presente por el imperfecto de subjuntivo: me sienta /sentara/

(v) uso del imperfecto de subjuntivo por el presente del mismo modo: me riera, te rieras, se riera /ría(s)/

(vi) confusión en que algunos verbos se usan en lugar de otros o en una conjugación errónea: me sentí, te sentiste, se sintió (sentarse), haga(s) (haber), e incluso me caé, ausente de la lengua.

(vii) uso de la tercera persona por la primera persona de singular y al revés: llegó /llegué/, hube /hubo/, hubo /hube/

3. RESULTADOS

Los tipos de errores descritos arriba sugieren algunas observaciones. Por una parte, ponen de manifiesto que el concepto tradicional de paradigma resulta poco explicativo ante formas tales como *podimos, (se) sientaste, estuvemos, siguimos, se duermió, se niegó*, etc. El hecho de que ninguna de estas formas existe en el (input) español manifiesta que son creaciones exclusivas del aprendiz, resultantes de un proceso sistemático de formación de palabras sobre la base de palabras y esquemas anteriores (interpretados erróneamente en este caso). Observamos más abajo que estos errores revisten una complejidad mayor de lo que se admite generalmente y, en el mismo sentido, si bien el paradigma prototípico (gramatical) es estable y tiene una organización interna uniforme, su equivalente en la mente del aprendiz es dinámico y poco uniforme y, por lo tanto, subsume (sobre)generalizaciones parciales y variables. Así, resulta posible dar cuenta de *estuvemos* y *gustaráis* aduciendo la información relativa a la persona, que permitiría su formación a partir de *estuve* y *gustarás* respectivamente, mientras que los casos restantes supondrían la sobregeneralización en el uso de una raíz que de este modo se combina con desinencias incompatibles con ella. De este modo los aprendices forman palabras haciendo uso de un mecanismo similar a la afijación mediante regla, aunque sin las restricciones que explican la ausencia de las formas de (1a) y (2a) en el español. Ello supone que tienen conciencia no sólo de la estructura de las formas verbales que van adquiriendo, sino también del lugar que éstas ocupan dentro de sus paradigmas respectivos, así como de la similitud morfofonológica de algunas formas de diferentes paradigmas. Tales "puntos de contacto" entre paradigmas explicarían algunos de los usos de raíz inadecuada reseñados antes. Es el caso de pares tales como *sentir/sentar, creer/crear, ser/ir y caer/callar,* por ejemplo: la identidad fonológica de algunos miembros de sus paradigmas favorece la confusión o la mezcla de estos últimos.

Como se puede ver, los paradigmas presentan una organización interna compleja y dinámica. Suponen básicamente relaciones basadas en la estructura semántica y morfológica de las formas flexionadas, así como en la estructura paradigmática que determina su distribución y que Stump (1991) llama "función paradigmática". Nuestros datos parecen confirmar este hecho, en la medida en que no se usan formas de (1a) y (2a) tales como *preferé, creé, recebí, eligí* y *durmí* para expresar otra persona que la primera por ejemplo, mientras que *di, fui, fue, gritó,*

estu[b]e, vivo, nací, bajé, saben, etc., de (1b) y (2b), se usan para/en la persona inadecuada. Esta observación tiene la misma validez en el caso del modo y del tiempo (cf. *preferé* y *lleguemos*). En lo que se refiere a la regularidad morfológica, ya hemos señalado que el sistema morfológico del aprendiz es dinámico y, de hecho, depende en una gran medida de la interacción entre el input y (la mente de) el aprendiz (Bybee 1991). En este sentido, diferentes aprendices pueden recurrir a estrategias distintas en la producción de formas flexionadas, y la estrategia de un mismo aprendiz puede variar a lo largo del tiempo o según la tarea. En la medida en que estas estrategias pueden aportar informaciones relativas al proceso de aprendizaje, resulta interesante por ejemplo el caso de este estudiante que tras preferir *poderá* en un ejercicio de elección múltiple usa la forma correcta *podrá* en un ejercicio de conjugación.

Por otra parte, si comparamos las formas de (1a) y (2a) con las de (1b) y (2b), observamos que estas últimas se caracterizan por un menor índice de variabilidad. Así, (1b) incluye formas de presente (de subjuntivo en su mayoría) de verbos de diversas conjugaciones (sobre todo de la primera). Las demás formas son del condicional, un tiempo construido o derivado *(podríamos, querríamos)* o del pretérito *(llegó)*. Por su parte (2b) incluye verbos cuya forma implica múltiples cambios morfofonológicos que hacen difícil imaginar que los aprendices las puedan construir por medio de un mecanismo regular. Es lo que observamos si comparamos las diversas formas del verbo *reir*, "regularizadas" *(reyo, reya(s), rea, reye, reió)* o no *((se) reí/rió, (me) reí)*. En la medida en que los intentos de regularización de nuestros sujetos desembocan en los errores comentados, el cotejo de los datos de (2a, b) sugiere que si los primeros resultan de un mecanismo similar a las reglas de formación de palabras, en los de (2b) interviene de manera determinante la memoria. Más aún, de la naturaleza de los errores de (2b) se colige que la memorización de una forma verbal no implica necesariamente la de su distribución o de uso. Dicho de otro modo, ningún argumento aboga por que consideremos que las formas de (1b) y (2b) se construyen mediante reglas; al contrario, su uso erróneo da pie para pensar que son memorizadas, aunque no así su distribución o su función paradigmática.

Con todo, los datos de (1b) y (2b) pueden tener otra interpretación: en vez de ver en ellos formas correctas usadas de manera errónea como hemos hecho hasta ahora, se podrían considerar como formas erróneas sin más, es decir con el mismo estatuto que las de (1a) y (2a). En este caso el contraste básico entre estos dos conjuntos dependerá del lugar en que se produce el error: en la raíz esencialmente dentro de las formas creadas por los aprendices y en la desinencia relativa al tiempo, modo y persona dentro de las formas de (1b) y (2b). Nótese sin embargo que esta interpretación induce en último término a identificar los dos tipos de errores, en la

medida en que explica ambos de la misma manera y no otorga ningún papel al paradigma. Tampoco parece conceder papel alguno a la memoria relativa al paradigma y, más aún, se resuelve en una reducción que hace trivial el concepto de error. Al no haber diferencias entre los diversos tipos de errores (de formación y de uso, o de estrategia cognitiva y de memoria), estos no pasan de ser formas erróneas o errores de conjugación. Esta interpretación del concepto de error reviste poco interés teórico y pedagógico, en la medida en que se limita a la forma de los verbos y reduce el aprendizaje a la memorización de las formas flexionadas, aunque no necesariamente de su distribución. Por consiguiente resulta preferible nuestra descripción que es, además, la única que permite intuir el modo en que nuestros sujetos organizan el sistema verbal del español: la combinación no arbitraria que hacen de las formas de (a) y (b) en cada caso pone de manifiesto no sólo las dimensiones cognitiva (morfológica) y memorística (paradimática) del sistema verbal, sino también la doble estrategia comentada más abajo.

4. DISCUSIÓN

A pesar de que nuestros datos no han sido obtenidos de una prueba diseñada de manera expresa a este efecto, resultan sugerentes. Por una parte, acabamos de ver que un análisis de los errores basado en una interpretación amplia o laxa de los conceptos de paradigma y error no reviste ningún tipo de interés, en la medida en que no permite dar cuenta de los errores. Por otra parte, nuestra descripción confirma con alguna matización observaciones de Bybee (1988, 1991) y Derwing (1990) según las cuales el lexicón mental está organizado de acuerdo con necesidades relativas a la memoria y a la cognición. Al distinguir los errores que resultan de la memorización y los que ponen de manifiesto un mecanismo similar a las reglas de formación de palabras, permite intuir la doble estrategia de que hacen uso los aprendices: el análisis morfológico (mediante la comparación de las formas flexionadas adquiridas) y el análisis paradigmático (por medio de la función paradigmática). En este sentido, los dos tipos de errores resultan de la aplicación defectuosa o de la no-aplicación de estas estrategias a nuevas formas, y su combinación sugiere una imagen elocuente del paradigma verbal típico de estos aprendices: combina palabras memorizadas (1b) y (2b), y palabras formadas mediante reglas.

A pesar de que queda por precisar la relación entre estos dos tipos de errores, la existencia de formas que parecen pertenecer a ambos (cf. *hagas (haber), quepas (querer), sintió (sentar)*) se puede considerar un error de memoria o léxico. Además, nuestras observaciones son consistentes con una interpretación jerárquica del mar-

cado, en la medida en que la elección de una forma sustitutoria depende de diversos factores (el marcado, la frecuencia, la irregularidad, etc.) que la determinan de manera conjunta o no. Así por ejemplo, llama la atención el hecho de que la mayor parte de los datos de (1b) son de la primera persona de plural del presente de subjuntivo de la primera conjugación, precisamente la persona cuya forma en el pretérito es idéntica a la del presente de indicativo. La identidad formal de estas dos personas *(llegamos)* hace que se prefiera el presente de subjuntivo *(lleguemos)* al de indicativo, sustituto más frecuente del pretérito en los demás casos (cf. *vamos*). Este estado de cosas parece ampliarse a su vez, erróneamente, a verbos de otras conjugaciones que presentan /e/ tras la raíz (cf. *cogemos, comemos, queremos*).

En este sentido, frente a la concepción del error que motiva la tendencia a reducir el aprendizaje a la memorización de la forma de los verbos, nuestros datos sugieren que si bien los datos de (1a) y (2a) implican las dimensiones morfológica y paradigmática, en la medida en que su formación subsume la combinación de información de carácter léxico, morfofonológico y paradigmático, los datos de (1a) y (2a) se pueden explicar aduciendo información léxica y morfofonológica, pero no necesariamente la información relativa a su distribución dentro de su paradigma. Como dan a ver estos errores, resulta insuficiente memorizar las formas de un verbo si a la vez no se memoriza su distribución.

Por último, la distribución de los datos en (1) y (2) merece algún comentario que, por su carácter especulativo y poco intuitivo, requiere comprobación. Nos ha parecido observar que se produce un número mayor de errores de formación (formas inexistentes en la lengua) en los ejercicios, mientras que los errores de uso (formas usadas de manera errónea) son más frecuentes en las composiciones. Esta misma tendencia parece observarse en los datos sacados de las composiciones que recoge Fernández López (1990); cf. (3)

(3)Errores de estudiantes AJAF: Composición

a. podimos	recebí	(me) sorprendó	recorré	**b.** estu[b]e	di	pasemos	dice
elegió	doló	convinció	influyo	(me) imaginó	entremos	vemos*	lleve
disfrutimos	niegó	encuentré	veímos	fui*	(me) puso	hablemos	viniera
(se) sentió	eligí	nos reunemos	recogera	levantó	gritó	sorprendí	saben
durmí	siguimos	veemos	satisfacció	jugaba	esperábamos	molestaran	gusta
persiguía	refleía	permetirían	pasaiamos	(me) fue*	surgió	empecemos	vivo
preferé	creé	dijiero	se atrevó	separemos	encontremos	explico	nací
(e) desperti	elegimos			cogemos*	tuve	bajé	habían
				lleguemos	saquemos	alegría?	

Si cotejamos los tres conjuntos de datos, observamos que el número de formas incluidas en (1b) y (3b) es ligeramente superior al de los datos de (1a) y (3a) respectivamente, al contrario de lo que se observa en (2). De tener alguna validez, esta distribución vendría a confirmar la doble estrategia comentada antes o la doble organización del sistema verbal y del léxico, en la medida en que las composiciones y los ejercicios implican esencialmente la activación de la memoria y de mecanismos de formación de palabras (estrategias cognitivas). En el primer caso el aprendiz recupera formas verbales enteras memorizadas, mientras que la formación de palabras requiere que se tomen en cuenta las dimensiones léxica, morfológica y paradigmática. En lo que se refiere al detalle de los errores, la mayor parte de las creaciones específicas de estos alumnos quedan descritas en las combinaciones siguientes: raíz inadecuada + desinencia adecuada (*podimos, durmí, encuentré, se niegó*, etc.), raíz adecuada + desinencia inadecuada (o conjugación errónea: *disfrutimos, preferé, sorprendó, doló*), raíz inadecuada + desinencia inadecuada (*satisfacció, alegría?*), cuyas formas se distribuyen de una manera similar a las de (2) por razones que no podemos precisar en este momento.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las observaciones aducidas arriba subsumen algunas especulaciones de carácter teórico y pedagógico. Por una parte, destacan la importancia del volumen del léxico interiorizado en el diseño del sistema verbal de los aprendices. Por otra, permiten oponer al concepto de paradigma lo que hemos llamado "paradigma mental", y que supone no sólo relaciones formales y semánticas simultáneas dentro del paradigma de un verbo, sino también asociaciones por similitud o contraste entre distintas formas de diversos paradigmas, además de otorgar a estos dos tipos de relaciones un estatuto similar en la flexión verbal. En el mismo sentido, permiten matizar el concepto de marca. Imponen restricciones sobre los materiales pedagógicos, que deben tomar en cuenta las dimensiones morfofonológica y paradigmática de la flexión verbal, así como sus implicaciones en el aprendizaje. En el diseño de tales materiales resulta crucial la caracterización del error y las observaciones relativas al marcado propuestas aquí (cf. Ambadiang 1991, 1994; van Naerssen 1980). Con todo, estas observaciones se interpretan mejor como un programa. Son necesarios diversos estudios y pruebas con datos más abundantes y variados que nos permitan obtener informaciones cuantitativas de interés, refinar la descripción y tipificación de los errores, y elaborar materiales que permitan comprobar en el aula la validez de estas observaciones.

Referencias Bibliográficas

Ambadiang, Théophile (1991), "Observaciones sobre la adquisición/enseñanza progresiva del léxico del español (como) LE" (trabajo inédito encargado por la editorial SM de Madrid).

Ambadiang, Théophile (1994), *La morfología flexiva*, Madrid, Taurus.

Bybee, Joan L. (1985), *Morphology: A study of the relation between meaning and form,* Amsterdam, John Benjamins.

Bybee, Joan L. (1988), "Morphology as lexical organization", en Michael Hammond y Michael Noonan (eds.), págs. 119-141.

Bybee, Joan L. (1991), "Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition", en Thom Huebner y Charles A. Ferguson (eds.), págs. 67-91.

Derwing, Bruce L. (1990), "Morphology and the mental lexicon: psycholinguistic evidence", en Dressler, Wolfgang U. et al. (eds.), págs. 249-265.

Dressler, Wolfgang U. et al. (eds.), *Contemporary morphology,* Berlin, Mouton de Gruyter.

Hammond, Michael y Michael Noonan (eds.), *Theoretical morphology,* Orlando, Academic Press.

Huebner, Thom y Charles A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories,* Amsterdam, John Benjamins.

Lukatela, G., B. Gligorijevic y A. Kostic (1980), "Representation of inflected nouns in the internal lexicon", en *Memory and Cognition*, 8, 5, págs. 415-423.

Motsch, Wolfgang (1990), "Problems of word structure theories", en Dressler, Wolfgang U. et al. (eds.), págs. 79-85.

Muñoz Liceras, Juana (comp./1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Perdue, Clive (1991), "Cross-linguistic comparisons: organizational principles in learner languages", en Thom Huebner y Chales A. Ferguson (eds.), págs. 405-422.

Plank, Frans (ed./1991), *Paradigms: The economy of inflection*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Stemberger, Joseph Paul y Brian MacWhinney (1988), "Are inflected forms stored in the lexicon ?", en Hammond, Michael y Michael Noonan (eds.), págs. 101-116.

Van Naerssen, Margaret M. (1980), "How similar are Spanish as a first language and Spanish as a foreign language?", en Scarcella, Robin C. y Stephen D.

Krashen (eds.), *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, págs. 146-153.

Williams, Edwin (1994), "Remarks on lexical knowledge", en *Lingua*, 92, págs. 7-34.

Wurzel, Wolfgang Ullrich (1990), "The mechanism of inflection: lexicon, representations, rules and irregularities", en Dressler, Wolfgang U. et al. (eds.), págs. 203-216.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Carolina Tinajero y Mª Fernanda Páramo

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la influencia de la dependencia-independencia de campo (DIC) en la adquisición de una segunda lengua ha surgido recientemente, generándose estudios que abordan específicamente esta temática inspirados en la conexión del estilo cognitivo con dimensiones intelectuales de diversa índole.

Las interpretaciones realizadas respecto a la citada influencia inciden en el potencial efecto favorecedor que sobre el aprendizaje lingüístico pueden tener las características asociadas a ambos polos de la dimensión de estilo. Así, algunos autores han indicado que la mayor aptitud reestructuradorea de los sujetos independientes de campo les facilitaría el aprendizaje y aplicación de las reglas lingüísticas (Abraham, 1983), la realización de pruebas escolares como los textos incompletos (muy utilizadas en la enseñanza de idiomas), etc. (Chapelle y Roberts, 1986; Hansen y Stanfield, 1981). Sin embargo, se ha destacado igualmente la posible importancia de las competencias interpersonales de los dependientes de campo para el aprendizaje de un idioma extranjero en contacto con nativos (Brown, 1987; Chapelle y Roberts, 1986; Hansen y Stanfield, 1981). Por último, Brown (1987) hace alusión al concepto de movilidad-fijeza (Witkin y Goodenough, 1985) sugiriendo que en lo que concierne a la influencia de la DIC, la clave del éxito en los idiomas estaría en la adopción de un estilo móvil, que permitiría adaptarse perfectamente al contexto de aprendizaje.

La variedad de las interpretaciones realizadas no se corresponde con una diversidad de planteamientos metodológicos en los estudios dirigidos a examinar la influencia del estilo cognitivo sobre la adquisición de una segunda lengua. Hasta el

momento, estos trabajos se han centrado exclusivamente en la relación de pruebas de desenmascaramiento con tareas escolares como la conversación, lectura, escritura o pruebas estandarizadas de rendimiento lingüístico como el Test of English as a Foreign Language (TOEFL). En todos los casos se han obtenido asociaciones significativas entre los índices de DIC y las pruebas lingüísticas, indicando un superior rendimiento por parte de los sujetos independientes de campo (ver por ejemplo Abraham y Chapelle, 1992; Alptekin y Atakan, 1990; Jamieson, 1992).

En el presente trabajo se evalúa el estilo cognitivo tanto con pruebas de desenmascaramiento como de percepción de la verticalidad. Además, se aportan datos acerca de la contribución de la inteligencia a la relación de la dependencia-independencia de campo con el rendimiento lingüístico, aspecto que no había sido abordado hasta el momento.

2. METODOLOGÍA

Sujetos

Hemos examinado a 408 sujetos de ambos sexos, alumnos de enseñanza secundaria y residentes en Santiago de Compostela.

Instrumentos

Hemos evaluado el estilo cognitivo mediante el EFT (Embedded Figures Test; Witkin, 1950), el GEFT (Group Embedded Figures Test; Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971) y el RFT (Rod and Frame Test) en la versión portatil de Oltman (1968). Para evaluar la inteligencia hemos utilizado el Test de Factor "g" de Cattell, R.B. y Cattell, K.S. (1986). Por último, como índice del rendimiento utilizamos las calificaciones de los sujetos en Lengua Extranjera en 8º de E.G.B..

Análisis y procedimiento

En primer lugar, se aplicaron por aulas las pruebas colectivas, esto es, el GEFT y el Test de Factor "g". Tras seleccionar a aquellos sujetos cuyas puntuaciones extremas en el GEFT (cuartiles superior e inferior de la distribución), se les aplicó el RFT y el EFT individualmente. Según se encontrasen por encima o por debajo de la mediana de las distribuciones de ambas pruebas, los sujetos fueron clasificados en dependientes e independientes de campo. A continuación, comparamos las calificaciones de estos sujetos sujetos mediante un Análisis de Covarianza, con la inteligencia como covariable. Este procedimiento se llevó a cabo para ambos sexos por separado.

3. RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan las medias, medias ajustadas y desviaciones típicas de las calificaciones en Lengua Extranjera de las chicas y chicos dependientes e independientes de campo, clasificados según sus puntuaciones en el PRFT. También se muestran los valores F del Análisis de Covarianza realizado para dichas calificaciones. Aunque las calificaciones de los independientes de campo son superiores a las de los dependientes de campo tanto en hombres como en las mujeres, el análisis de covarianza indica que las diferencias no son significaivas para ninguno de los sexos.

Tabla nº 1

Medias, medias ajustadas (entre paréntesis), desviaciones típicas y valores F del análisis de covarianza para las calificaciones de los chicos y chicas dependientes e independientes de campo clasificados segun sus puntuaciones en el RFT.

	Independientes de campo			Dependientes de campo			
	n	M	Sx	n	M	Sx	F
Chicas	48	2.06 (1.90)	1.23	45	1.58 (1.74)	1.06	.006
Chicos	49	1.37 (1.33)	.81	47	1.21 (1.25)	.86	.070

En la tabla 2 se recogen las medias, medias ajustadas y desviaciones típicas de las calificaciones en Lengua Extranjera de las chicas y chicas dependientes e independientes de campo, clasificados según sus puntuaciones en el EFT, así como los valores F del Análisis de Covarianza realizado para dichas calificaciones. De nuevo los independientes de campo de ambos sexos obtuvieron mejores calificaciones que los dependientes de campo. Dicha superioridad es estadísticamente significativa para las chicas ($F_{1,93}=8.2$, $p<.005$), aunque no alcanzaron significatividad en los chicos.

Tabla nº 2

Medias, medias ajustadas (entre paréntesis), desviaciones típicas y valores F del análisis de covarianza para las calificaciones de los chicos y chicas dependientes e independientes de campo clasificados segun sus puntuaciones en el EFT.

	Independientes de campo			Dependientes de campo			
	n	M	Sx	n	M	Sx	F
Girls	48	2.32 (2.08)	1.23	45	1.33 (1.57)	.98	8.200*
Boys	47	1.47 (1.40)	.97	47	1.12 (1.19)	.86	1.630

* p <.005

4. CONCLUSIONES

No se han obtenido diferencias significativas de rendimiento en función del estilo cognitivo evaluado a través del RFT. Dado que esta prueba parece cubrir aquella vertiente de la dependencia-independecia de campo más relacionada con aspectos afectivo-motivacionales (Wiktin y Goodenough, 1977, 1985), habría que pensar, en una escasa contribución de estos factores a la adquición de segundas lenguas, al menos en el entorno académico.

Cuando se consideraron las puntuaciones de los sujetos en el EFT se obtuvieron resultados discordantes para chicos y chicas. Mientras que las chicas independientes de campo muestran un rendimiento superior a las dependientes de campo, entre los chicos no se obtienen diferencias. Si consideramos que el EFT parece evaluar la vertiente más estrictamente cognitiva del estilo cognitivo, cabría esperar que tal discordancia entre chicos y chicas se deba a factores cognitivos asociados al sexo, quizás en conexión con los roles sexuales. Contamos con algunos datos que apuntan a esta posibilidad procedentes de estudios sobre la influencia de los roles sexuales sobre el rendimiento y el estilo cognitivo (Balistreri y Busch-Rossnagel, 1989; Van Blerkom, 1988). Los resultados de estos estudios, indican que los roles, a través de vías diversas (autopercepción del rol sexual, prácticas educativas, etc...) intervienen en el funcionamiento intelectual de los individuos, por lo que no sería de extrañar que ejercieran un papel modulador en la relación estilo cognitivo-rendimiento.

En cuanto al posible efecto de la inteligencia sobre la relación estilo cognitivo-rendimiento, la aplicación de un análisis de covarianza en el que el efecto de la inteligencia es sustraído, nos permite concluir que las diferencias de rendimiento obtenidas en nuestro estudio son atribuibles al estilo cognitivo.

Así pues, nuestros resultados obligan a introducir ciertas matizaciones en las interpretaciones realizadas hasta el momento acerca de la influencia de la dependencia-independencia de campo sobre la adquisición de segundas lenguas. No parece suficiente recurrir a las características definitorias del estilo para explicar dicha influencia, sino que habría que considerar la intervención de factores que, como el sexo, mantienen también una relación con la dependencia-independencia de campo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Abraham, R. (1983). Relationship between use of the strategy of monitoring and cognitive style. *Studies in Second Language Acquisition, 6,* 17-32.

Abraham, R. y Chapelle, C.A. (1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective. *Modern Language Journal, 76,* 468479.

Alptekin, C. y Atakan, S. (1990). Field dependenceindependence and hemisphericity as variables in L2 achievement. *Second Language Research, 6,* 135149.

Balistreri, E. y Busch-Rossnagel, N.A. (1989). Field independence as a function of sex, sex-roles, and the sex-role appropriateness of the task. *Perceptual and Motor Skills, 68,* 115-121.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching.* Nueva Jersey: Prentice Hall.

Cattell, R. B. y Cattell, A.K.S. (1986) *Tests de Tactor "g". Escalas 2 y 3.* Manual (4ª ed.). Madrid: TEA. Adaptación española de A. Cordero, M.V. De la Cruz, M. Glozález y N. Seisdedos (Orig. 1973).

Chapelle, C. y Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as second language. *Language Learning, 36,* 27-45.

Hansen, J. y Stanfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive style to foreign language learning achievement. *Language Learning, 31,* 349-367.

Jamieson, J. (1992). The cognitive styles of reflection impulsivity and field independence dependence and ESL success. *Modern Language Journal, 76,* 491501.

Oltman, P. K. (1968). A portable rod and frame apparatus. *Perceptual and Motor Skills, 28,* 566.

Van Blerkom, M. L. (1988). Field dependence, sex role, selfperceptions and mathematics achievement in college students: A closer examination. *Contemporaty Educational Psychology, 13,* 339347.

Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality, 19,* 1-15.

Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1977). *Field dependence revised.* Princeton, N.J.: Research Bulletin, E.T.S.

Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1985). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes.* Madrid: Pirámide.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. y Karp, S. A (1971). *A manual of embedded figures tests.* Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EL FACTOR MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: UN CASO PRÁCTICO

Mª Rosa Alonso

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende averiguar el tipo de motivación que subyace en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua, con el propósito de ayudar a mejorar las necesidades que se plantean en la adquisición de este idioma como lengua extranjera. Para ello, comenzaré con una revisión de la literatura sobre el factor motivacional en el aprendizaje de la L2. En segundo lugar, explicaré la metodología que he seguido para realizar este estudio. Posteriormente ofreceré el análisis y discusión de los datos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Gardner y Lambert (1972) distinguen entre motivación instrumental e integrativa. La primera está constituida por las consideraciones prácticas y las ventajas que puede acarrear el aprendizaje de la segunda lengua; en este tipo de motivación, la interacción tiene un propósito práctico. La segunda manifiesta un interés sincero por la cultura que representa la segunda lengua.

Las investigaciones de estos autores les llevaron a concluir que parecía haber una relación entre la motivación integrativa y el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, como señala Stern (1983), los estudios empíricos apuntan a una asociación entre la motivación instrumental y un aprendizaje productivo.

Hamp-Lyons (1983) señala que algunos investigadores entre los que se encuentran Spolsky, Oller y la propia autora consideran que la motivación instrumental es tan importante como la integrativa.

Posteriormente, Gardner afirma que el contexto social influye en el tipo de motivación que puede llevar al estudiante a aprender la L2, este contexto incluye aspectos como el status social, o los factores económicos y políticos.

Por su parte, Burstall et alii (1974), apud Stern (1983), consideran que es difícil distinguir entre ambos tipos de motivación.

Aunque estos autores difieren en la importancia que otorgan a la distinción marcada por Gardner y Lambert, ninguno de ellos pone en duda la relevancia del factor motivacional en el estudio de la lengua extranjera.

3. MÉTODO

3.1. Sujetos

Han intervenido en este trabajo 21 estudiantes de español como lengua extranjera que cursaban los niveles superiores (3 y 4) en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Santiago de Compostela. En la primera recogida de datos intervinieron 14 alumnos, en la segunda 8. Los estudiantes provenían de diferentes entornos lingüísticos, 11 eran de nacionalidad alemana, 2 británica, 3 americana, 1 belga, 1 brasileña, 1 sueca, 1 tailandesa y 1 de nacionalidad polaca. El promedio de edad era de 20 años. Exceptuando a la alumna brasileña, todos los demás eran universitarios, 12 de ellos cursaban carreras de letras y 9 seguían estudios de carácter científico o tecnológico. Todos llevaban una media de tres años estudiando español y 9 meses viviendo en España.

3.2. Materiales

Dos cuestionarios fueron utilizados como materiales de investigación. El primero incluía cuestiones referidas a su formación cultural, áreas de mayor dificultad en el aprendizaje del español, etc. ya que el estudio de la motivación en este primer cuestionario era sólo una parte de un estudio más general sobre expresión escrita y análisis de error[1]. El segundo se centraba en el factor motivacional y estaba formado por aspectos relativos al aprendizaje del español.

(1) Este trabajo ha sido publicado con el título "Expresión escrita y transferencia: Análisis de errores en al lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua" en la revista REALE, 2, 1994: 23-37. Universidad de Alcalá de Henares.

3.3. Procedimiento

El primer cuestionario se componía de aspectos referidos a factores personales que podían influir en su aprendizaje de la L2, como edad, nacionalidad, o tiempo de exposición a la lengua extranjera. La pregunta concerniente a la motivación se ocupaba de la diferencia entre motivación integrativa e instrumental.

El segundo cuestionario incluía las mismas preguntas que el primero, a las que añadí un apartado dedicado a la cultura española y al aprendizaje de lenguas, con el propósito de determinar la postura de los alumnos respecto a nuestra cultura, al aprendizaje del español y al aprendizaje de lenguas en general. Incluí también una sección[2] que indagase acerca de sus gustos e intereses en el estudio de la segunda lengua con el fin de averiguar el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje del español en sí.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.1. Motivación integrativa e instrumental

13 de los alumnos encuestados estudiaban español por motivos instrumentales, 4 estudiantes lo hacían desde un punto de vista integrativo, mientras que los 4 restantes mostraban ambos tipos

de motivación. De los datos obtenidos se deduce que la motivación intrumental es predominante. La mayoría de los alumnos estudia el español desde una perspectiva práctica, bien sea porque lo necesitan para llevar a cabo sus estudios, porque constituye una herramienta de trabajo o por necesidades de comunicación :

Para mi carrera, Filología Inglesa y Filología Española.

Porque lo necesito para vivir aquí y posiblemente para un trabajo en Polonia.

En menor medida muestran un interés de tipo integrativo o integrativo-instrumental. En estos casos a los motivos prácticos se añade un interés hacia la lengua o la cultura :

Tengo facilidad con los idiomas y porque tengo antepasados hispanoamericanos.

Porque mi familia es española, me gusta y voy necesitar para mi trabajo

(2) Algunas de las preguntas de esta sección fueron adaptadas del cuaderno de Martín Peris, Ernesto. 1994. Unidades didácticas de español lengua extranjera. Colección Tareas, Difusión.

4.2. Interés hacia la cultura y el aprendizaje de lenguas

Todos los alumnos han contestado mayoritariamente que consideran la cultura española interesante, o bien tan interesante como otras culturas. Ninguno de ellos muestra un rechazo hacia los hábitos culturales españoles. Este planteamiento positivo se hace extensivo al hecho de aprender español, y al aprendizaje de lenguas en general. El mismo grado de motivación se mantiene durante el proceso de aprendizaje. Así, a la pregunta relativa al estudio del español, todos responden que estudiar español les gusta cada vez más. Es interesante resaltar que la motivación que muestran hacia el proceso de aprendizaje está estrechamente relacionada con sus propósitos comunicativos. Asocian el éxito en su estudio de la lengua a una orientación instrumental. De este modo, afirman que lo que les gusta de aprender español es:

> *que puedo comunicar más con los españoles* o *hablar con gente*

Únicamente uno de los alumnos encuestados mantiene una orientación integrativa hacia el proceso de aprendizaje:

> *... la cultura y el cambio de mentalidad necesarios para aprender bien el idioma*

4.3. Interés hacia el aprendizaje del español

En cuanto al aprendizaje durante el curso de español, los alumnos manifiestan que la participación activa en las clases, la intervención espontánea, constituyen lo que preferentemente les ha ayudado más a aprender esta lengua. En segundo lugar dan importancia a la práctica de la lengua con personas que hablan español. Sitúan en tercer lugar estudiar y hacer los deberes en casa. Finalmente, dan menor importancia a leer libros , periódicos y revistas en español y a ver películas, programas de TV u oír la radio. De estos datos se desprende que los alumnos se sienten más motivados por las destrezas productivas, la expresión oral y escrita, que por las destrezas receptivas , como son la comprensión escrita y oral. Dentro de las destrezas productivas, dan preferencia a la expresión oral, a través de la participación en clase o la práctica de la lengua fuera del aula. Su grado de motivación, como antes mencionábamos, aparece de nuevo ligado a un interés comunicativo.

Por lo que respecta al contenido de las clases, los estudiantes otorgan una mayor relevancia a aprender las cosas más útiles y más frecuentes para comunicarse en español. Le siguen en importancia las posibilidades de participar en la clase y el aprender cosas no sólo sobre la lengua, sino también sobre la gente, las costumbres sociales, etc. Dan menor importancia al grado de interés de los temas que se traten en clase y a los ejercicios de gramática. Como ocurría en los casos anteriores, los

estudiantes se decantan por orientaciones instrumentales con propósitos comunicativos. Esto aparece corroborado en sus respuestas a la cuestión relativa a su interés en el aprendizaje del español. Hablar y dominar el vocabulario constituyen sus mayores preocupaciones, frente a escribir, leer o conocer las expresiones idiomáticas, por los que manifiestan un menor interés.

5. CONCLUSIÓN

Los alumnos encuestados muestran un índice mayor de motivación instrumental en su aprendizaje del español como lengua extranjera,coincidiendo con las afirmaciones de Stern y Hamp-Lyons que mencionábamos en la revisión de la literatura. Por otro lado, su grado de motivación en el proceso de aprendizaje del español parece estar estrechamente relacionado con sus propósitos comunicativos. Podemos afirmar, por lo tanto, que en todos estos alumnos subyace una orientación intrumental en su aprendizaje de la L2.

Desde un punto de vista didáctico, hemos de tener en cuenta el tipo de motivación que los alumnos muestran hacia la L2 para poder responder a sus necesidades de aprendizaje. Si es mayoritariamente instrumental, como el caso que nos ocupa, el enfoque educativo estará orientado a la comunicación y la práctica de destrezas productivas.

No obstante, no debemos olvidar que todos los alumnos encuestados comparten un interés hacia la cultura española y el aprendizaje de otros idiomas, sin el cual sería difícil un aprendizaje efectivo de la segunda lengua.

Referencias bibliográficas

Gardner, R. y W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in Second Language Learning.* Newbury House, Rowley, MA.

Gardner, R.C. 1979:193-220. "Social psychological aspects of second language acquisition" en Giles, H. y Saint Clair, R.N. (eds.) *Language and Social Psychology.* Oxford: Blackwell

Hamp-Lyons, Elizabeth. 1983. "English in the World: Motivation for learning English as a world Language: integrative and instrumental". *World Language English,2/3:145-149*

Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Elsa González

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como un conjunto de procesos utilizados por el estudiante para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Oxford 1990:8).Este tema ha despertado considerable interés entre los investigadores en los últimos años. Sin embargo, como señalan Vann y Abraham (1990: 177), los estudios en este campo están todavía en un estado "embrionario". Aunque la mayoría de los autores coincide en señalar la importancia de dichos procesos en la adquisición de la L2, no existe acuerdo en cuestiones como clasificación, definición o metodología, obteniéndose en ocasiones resultados contradictorios en diferentes trabajos.

En cuanto a la clasificación, Oxford (1990) distingue entre estrategias directas e indirectas; las primeras comprenderían estrategias de memorización, cognitivas y de compensación; entre las que contribuyen al aprendizaje de forma indirecta estarían las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Como ya hemos señalado, no existe un criterio común de categorización entre los distintos autores y así por ejemplo O'Malley *et al*.(1985) distinguen simplemente entre estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales.

Otro aspecto sobre el que no parece haber acuerdo es en la posibilidad de enseñar al alumno a utilizar estas estrategias y facilitar así el proceso de aprendizaje. Así, Vann y Abraham (1990) comentan que mientras que en algunos trabajos se afirma que es posible alcanzar este objetivo con éxito, otros autores reconocen la necesidad de seguir investigando en este campo para obtener resultados concluyentes.

La relación entre distintas variables y el uso de estrategias también ha sido tratado por varios autores. En un artículo en el que se revisan algunos trabajos sobre la relación entre la variable sexo y el uso de estrategias de aprendizaje, Oxford, Nyikos y Ehrman (1988) concluyen que se encontraron diferencias significativas en casi todos los estudios, reflejando un mayor uso de estrategias por parte de las mujeres.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo fue determinar la frecuencia de uso de los distintos tipos de estrategias en alumnos españoles de tercero de B.U.P, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se estudió también la influencia que pudieran tener variables como el sexo, la motivación o el nivel académico en los resultados.

Se partió de la hipótesis de que las mujeres mostrarían una mayor frecuencia de uso de las estrategias en general. Asimismo, los alumnos más motivados y aquellos que obtenían mejores resultados en esta asignatura también declararían hacer un mayor uso de dichas estrategias.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Sujetos.

Una clase completa de tercero de BUP participó en el estudio. La clase estaba compuesta por doce hombres y catorce mujeres, con edades entre los dieciséis y los dieciocho años. El nivel de inglés de los alumnos era intermedio y la mayoría llevaba estudiando el idioma seis o siete años. Su primera lengua era el español.

3.2. Instrumentos

El principal instrumento utilizado fue el Strategy Inventory for Language Learning (traducido al español para este trabajo).Este cuestionario diseñado por Oxford (1990:293) está basado en la clasificación elaborada por la autora(Oxford 1990)(la cual se ha seguido en este trabajo) y consta de cincuenta ítemes. El alumno debía indicar en una escala de uno a cinco la frecuencia con la reconocía realizar la actividad descrita en el ítem. La media total indicaría la frecuencia general de uso de las estrategias de aprendizaje, mientras que las medias para cada parte indicarían qué tipos se usan con mayor frecuencia.

El grupo A comprende las estrategias de memoria y consta de nueve ítemes. El grupo B, estrategias cognitivas (catorce ítemes). Grupo c, estrategias de compensación (seis ítemes). Grupo D, estrategias metacognitivas (nueve ítemes). Grupo E, estrategias afectivas (seis ítemes). Grupo f estrategias sociales (seis ítemes).

Se entregó además otro cuestionario con el que se pretendía obtener información básicamente sobre la motivación del alumno en el aprendizaje del inglés. Otras cuestiones se referían al sexo, edad, notas del estudiante en esta asignatura y tiempo que llevaban estudiando la lengua.

3.3. Procedimiento.

Los cuestionarios fueron repartidos por el profesor, que explicó a los alumnos la finalidad de la encuesta. Éste subrayó el hecho de que los resultados obtenidos no tendrían ninguna influencia en sus notas.

4. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

Uso general de las estrategias. En esta sección se analizan los resultados generales de toda la clase, sin tener en cuenta las variables. Ésta es la media de la frecuencia de uso de cada grupo, según las declaraciones de los alumnos: estrategias de memoria: 2.13; estrategias cognitivas: 2.6; de compensación: 3.4; metacognitivas: 2.5; afectivas: 2.4; sociales: 2.5. La media total fue 2.58, lo que supone una frecuencia de uso entre baja y media.

El grupo de estrategias empleado con menor frecuencia parece ser el de estrategias de memorización. Sin embargo, como observa Oxford (1990: 40), es posible que los alumnos no sean conscientes de la frecuencia con la que las utilizan. De este grupo, se puede destacar el uso casi nulo (media: 1) de la actividad reflejada en el ítem 6 ("Utilizo tarjetas con dibujos para recordar palabras nuevas"). Esto se debe probablemente al hecho de que nunca se sugirió en el colegio la utilización de esta técnica para la memorización de vocabulario. Otra razón posible es que debido a la edad de los alumnos éstos consideren infantil hacer uso de este tipo de estrategias.

La frecuencia de uso más alta en este grupo aparece en el ítem 9 (3.47) , que se refiere a recodar palabras o frases recordando su localización en el libro. La relativamente alta puntuación en los ítemes 3 y 4 (2.6) indica la preferencia de los alumnos por la realización de conexiones entre material verbal y visual como técnica de memorización. El uso de relaciones con sonidos no parece ser tan popular. Estos resultados coinciden con la afirmación de Oxford (1990: 40) sobre la preferencia de los estudiantes por la memoria visual. La media de uso del ítem 2 ("Construyo

oraciones con las palabras nuevas para recordarlas mejor") fue de 1.8, lo que indica que los alumnos no están dispuestos a invertir demasiado esfuerzo en el aprendizaje, prefiriendo técnicas menos exigentes.

El grupo de estrategias cognitivas ocupa el segundo lugar en frecuencia de uso, siendo el ítem 18 ("Hago una primera lectura rápida de un texto y después otra/s con más detenimiento") el que obtuvo la media más alta (3.3). Para los ítemes relacionados con la práctica funcional las medias fueron inferiores. Esto probablemente se debe a que las tareas más comunes en el colegio son ejercicios tradicionales, mientras que aquellas que responden a un enfoque comunicativo, en las que el alumno debe hacer uso real del lenguaje, son descuidadas . De esta forma, las propias condiciones del aula estarían favoreciendo el uso de determinadas estrategias en detrimento de otras.

El hecho de que las estrategias de compensación sean las más frecuentemente utilizadas parece ser una señal positiva de la capacidad de los alumnos de buscar recursos para superar sus posibles limitaciones en la lengua extranjera. Las estrategias orientadas a superar dificultades en actividades de expresión oral y escrita son más utilizadas que las relacionadas con la comprensión oral y escrita, aunque la diferencia es muy pequeña. Hay que destacar que la media de uso para el ítem 29 ("Si no recuerdo una palabra, utilizo otra palabra o frase que significa lo mismo") es la más alta de todo el cuestionario (4.3): más de la mitad de los estudiantes dieron una puntuación de cinco a este ítem (ninguno lo puntuó con 1 ó 2). El item 27 ("Leo sin buscar todas las palabras en el diccionario") le sigue en frecuencia dentro de este grupo. Este dato, que podría indicar que los alumnos son capaces de deducir el significado de palabras desconocidas por el contexto, puede tener también una interpretación negativa: los estudiantes no están dispuestos a realizar el esfuerzo de buscar todas las palabras que desconocen. La media más baja es para el ítem 28("Adivinar que va a decir la otra persona a continuación"). De nuevo, el tipo de actividad está influyendo en la frecuencia de uso, ya que probablemente los alumnos no tienen muchas oportunidades de mantener conversaciones en la lengua extranjera.

Del grupo de estrategias metacognitivas podemos destacar que aquellas relacionadas con la autoevaluación son usadas con una frecuencia media (3.1).Se observa una frecuencia de uso muy baja en los ítemes 35 y 36 que se refieren a la práctica funcional de la lengua fuera del aula. Parece que los estudiantes no están dispuesto a realizar ningún esfuerzo que no será premiado en el sistema de evaluación de su entorno académico.

En cuanto a las afectivas, los estudiantes reconocen hacer un uso bastante frecuente de las estrategias orientadas a relajarse y poco frecuente de aquellas relacionadas con la expresión de su experiencia personal en el aprendizaje.

El hecho de que entre las estrategias sociales las que implican práctica funcional sean utilizadas con poca frecuencia probablemente se debe al sistema de enseñanza y evaluación, que valora más el aprendizaje de reglas gramaticales que la adquisición de competencia comunicativa. Este sistema tampoco parece favorecer el trabajo en grupo, ya que las estrategias que hacen referencia a la cooperación con otros estudiantes son utilizadas con poca frecuencia.

Estudio de Variables: Sexo.

Se partió de la hipótesis de que las mujeres hacían un uso mayor de las estrategias en general. Los resultados mostraron una frecuencia de uso ligeramente superior en la mujeres (hombres: 2.43; mujeres: 2.81), siendo la diferencia poco significativa.

En el grupo de estrategias de memoria, las diferencias mayores fueron para los ítemes[1] ("Intento relacionar lo que ya sé con cosas nuevas que aprendo en inglés"), con una media de 2.2 para los hombres y de 3.4 para las mujeres, y 9 (relacionado con la memoria visual) :3 y 3.8. El ítem 5 se refiere al uso de rimas para recordar palabras; la media de uso en las mujeres fue de 1.7, mientras que para los hombres fue de 1.3. Aunque no es una diferencia demasiado grande, se podría pensar que los hombres rechazan el uso de esta técnica (o no reconozcan utilizarla) por considerarla socialmente más apropiada para las mujeres.

En lo ítemes referidos a estrategias de práctica formal de reglas, dentro del grupo de estrategias cognitivas, se observa una diferencia de 0.5 aproximadamente, favoreciendo a las mujeres. Esto ha sido interpretado en otros estudios (Oxford, Nyikos y Ehrman, 1990) como el posible reflejo del deseo de la mujer de conseguir aprobación social , por medio de mejores resultados académicos; también podría reflejar una mayor inclinación de la mujer a adaptarse a las normas, tanto lingüísticas como académicas.

Las mujeres parecen utilizar las estrategias sociales con mayor frecuencia. En estudios previos se afirma que las mujeres muestran en general una mayor orientación social que los hombres. Esta característica llevaría a las primeras a mejorar su aprendizaje verbal, que se supone que está estrechamente relacionado con la interacción social.

(1) Ver Nyikos (1987)

Como ya hemos observado, la práctica del idioma con otros estudiantes no es muy común en general. Sin embargo, las mujeres hacen un uso mayor de esta práctica que los hombres. Parece que estas se encuentran más seguras cuando trabajan en grupo, mientras que los hombres prefieren el trabajo individual, reflejando una actitud más competitiva.

Variable 2: Resultados Académicos.

Aunque no se observaron grandes diferencias, los datos muestran que la frecuencia de uso disminuye a medida que descienden las calificaciones. Sin embargo hay que señalar que las calificaciones escolares no son el mejor indicativo del grado de dominio de la lengua.

Variable 3: Motivación.

En estudios previos se observó que esta variable tenía una influencia importante en el uso de estrategias (Oxford y Nyikos, 1989). En nuestro estudio, los alumnos que consideraban el estudio de la lengua "muy importante" mostraron una frecuencia de uso de estrategias ligeramente mayor que los que lo consideraban "importante", pero considerablemente superior a aquellos que opinaban que "no es tan importante".

De nuevo, señalamos que se necesitaría un estudio más profundo de la relación entre motivación y uso de estrategias, ya que el cuestionario utilizado no proporcionó la información necesaria para extraer conclusiones definitivas.

5. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos indican que los alumnos afirmaron hacer mayor uso de las estrategias de compensación, lo que parece indicar que son capaces de recurrir a materiales conocidos para superar sus limitaciones en la L2.El grupo menos utilizado es el de estrategias de memorización.

Las mujeres declararon hacer mayor uso de las estrategias que los hombres. Esto coincide con los resultados de Oxford, Nyikos y Ehrman (1988). Las diferencias mayores se observaron en estrategias sociales (debido posiblemente a la mayor orientación social de la mujer) y metacognitivas. Se apuntó la posibilidad de que las diferencias en uso de estrategias de práctica formal (siendo superior en las mujeres) puedan deberse a un deseo de este grupo de conseguir aceptación social obteniendo mejores resultados académicos.

Se observó que las estrategias relacionadas con la práctica funcional eran utilizadas con poca frecuencia por ambos grupos. Parece probable que el método de enseñanza y evaluación también influya en la mayor frecuencia de uso de unos grupos de estrategias sobre otros. El hecho de que las actividades relacionadas con

la práctica funcional fueran poco utilizadas puede indicar que el alumno no está dispuesto a invertir ningún esfuerzo en actividades que, aunque le ayudarían a mejorar su competencia en la L2, no serían premiadas en el entorno académico.

El propio entorno en el que se desarrolla el aprendizaje fomenta el uso de determinadas técnicas en detrimento de otras. Por cuestiones prácticas, es difícil realizar en el aula actividades que impliquen trabajo en grupo o prácticas de conversación.

Desde un punto de vista didáctico, sería interesante que los profesores intentaran fomentar el uso de las estrategias que parecen tener una influencia positiva en el aprendizaje, teniendo en cuenta siempre las necesidades y características individuales del alumno, ya que para que sean efectivas es éste el que tiene que encontrarlas de utilidad personal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Nyikos, M. 1987. "The Effect of Color and Imagery as Mnemonic Strategies on Learning and Retention of Lexical Items in German".*Modern Language Journal* 74/3: 273-287.

O'Malley, J. M. *et al.* 1985. "Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students". *Language Learning* 35/1: 21-45.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies.* Boston, Mass: Heinle Publishers.

Oxford, R., M. Nyikos y M. Ehrman. 1988. "Vive la Différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies."*Foreign Language Annals* 21/4: 321-329.

Oxford, R. y M. Nyikos. 1989. "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students". *Modern Language Journal* 73/3: 291-30.

Vann, R. J. y R. G. Abraham. 1990. "Strategies of Unsuccesful Language Learners".*TESOL Quarterly* 24/2: 177-198.

DIAGNÓSTICO DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ADULTO ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: ESTUDIO LONGITUDINAL

Mustapha Moubarik

1. INTRODUCCIÓN

El sistema fonético del lenguaje es un aspecto importante en la manifestación audible. Paradójicamente, cuando se trata la enseñanza de una lengua, los didactas han tenido posturas diferentes hacia el tratamiento de la pronunciación. En los programas de enseñanza, la pronunciación ha sido unas veces descuidada, otras enfatizadas o completamente ignorada. En cualquier caso, incluso cuando la pronunciación aparece como componente en manuales de enseñanza, su tratamiento no ha sido sistemático. Dicho de otro modo, los problemas de pronunciación son abordados según su incidencia en las unidades didácticas en las que se encuentran.

La desatención al sistema fonético de una lengua se debe a varias razones:

- la creencia generalizada de que los aspectos fonéticos de la lengua pueden ser asimilados de forma inductiva al hablar, sin recurso a la enseñanza formal
- la idea de que la mera exposición de la pronunciación del profesor o en su caso de materiales auditivos inducirán al alumno a asimilar los aspectos fonológicos de la lengua en cuestión
- algunos profesores rehuyen tratar las pronunciaciones erróneas de los alumnos debido a la falta de entrenamiento en fonética
- la investigación en fonología del interlenguaje es desalentadora porque hay suficientes pruebas que apoyan la fosilización, más que pruebas que sugieran que la adquisición de la pronunciación nativa es posible

- el sistema fonético ha sido también relegado a una posición marginal, porque frecuentemente cuando se trata de definir la **competencia** o la **habilidad** en una segunda lengua o extranjera, generalmente se hace referencia a la competencia lingüística, la competencia comunicativa, la capacidad discursiva, la capacidad estratégica, etc y en ningún caso o muy raramente encontramos la competencia fonológica.

Mientras, existen suficientes motivos pedagógicos para empezar a prestar atención al sistema fonético, además de cuestiones estructurales y funcionales. Por tanto, los programas de enseñanza de la lengua deben considerar seriamente la inclusión sistemática de la pronunciación. La comprensión comunicativa incluye, no solamente la habilidad de producir frases que son gramatical y funcionalmente correctas, sino también, la habilidad de emitir mensajes fonológicamente comprensibles que posibiliten una mayor fluidez en la comunicación hablada. En este sentido, rechazamos la creencia de que la pronunciación es simplemente un ejercicio accesorio, sino que es un aspecto fundamental de los procesos comunicativos.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos científicos que nos planteamos en esta investigación son los siguientes:

a) Conocer los problemas fonéticos y fonológicos del alumno de magisterio y su intento de pronunciar inglés.

b) Detectar la variabilidad entre los sujetos españoles en relación a sus dificultades fonéticas y fonológicas.

c) Contrastar hasta qué punto la idiosincrasia de los sujetos puede afectar su producción oral.

d) Averiguar si las desviaciones de los sujetos son siempre debidas a la interferencia de la lengua madre o cabe la posibilidad de considerar otras explicaciones.

e) Comprobar hasta qué punto las desviaciones fonéticas y fonológicas pueden impedir la inteligibilidad.

f) Reflexionar sobre la validez del nativo como modelo de pronunciación fiable para alumnos de lengua extranjera en general, y futuros maestros en particular

g) Estudiar las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de las preguntas anteriores y diseñar ejercicios en función de los resultados obtenidos.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño de investigación que se aplica puede definirse como analítico y longitudinal, ya que se centra sobre aspectos específicos de fonología del interlenguaje , estudiándose en alumnos de magisterio a lo largo del tiempo. Es también un estudio cualitativo porque se basa en la observación, grabaciones, transcripción manual con el objeto de descubrir patrones en la fonología del interlenguaje de los sujetos. Se realizaron también entrevistas con los mismos sujetos con el propósito de detectar variables que puedan interferir en la validez del estudio.

Tres sujetos (dos alumnos españoles y un nativo inglés) efectúan la lectura del texto "**The North Wind and the Sun**". Se le ha pedido a los sujetos leer el texto varias veces y comprender su contenido antes de proceder a la grabación. Así que la lectura en voz alta debe ser fluida y precisa. A los sujetos se informó que su lectura debe ser natural y ser un modelo de imitación para los alumnos de lengua extranjera. En total, se realizaron cuatro grabaciones:

- los dos sujetos españoles han efectuado una grabación cada uno
- el nativo ha efectuado dos grabaciones:

a) una grabación (**del 1**) dirigida a nativos ingleses. Entonces se espera que sea una lectura natural y rápida

b) una grabación (**del 2**) dirigida a alumnos de lengua extranjera. Entonces se espera que sea una lectura cuidadosa y lenta.

El nativo realizó dos grabaciones con el objeto de:

a) averiguar si las dos lecturas difieren debido al cambio de receptor

b) comprobar si hay diferencias significativas desde el punto de vista fonético entre la lectura rápida (del 1) y la lectura cuidadosa (del 2).

Hay que insistir, a pesar que el método de lectura en voz alta es superficial y tiene limitaciones, estaba elegido por varias razones:

a) Los sujetos no pueden evitar sonidos que les resulta difíciles de pronunciar

b) La pronunciación al ser realizada en el contexto de una serie de sonidos relacionados, aunque los datos no son espontáneos, se pueden considerar naturales, en la medida que son adecuados al propósito de este estudio, que es investigar aspectos de la fonología del interlenguaje.

4. COMPARACIÓN DEL SISTEMA FONÉTICO INGLÉS Y ESPAÑOL

Para analizar la pronunciación inglesa de los sujetos de la muestra, estimamos conveniente contrastar el sistema fonético del inglés y español con el objeto de servir de referencia o modelo para el análisis de los datos. La comparación de los dos

sistemas facilitará la identificación de los problemas fonéticos y fonológicos donde haya huellas de la lengua madre. Por otra parte, la misma teoría del análisis contrastivo será objeto de investigación.

5. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS

Dos sujetos de la escuela de magisterio fueron elegidos al azar. Un alumno de segundo (**S.S.X**) y un alumno de tercero (**S.S.Y**). Los dos alumnos han sido mis propios alumnos durante dos años sucesivos y tenían un nivel aceptable en inglés. Se pueden clasificar como de nivel intermedio bajo e intermedio respectivamente. Si sus afirmaciones son correctas, el único contacto que tienen con el inglés está limitado a las horas de clase.

El tercer sujeto es un nativo de inglés británico. Era lectora en magisterio durante el año 1990-1991. Al mismo tiempo, seguía sus estudios en la universidad de Cambridge, por consiguiente, tenía el acento R.P. (pronunciación estándar).

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. Primera fase

Las lecturas del nativo han sido escuchadas y fonéticamente transcritas. La transcripción ha sido comprobada con la transcripción de un experto en fonética. El mismo procedimiento ha sido seguido con la lectura de los sujetos españoles (S.S.X y S.S.Y). Después, la transcripción fonética de las lecturas de cada sujeto han sido divididas en unidades de habla como por ej.: **U 1**, **U 2**, **U 3**, etc.

Después cada unidad de habla ha sido analizada, por ej.:

Unidad de habla i:

del 1
del 2
S.S.X
S.S.Y

Después las unidades de habla de los sujetos españoles han sido comparadas y contrastadas con la lectura rápida del nativo (del 1), y la lectura cuidadosa (del 2). Las desviaciones de los sujetos españoles frente a los valores del modelo se centran en el nivel segmental (desviaciones fonémicas y alofónicas), y en los rasgos de la cadena hablada (las elisiones, las asimilaciones, las formas débiles y la juntura).

6.2. Segunda fase

Pasados dos años desde la primera grabación, los mismos sujetos (S.S.X y S.S.Y) han leído el mismo texto y lo han grabado, siguiendo las mismas instrucciones que antes. Después de cada grabación, han sido entrevistados para intercambiar opiniones sobre cambios de circunstancias, reflexiones sobre magisterio, etc. Se ha mantenido la grabación inicial del nativo que se considera todavía válida como piedra de toque para analizar el nuevo corpus de los sujetos españoles.6. Resultados del estudio longitudinal

Ahora que los errores de los sujetos han sido diagnosticados explicados y comentados, intentaré diseñar ejercicios fonéticos que puedan ajustar su pronunciación. Debo confesar que estos ejercicios están bajo experimento puesto que mis alumnos de primero los están utilizando. Debemos esperar el fin del año académico para comprobar si les han sido útiles para su pronunciación.

El enfoque de esta investigación se ha centrado sobre los problemas fonológicos que puede encontrar el alumno de Magisterio en su intento de descubrir el código fonológico del inglés en su variedad británica y su manifestación R.P. o pronunciación estandar. El estudio longitudinal ha revelado que los futuros maestros exhiben muchos errores fonéticos y fonológicos en su pronunciación frente a los valores del modelo. Estos errores son de tipos distintos:

- Errores segmentales, cuando los sujetos son incapaces de hacer contrastes fonémicos en consonancia con el inventario fonémico del Inglés.
- Uso erróneo del acento.
- Errores fonéticos, cuando los sujetos no distinguen entre distintos alófonos del mismo fonema ej.: El contraste alofónico entre oclusiva sorda aspirada y oclusiva sorda no aspirada; contraste alofónico entre L velarizada y no velarizada. También cuando no pueden realizar una plosión nasal o lateral cuando se trata de consonantes silábica como /n/ o /l/.
- Errores a nivel suprasegmental son registrados en los rasgos de la cadena hablada como asimilación elisiones o las formas débiles
- No van incluidos en estos errores aquellos que no he considerado como tales simplemente porque he sido incapaz de detectarlos.

Los errores que acabo de mencionar difieren en cuanto a su peso y su relevancia. En las primeras páginas de esta tesis, se insiste que el aprendiz de una segunda lengua en general, y el futuro maestro en particular, debe desarrollar una competencia fonológica, que no debe necesariamente equivaler a la capacidad del nativo. Esto es un ideal inalcanzable por el adulto. Sin embargo, la inteligibilidad es un objetivo razonable porque los aprendices de lengua extranjera no necesitan más que un acento

suficentemente inteligible, que es un objetivo limitado y realizable a la vez (Abercrombie, 1963:379).

Porque el futuro maestro debe representar un modelo adecuado y que pudiera ser imitado por sus futuros alumnos, es necesario un programa de fonética práctica y comprensiva para prepararle a esta difícil tarea, con ello, el futuro maestro puede realmente servir como modelo adecuado por un lado, su entrenamiento en fonética le puede facilitar. por otro lado, la confianza en sí y a posteriori le ayudará a diagnosticar, identificar y subsanar la pronunciación de sus alumnos.

7. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El estudio longitudinal ha clarificado varios hechos en lo que concierne a la revolución fonológica de los futuros maestros. Estos están a la merced de distintas variables que hay que tener en cuenta antes de diseñar trabajos de pronunciación.

- Problemas fonéticos y fonológicos.
- Variabilidad: Es la regla en vez de ser la excepción.
- La importancia de factores contextuales, socio-culturales y cognitivos en el proceso de aprendizaje.

Esta información es relevante a la hora de diseñar actividades de pronunciación que pueden subsanar los problemas de futuros maestros porque:

- Conectan con los aspectos socio-culturales y cognitivos específicos de los alumnos.
- Informan para el diseño de secuencias de aprendizaje en conformidad con ciclos de aprendizajes distintos.
- Están basados sobre hechos empíricos.

8. CONCLUSIÓN FINAL

Los resultados de este estudio longitudinal ofrecen explicaciones tentativas de los errores de los sujetos, a veces de una forma directa, otras, confirmando los resultados de las investigaciones realizadas en el campo del interlenguaje.

1. Respecto al diagnóstico de las áreas fonológicas problemáticas de los sujetos, el análisis de los datos de ambas lecturas revela las desviaciones cometidas respecto al modelo. La fonología del interlenguaje de los sujetos ilustra errores segmentales, como cuando los sujetos sustituyen fonemas de la lengua objeto del estudio con otros sonidos, o los eliminan totalmente, o añaden sonidos debido a su duda o dificultad de articulación.

Los sujetos también yerran respecto al acento, a nivel fonético, en los alófonos por ej: oclusivas aspiradas, /l/ velarizada, consonantes silábicas y refuerzo glotal. A nivel suprasegmental, la ausencia de soltura en la lengua objeto de estudio afecta a los rasgos de la cadena hablada, como las asimilaciones, las elisiones, juntura y las formas débiles.

2. El estudio longitudinal demuestra que el comportamiento de los sujetos es errático. Sus errores muestran un amplio panorama de desviaciones fonológicas, la mayoría de los cuales no es sistemática.

3. Respecto a las causas del comportamiento desviado de los sujetos, todas las teorías tratadas en esta tesis están representadas.

- Errores debidos a la interferencia de la lengua madre, i.e.: sustitución de fonemas con sonidos casi-equivalente en la lengua madre; Supresión de fonemas por restricciones fonotácticas en la lengua madre, como en el caso de oclusivas en posición final de la palabra; adición de sonidos que no forman parte de la estructura fonemática de la palabra en cuestión., i.e.: epéntesis, o adición del sonido /g/ después de un sonido velar nasal.

Sin embargo, los mismos errores que acabo de mencionar pueden explicarse por teorías distintas de la interferencia. Por ejemplo, en el caso de la supresión de oclusivas en posición final de la palabra se puede interpretar según la opinión universalista, y también por los procesos de adquisición de la lengua madre.

En consecuencia, los procesos de adquisición de la primera lengua son reactivados durante la adquisición de la segunda lengua.

Los procesos fonológicos en la primera lengua como la simplificación de un grupo consonántico como en el caso de la eliminación de sonidos, o la epéntesis cuando hay inserción de una vocal.

Estos mismos procesos reaparecen en la adquisición de la segunda lengua. Hay que hacer notar que los mismos fenómenos se pueden explicar por la universalidad de la estructura de la sílaba abierta, en la cual los alumnos se apoyan porque el patrón CV (consonante + vocal) es el más universal.

Otras desviaciones debidas a la interferencia encajan con la teoría de la fonología del interlenguaje: la sustitución de una oclusiva por una fricativa encaja perfectamente con la regla de **espirantización post-vocalica**.

4. Otro tema contemplado en esta tesis, es el de hasta qué punto el nativo puede ser modelo fiable para que lo puedan imitar los alumnos de una lengua extranjera. El uso de hablantes auténticos nativos ha sido enfatizado en los últimos 20 años. Obviamente, es deseable utilizar hablantes nativos porque permite a los alumnos estar

en contacto con la lengua real, y además les facilita una herramienta lingüística válida para el proceso de adquisición inconsciente.

No obstante, debemos ser cautos respecto a las metodologías que insisten sobre la utilización de materiales didácticos elaborados en el país originario de la lengua que estudia, y el nativo en particular. Estos últimos pueden ofrecer modelos inadecuados, siempre y cuando no estén entrenados en fonética, por un lado y, por otro lado, cuando no tengan un entrenamiento en la destreza de lectura en voz alta. Entonces, hay razones suficientes que revelan que el nativo no es perfecto. En consecuencia, los alumnos deben sensibilizarse a que la destreza del nativo no es ni uniforme ni tampoco perfecta. Por consiguiente, no debemos ser dogmáticos acerca de la pronunciación, cuando existe un número de dialectos no despreciables tan sólo en las Islas Británicas. Por tanto debemos aceptar que la variación en el lenguaje es la regla y no la excepción. Por ello nos planteamos ¿por qué debemos reprochar al alumno de lengua extranjera la posesión de un acento extranjero? Hagamos lo que hagamos, su pronunciación siempre tendrá huellas de las lenguas ya conocidas por el alumno en todos los niveles: fonológico, estructural, semántico, etc. Además, el uso de material didáctico originario del país popio de la lengua que se estudia puede amenazar la estabilidad del alumno, que puede no solamente transformarse en un bilingüe -fin al que todos los educadores aspiran - sino también en bicultural. Entonces, hay que mentalizar a los nativos para que aprecien acentos extranjeros, en vez de exigir que el alumno de lengua extranjera alcance la pronunciación nativa, que es un objetivo idealizado dada la edad del alumno. Así, salvaremos nuestros alumnos del efecto de la "**anomia**" (Lambert, 1967; Alptekin et al., 1984) o lo que llama Ervin-Tripp (1967) la **esquizofrenia bilingüe**.

5. Respecto a la fosilización, a pesar de que los resultados de las investigaciones en este campo son desalentadoras, puesto que existe más pruebas que demuestran la existencia de la fosilización que aquellas que sostienen la adquisición de la pronunciación nativa, no podemos descuidar la enseñanza de la pronunciación.

6. En ralación a la importancia de los errores de los sujetos españoles y hasta qué punto esto puede afectar a la inteligibilidad, se recurrió a dos nativos para valorar las lecturas de los dos sujetos españoles y ambos estuvieron de acuerdo en que no tenían problemas en comprender a los dos sujetos a pesar de la presencia de errores.

7. La pregunta sobre si la adquisición de una pronunciación nativa es todavía posible a la edad adulta, está más bien fuera del alcance de esta tesis, dado el número tan reducido de los sujetos y su experiencia bastante corta con la lengua objeto del estudio. En efecto, las investigaciones que se han llevado a cabo tampoco son concluyentes, y a veces son incluso contradictorias.

8.1. Limitaciones y recomendaciones de este estudio

Las aportaciones de este estudio han permitido hacer una serie de generalizaciones:

- la variabilidad ocurre en todas las lenguas, incluso en el interlenguaje.
- la lengua madre, la lengua objeto del estudio y el interlenguaje pueden actuar como sistema superordinario de reglas
- la experiencia en el lenguaje puede afectar la fluidez y no la precisión
- los futuros maestros - y el alumno de lengua extranjera - deben controlar el sistema fonológico de la lengua objeto del estudio a través de un aprendizaje reflexivo y un entrenamiento auditivo constante de modelos correctos.

También, es necesario que los formadores trabajen para perfeccionar su pronunciación con el fin de evitar que sus propias deficiencias les sean repetidas por los alumnos.

- la tarea no es alcanzar la pronunciación standard del nativo. Eso es un objetivo irreal. Necesita adquirir una pronunciación que sea lo bastante correcta para garantizar la inteligibilidad.
- la necesidad de laboratorios de lengua en las escuelas de magisterio es urgente. Su disponibilidad ayudaría a los futuros maestros a tener mayores oportunidades para el trabajo individual.

Las sugerencias y propuestas metodológicas que se derivan del estudio son:

1) Ampliar los sujetos de la muestra y los contextos socio-culturales y geográficos de pertenencia.

2) Utilizar ámbitos espontáneos para favorecer "lo vernáculo", es decir, el habla natural.

3) Contar con la presencia del investigador para conocer la tendencia de los sujetos a hiper-articular frente a un micrófono.

4) Conducir el experimento en una habitación insonorizada para obtener datos de forma más nítida.

5) Introducir metodológicamente de la verbalización de las estrategias que utilizan en el proceso de la lectura con el objeto de investigar los mecanismos o estrategias que se ponen en juego.

Los datos aportados en esta investigación entendemos que son todavía insuficientes como para plantear generalizaciones taxativas. No obstante estamos convencidos que tiene a nivel científico y pedagógico la profundización y desarrollo de esta línea de trabajo.

Referencias Bibliográaficas

Corder, P., 1967. "The significance of Learners' errors" in IRAL vol.4, 1967 in Richards, J. (ed.) 1974.

Couper-kuhlen, E., 1986. An Introduction to English Prosody. London: Edward Arnold.

Cummins, J., 1980. "The Cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue." 14: 175-187.

Dickerson, L.J., 1974. "The learner's interlanguage as a system of varialble rules." *TESOL Quarterly* 9: 401-407.

Elliot, A.J., 1981. Child Language. Cambridge: CUP.

Fledge, J.E., 1981. "The phonological basis of foreign accent: a hypothesis." *Language Learning* 27/2: 315-330.

Hakuta, K., and Cancino, H. 1977. "Trends in second language acquisition research." *Harvard Educational Review* Vol. 47/3: 295-326.

Ioup, G., and Weinberger, S.H., (eds.) 1987. Interlanguage Phonology. Cambridge: CUP.

Jackson, P. 1992. Handbook of Research on Curriculum. New York: Mc Millan.

Tarone, E., and Yule, G. 1989. Focus on the Learner: Approaches to identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners. Oxford: OUP.

TRANSTORNOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA CONDUCTA NARRATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE[1].

Encarna Pérez y Miquel Serra

1. INTRODUCCIÓN

Disponer de un análisis preciso de las habilidades y los conocimientos de aquellos niños y niñas que, sin presentar un déficit clínico y psicológico importante, presentan un Trastorno del Lenguaje (TL), requiere abordar los distintos contextos del discurso. Los estudios realizados en el marco de la conversación dirigida permiten caracterizar con bastante precisión la producción del lenguaje de esta población. Surge, sin embargo, el interrogante de cómo se organizará el discurso en el marco de la narración, cómo se establecerán las relaciones de cohesión y coherencia en un contexto en el que subyacen diferentes aspectos, directamente relacionados con el nivel de desarrollo lingüístico, en esta población que presenta dificultades en el procesamiento del lenguaje en todos los niveles.

La habilidad de contar historias supone una evolución que termina con un equilibrio entre el tratamiento cognitivo y lingüístico de los hechos que se narran, lo que permite considerar globalmente las historias (Berman, 1988). Esta evolución implica el desarrollo de mecanismos de control, que unifican la narración verificando la conexión de las sucesivas oraciones y la reorganización de la representaciones lingüísticas que seleccionan la forma adecuada para referirse a un referente: nombre, pronombre, elipsis.. (Karmiloff-Smith, 1985). La elección del pronombre o de la elipsis en el habla cohesionada significa usar elementos intralingüísticos o cohesivos, lo que supone que su interpretación depende de otro elemento del discurso (antece-

(1) Este trabajo ha sido realizado con la ayuda de la DGICYT-PB91-0851. En la elección de la muestra ha sido fundamental la colaboración de los CREDA de Girona, Vallès y Baix Llobregat. Es necesario mencionar las distintas aportaciones realizadas por L. Bosch, C. Cardona, K. Moret y C. Vila.

dente) y están situados, ambos, en oraciones independientes (García Soto, 1993). Este autor, en un estudio evolutivo de los trabajos de Halliday y Hassan (1976) apunta que los cambios, tanto en el tipo como en la frecuencia de uso de los vínculos cohesivos, y en los mecanismos de control narrativo están relacionados con el nivel de desarrollo lingüístico. Van Dijk y Kintsch (1983) conceptualizan a los elementos cohesivos como las señales gramaticales utilizadas para expresar la coherencia semántica (definida como la unidad del discurso) y que deben ser suficientemente expresadas para que las relaciones de coherencia puedan entenderse.

El presente trabajo se sitúa en el contexto de los estudios sobre producción del lenguaje de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje que se están realizando en la Universidad de Barcelona (Bosch, L. y Serra, M., 1995) y que a su vez se integran en proyectos paralelos realizados por el "European Group for Child Language Disorders", con la finalidad de comparar los perfiles lingüísticos presentados por niños y niñas con TL en diversas lenguas. El paso de la conversación dirigida (marco en el que se sitúan dichos trabajos) a la narración (marco del presente trabajo) permitirá profundizar en el conocimiento del proceso narrativo de niños y niñas con TL y dar respuesta a los interrogantes que surgen ante las diferencias en las narraciones producidas por estos niños y niñas y aquellos y aquellas que no forman parte del grupo con TL.

2. METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por 14 niños y niñas en el grupo con TL y 14 en el grupo control entre los 6-9 años y escolarizados en centros públicos, en un medio bilingüe aunque su lengua materna es el castellano. El grupo con TL fue seleccionado en función de los criterios de inteligencia manipulativa normal, ausencia de problemas auditivos y neurológicos y monolingüismo familiar. El grupo control fue seleccionado en base a un desarrollo normal del lenguaje y a situaciones similares al grupo con TL en edad, sexo, orden de nacimiento, nivel socio-cultural, lengua materna y situación escolar.

El adulto les explicaba la historia reforzada con imágenes y después les pedía que la repitieran también con las imágenes presentes mientras se les grababa en vídeo. El material utilizado para las narraciones fue el "The bus story, a test of continuous speech" de Catherine Renfrew.

3. RESULTADOS[2]

El primer objetivo planteado fue conocer qué información reproducían en sus narraciones. Las historias contadas se analizaron desde dos perspectivas: desde la relevancia de las ideas expresadas[3] y desde el tipo de información que expresan las ideas[4]. En ambos casos, se relacionó la información dada con la información presente en la historia explicada y se realizó la prueba estadística de contraste U de Mann-Whitney.

El análisis de la relevancia de las ideas muestra diferencias significativas entre los dos grupos, tanto en la cantidad de ideas expresadas de cada tipo como en el total de ideas reproducidas en sus narraciones (ideas esenciales: U: 27,0 p=0.0003; ideas secundarios: U: 45,0 p= 0.01; Total de ideas: U:27,0 p=0.0006). En los tres casos es el grupo control el que da más información. También aparecen diferencias significativas en la cantidad de ideas reproducidas en función del tipo de información que expresan (cambios espaciales: U:39,5 p= 0.005; cambios de personajes: U: 28,0 p= 0.0008) excepto en las ideas que se refieren a la explicación de diferentes sucesos. Estas omisiones provocan que no se acabe de entender cuál es el argumento de la historia, dónde suceden las acciones ni de quién están hablando, con las consiguientes rupturas en la coherencia secuencial.

El segundo objetivo que se planteó fue conocer cómo contaban sus historias, lo que se concretó en dos aspectos. En primer lugar, se analizó la organización proposicional de las ideas expresadas, poniendo de relieve omisiones de elementos imprescindibles (omisiones inaceptables) para la comprensión de sus historias (sujetos, cuando su presencia es necesaria para saber de quién se está hablando (U: 49 p=0.05), verbos (U: 31,5 p= 0.001) y complementos de verbos (U: 27,5 p=0.0006)). En los tres casos, es el grupo con TL. el que las realiza con mayor frecuencia. En segundo lugar, se analizó la forma lingüística utilizada para referirse a los personajes de las acciones explicadas, que fueron los nombres, los pronombres relativos y los elementos cohesivos. Sólo en el tercer tipo (elementos cohesivos)

(2) Las narraciones infantiles se abordaron sin tener en cuenta los errores léxicos, morfosintácticos y fonológicos que presentaban.

(3) Catherine Renfrew engloba las ideas de la historia en ideas principales (esenciales) e ideas secundarias (subsidiarias).

(4) La historia presenta tres tipos de ideas: ítems que informan de cambios en el espacio del personaje principal (llegó a la ciudad, fue al campo..), ítems que informan de la presencia de nuevos personajes (se encontró con un tren, se encontró con un policía..) e ítems que explican diferentes sucesos relacionados con los personajes de la historia y ocurridos en los diferentes lugares (continuó corriendo, intentó parar..).

aparecen diferencias significativas en la prueba de contraste (U. 49 p= 0.05), siendo el grupo control el que las utiliza en mayor proporción.

El uso de los elementos cohesivos como sujetos de las acciones llevó a analizar, tanto el tipo de elemento cohesivo utilizado como la presencia o ausencia de sus antecedentes, los elementos de referencia de los cuales dependen para su comprensión. Los más utilizados han sido la cohesión por referencia personal, mediante los pronombres personales, y la cohesión por elipsis, que ha resultado ser el elemento más utilizado por ambos grupos. Sólo en el uso de la elipsis presenta diferencias significativas entre los dos grupos (U: 48,5 p=0.02) en el sentido de un mayor uso por parte de los niños y niñas del grupo control. El análisis de la presencia de los antecedentes en la narración da diferencias significativas en el uso de los pronombres personales con ausencia de antecedente (U: 28,0 p= 0.0008), de manera que el fragmento de la historia en el que aparece el pronombre resulta incomprensible al no poder saberse de quién se está hablando. Ninguna persona del grupo control realiza esta conducta. El uso de los pronombres con el antecedente presente y el de la elipsis, tanto con antecedentes como sin ellos, no da diferencias significativas entre los grupos. El menor uso de los vínculos cohesivos así como la omisión de los antecedentes en el uso del pronombre afecta al habla cohesionada y por tanto, siguiendo a Van Dijk, a la coherencia semántica.

4. CONCLUSIONES

Los resultados permiten cuantificar las diferencias entre los grupos y diseñar un perfil narrativo en el que las ausencias son la característica principal de unas narraciones difíciles de entender: se omiten ideas importantes de la historia, elementos imprescindibles del discurso y partes importantes de las proposiciones. La menor utilización de elementos cohesivos por parte del grupo con TL, así como la omisión de los antecedentes cuando se usa el pronombre como sujeto de las acciones explicadas, afecta directamente al habla cohesionada y, por tanto, a la coherencia de las narraciones. Este hecho, junto con la omisión de ideas de la historia, produce narraciones no unificadas, con las consiguientes rupturas en la comprensión por parte del oyente.

La omisiones de partes importantes de las proposiciones (sujeto, verbo, y complementos de verbos necesarios para la comprensión de la proposición), es una conducta que refuerza las producciones realizadas por estos mismos niños y niñas en el contexto de la conversación dirigida. Esta hecho se presenta, entonces, como un aspecto que puede descontextualizarse de un marco concreto de producción y

puede considerarse como un elemento importante en la caracterización del lenguaje de niños y niñas con TL.

Referencias Bibliográficas

Berman, R. (1988): *On the ability to relate events in narrative*. Discourse Processes, 11, 469-497.

Bosch, L.; Serra, M. (1995): *Grammatical Morphology of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment*. Linguistic repports. Dept. of Linguistics University of Amsterdam.

García Soto, X. (1993): *La cohesión en la perspectiva evolutiva*. Universitat de Santiago. Tesi doctoral.

Halliday, M.; Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.

Karmiloff-Smith, A. (1985): *Language and congitive processes from a developmental perspective*. L&CP, 1, 61-85.

Van Dijk, T.; Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic press, INC. London.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EFECTOS DEL ENVEJECIMIENTO EN EL LENGUAJE NARRATIVO (CONCLUSIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE NARRACIONES EN CASTELLANO, CATALÁN Y GALLEGO)

Onésimo Juncos, Francisco J. Iglesias, Arturo X. Pereiro y Pilar Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones que más ha preocupado a los investigadores a la hora de afrontar el estudio de la capacidad narrativa, son las estrategias de procesamiento de la información procedente de una secuencia discursiva. Uno de los modelos psicolingüísticos que intenta dar respuesta a esta pregunta es el descrito por Anderson y Bower (1973), que considera que dicha habilidad debe posibilitar la integración de ideas procedentes del discurso en una jerarquía de proposiciones, o declaraciones resumidas, formuladas sobre el contenido del material percibido, en una secuencia causal y temporal. A partir de esta abstracción de ideas y de su posterior integración, se conformará un "esquema representacional" que se almacenará en la memoria episódica.

Van Dijk y Kintsch (Van Dijk-Kinstch, 1983) elaboran un modelo a través del cual analizan el procesamiento del discurso tomando como unidad el nivel más elemental (las proposiciones), hasta llegar al nivel en el que la unidad la constituye la macroestructura. Es un modelo bidireccional, de tal modo que para la comprensión de palabras podemos utilizar la macroestructura y para la construcción de macroestructura podemos hacer lo propio con las palabras (*temáticas*). Entre las estrategias necesarias para procesar el input discursivo los autores consideran que el primer paso es la construcción estratégica de proposiciones, lo que permitirá un rápido análisis

de las estructuras superficiales presentes en el texto y una primera aproximación a su procesamiento.

Otra de las aproximaciones destacables es la denominada Gramática de Historias (Johnson, 1985), la cual ofrece una descripción estructural de las mismas a partir de una composición de episodios. Desde esta perspectiva se considera que una historia ha de partir de una Situación inicial en la que se introducen los protagonistas y el escenario, y a partir de aquí, se desencadenarán una serie de eventos episódicos cuya trama tenderá al desencadenamiento de una solución o a la consecución de una meta. Es de destacar la considerable coincidencia que muestra esta explicación con la Teoría Proposicional de van Dijk en lo que se refiere a la consideración de la estructura de la historia como un potente mecanismo de procesamiento arriba-abajo de cara a la comprensión y recuerdo de historias. Este modelo será el marco teórico elegido en nuestra investigación para el estudio de la competencia narrativa, ya que, ofrece una descripción estructural de las historias y unos medios de codificar y analizar los datos experimentales. Es importante a la hora de tener en cuenta la idoneidad de este tipo de análisis que los individuos no solamente son sensibles al contenido de la historia sino también a la estructura que exhibe (McCabe y Peterson, 1984). Jenkins (1974) afirma también que la Gramática de Historias (*"análisis episódico"*) se ajusta a la captación del componente cognitivo de la actividad humana, a partir de la cual planificamos, ejecutamos y acertamos o fracasamos en la consecución de nuestras metas.

Existen estudios que nos informan de la existencia de alteraciones diversas de la capacidad discursiva relacionadas con la edad. Ulatowska y colaboradores (1985, 1986), en su estudio de la capacidad narrativa, recuerdo y resumen de historias presentadas en modalidad acústica y visual, concluyen que el procesamiento del discurso está deteriorado en los ancianos y está relacionado con la edad. Kemper y colaboradores (Kemper,1987; Kemper, Rash, Kynette y Norman, 1990; Norman, Kemper, y Kynette,1992) descubren un empobrecimiento sintáctico (en extensión y complejidad) relacionado con la edad, que afecta tanto al nivel comprensivo como productivo del discurso, especialmente a su cohesión. Obler y Albert (1981) observaron que el discurso narrativo de los ancianos contenía más items evaluativos y modificadores, producciones no relevantes de forma directa para el mensaje básico.

No existe acuerdo a la hora de dar una explicación a estas alteraciones presentes en la vejez no-patológica. Glosser y Deser (1992) se plantean la cuestión de si el discurso alterado en los ancianos tiene un origen focal y específico, o si por el contrario es de caracter más central y difuso, consecuencia de alteraciones de los procesos atencionales, velocidad de procesamiento, memoria y funciones de control

ejecutivo. Concluyen que las estructuras del lenguaje quedan básicamente intactas con la edad y que son los procesos atencionales y memorísticos los que pueden estar implicados en las limitaciones observadas en el abordaje de ciertas construcciones gramaticales complejas. Craik (1980) y Baddeley (1986) las consideran consecuencia de una alterada Memoria Operativa (MO). Otros autores sugieren diferencias en la velocidad de procesamiento (Hartley, 1986, 1988; Light y Anderson, 1985; Salthouse, 1991), déficits organizacionales que impiden discriminar la importancia de las ideas y la coherencia que las articula (Stine y Wingfield, 1990) y problemas de interferencia debido a la acción ejercida por pensamientos irrelevantes (Hasher y Zacks, 1988).

Otros resultados parecen sugerir que una de las características del sistema cognitivo del anciano, que afecta a su capacidad discursiva, es el declive de la función atencional selectiva (McDowd y Birren, 1990; Plude y Hoyer, 1985). Bunce, Warr y Cochrane (1993) postulan que los supuestos bloqueos atencionales, concretados en mayores tiempos de reacción, pueden ser debidos a la dificultad en el acceso a la información "objetivo" (relevante) provocada por información irrelevante, coincidiendo con la hipótesis propuesta de Hasher y Zacks (1988), Hasher y col. (1991) y McDowd y Oseas-Kreger (1991), con relación a la ineficacia de los mecanismos inhibitorios en los ancianos.

El trabajo que presentamos está dedicado al estudio de la capacidad para contar historias que tienen los ancianos en presencia de su representación pictórica, considerando como variables principales la edad y el nivel de educación. La presencia del estímulo pictórico durante la ejecución de la tarea tiene como objetivo favorecer la ejecución narrativa (analizada de acuerdo con el modelo de Mandler y Johson, 1984) y evitar los problemas de recuerdo. Partimos de las siguientes hipótesis: 1) los ancianos ejecutarán peor que los adultos jóvenes debido, fundamentalmente, a una disminuida capacidad atencional o de memoria de trabajo que impide el acceso al procesamiento de todos los elementos de la historia; 2) el nivel de educación favorecerá la ejecución narrativa, especialmente en los ancianos debido a su efecto de atenuación de los déficits antes mencionados. 3) No existen diferencias, con relación al efecto de las habilidades metacognitivas. en cuanto a sexo. 4) La lengua puede tener influencia debido a factores culturales y no propiamente lingüísticos, ya que las lenguas consideradas presentan grandes similitudes en los mecanismos estructurales de cohesión de las historias.

Las habilidades metacognitivas constituyen un importante factor a tener en cuenta a la hora de encarar estudio de la competencia narrativa de los individuos. Se definen como el grado de conocimiento que un sujeto posee acerca de sus propios

procesos cognitivos, así como, de su regulación. Estas habilidades son enriquecidas fundamentalmente por la educación de ahí la importancia de esta variable a la hora de analizar la producción discursiva, ya que le permitirá al sujeto reconocer y utilizar la estructura de la historia (Tun, 1989).

La lengua está intrinsecamente conectada con diferencias sociales y culturales. Aunque la estructuración de las historias puede ser considerada como un proceso cognitivo universal, su realización puede ser diferente según la situación y la práctica (Chafe, 1990). Suponemos que las diferentes situaciones socio-culturales relacionadas con las comunidades gallega y catalana en las que se realizó nuestro estudio, puede tener influencia a la hora de contar las historias.

2. MÉTODO

Sujetos:

La muestra se compone de un total de 113 sujetos, 77 de los cuales eran gallegos y 36 catalanes. De los 77 gallegos, 40 tenían como L1 el gallego y 37 el castellano, teniendo, la totalidad de los catalanes, como primera lengua el catalán. El grupo de gallego hablantes se componía de: 10 hombres y 10 mujeres con edades comprendidas entre 50-59 años (media, 54.30 y desviación típica, 3.21); y 10 hombres y 10 mujeres con edades comprendidas entre 70-85 años (media, 76 y desviación típica 4.20). El grupo de castellano hablantes se componía de: 10 hombres y 10 mujeres con edades comprendidas entre 50-58 años (media, 53.85 y desviación típica, 3.01); y 9 hombres y 8 mujeres con edades comprendidas entre 70-89 años (media, 77.94 y desviación típica 5.65). El grupo de catalán hablantes se componía de: 10 hombres y 8 mujeres con edades comprendidas entre 50-59 años (media, 55 y desviación típica, 3.32); y 9 hombres y 9 mujeres con edades comprendidas entre 70-89 años (media, 76.11 y desviación típica 4.99).

Se establecieron tres niveles educativos teniendo en cuenta los años de escolarización formal: nivel 1, de 0 a 4 años de educación; nivel 2, de 5 a 10 años y nivel 3, más de 11 años. Se consideraron únicamente los años de escolarización completados académicamente.

Ninguno de los sujetos sufría alteración neurológica o psiquiátrica alguna, u otro tipo de trastornos que pudiesen influir en el resultado de las tareas o pruebas a las que fueron sometidos.

Materiales:

La tarea consistía en contar la historia representada pictóricamente a través de las seis viñetas que contiene la lámina para el lenguaje narrativo (*"The cuco nest"*)

del Test para Afásicos Bilingües (*BAT*) (Paradis, 1987). La estructura de la historia, en términos del Modelo desarrollado por Johnson y Mandler (Mandler y Johnson, 1984; Johnson, 1985), es como sigue: comienza describiendo una Situación en la se presenta a los protagonistas (un hombre, una mujer y un pájaro con los pajarillos en su nido). El resto de la historia se compone de un episodio en el que se advierte un Comienzo, en el que los protagonistas se ven implicados en los eventos que más tarde tendrán lugar; un Desarrollo, en el que se describen las respuestas de los protagonistas; y un Desenlace con el que concluye el Episodio. En esta historia se observan tres Desarrollos subordinados, cada uno de los cuales constituye una Reacción Compleja (que pueden no ser expresadas), y una Vía de Solución. La Reacción Compleja incluye una Reacción Simple (pensamientos, sentimientos o estados internos del protagonista/s acerca del principio, desarrollo o meta contenidos en la historia) y una Meta. La Vía de Solución incluye, tanto los intentos de solución, como los resultados de tales intentos. Situación, Desarrollo y Desenlace son los elementos que constituyen el marco estructural de la historia.

Procedimiento:

Idénticas instrucciones, vertidas a cada una de las lenguas, eran administradas a los sujetos: "voy a mostrarle una serie de seis dibujos. Todos juntos componen una historia. Mire los dibujos y cuénteme la historia". Los sujetos contaban la historia en presencia de la lámina, y su discurso era registrado en una grabadora y transcrito por hablantes nativos en cada una de las lenguas.

Categorías de Análisis:

Analizamos la producción de los sujetos considerando seis variables: estructura de la historia, calidad de la misma, sustituciones estructurales (estos tres factores evalúan tanto la comprensión de la historia secuenciada, como la producción), oraciones descriptivas, vínculos cohesivos y deícticos de lugar (evalúan el estilo narrativo *versus* descriptivo de las respuestas de los sujetos).

– Estructura de la historia: viene definida por el número de unidades con sentido representadas por oraciones en el discurso narrativo de los sujetos (puntuación máxima: 17 puntos, uno por cada unidad expresada).

– Calidad de la historia: además del esqueleto estructural de la historia, definido por la anterior variable, necesitábamos otra que nos suministrase datos acerca de su contenido informativo. Siguiendo a Mandler y Johnson (1984), asignamos a cada unidad con sentido una puntuación de 3 cuando contenía la información principal, más detalles secundarios; 2 puntos si contenía únicamente la información principal y, por último, 1 punto en el caso de que sólo se hiciera mención a aspectos

secundarios. En el caso de que la unidad no estuviese presente o fuese sustituida por información irrelevante, la puntuación sería cero.

– Sustituciones estructurales u oraciones tangenciales: se consideran como tal, las oraciones que representan hechos que no tienen relación con la historia.

– Oraciones descriptivas: número de oraciones empleadas en la descripción de los personajes o las acciones y "decorados" de los que forman parte.

– Vínculos cohesivos: numero de conjunciones cohesivas que presenta el texto.

– Deícticos de lugar: número de adverbios de lugar.

El sistema de puntuación seguido fue el mismo para todas las lenguas implicadas en el estudio. Dos hablantes nativos en cada lengua, fueron utilizados para contrastar la fiabilidad del mismo, resultando ésta a = 0.80.

3. RESULTADOS

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de determinar el efecto de las variables lengua (gallego, español y catalán), edad (dos niveles: 50-59 años y mayores de 70), sexo y nivel de educación (tres niveles: de 0 a 4 años de educación formal, de 5 a 10 y de más de 11) y sus posibles interacciones sobre las dimensiones contempladas en la historia (estructura, calidad, número de oraciones tangenciales, oraciones descriptiva , vínculos cohesivos y deícticos de lugar) (ver tabla 1).

Se observa un efecto independiente significativo ($p > 0.01$) de la edad, la lengua y el nivel de educación, sobre todas las variables dependientes, excepto sobre el número de deícticos de lugar (Ver tabla 1). No se observó ningún efecto significativo en las interacciones.

El test Scheffe, aplicado para efectuar la comparación entre grupos, a un nivel $p = 0.05$, arrojó los siguientes resultados:

1) Con relación a la lengua: los hablantes catalanes presentaban un mayor número de vínculos cohesivos (media, 6,38) que los gallegos (media, 3,12) y castellanos (media 2,86). En lo que a la calidad de la historia se refiere, los catalanes presentaban significativamente una mejor puntuación (media, 17,69) que los castellano-hablantes (media, 11,45). La estructura que presentaban los hablantes catalanes también era significativamente mejor (media, 8,72) que la de los hablantes gallegos (media, 6,42) y castellanos (media, 6,35). Los gallegos hablantes presentaban un número significativamente mayor de oraciones tangenciales (media, 1,70) que el grupo de hablantes catalanes (media, 0.19).

2) Con relación al nivel de educación: los de mayor nivel educativo (nivel 3, de más de 11 años) superan significativamente (media, 9,25), en el número de vínculos

cohesivos, a los de nivel 2 (entre 4 y 11) (media, 4,50), y éstos a su vez, superan significativamente a los de nivel 3 (de 0 a 4 años) (media, 1,58). Con relación a la cantidad de oraciones descriptivas presentes en la producción discursiva de los sujetos, sólo se aprecia una diferencia significativa a favor de los de menor nivel educativo (media, 5,33) sobre los de nivel 2 (media, 3,72). La calidad de la historia que presentan las narraciones de los sujetos de mayor nivel educativo (media, 21,83) y de nivel medio (media, 16,80) es significativamente superior que la que presentan las de los de nivel bajo (media, 7,38); lo mismo ocurre con relación a la estructura de la historia obteniendo significativamente mejores resultados los de nivel 1 (media, 10,25) sobre los de nivel 2 (media, 8,10) y éstos, a su vez, mejor que los de menor nivel educativo (media, 4,33). Los sujetos pertenecientes al nivel 3 superan a los restantes grupos en lo que se refiere a número de oraciones tangenciales.

Tabla nº 1

ANOVA de las variables Estructura de la historia, Calidad, Número de oraciones tangenciales, Número de oraciones descriptivas, Número de vínculos cohesivos y Número de deícticos, para los factores Lengua, Edad y Nivel de Educación.

	FACTOR	D.F.	F	P
ESTRUCTURA DE LA HISTORIA	Lengua	(112, 2)	6.78	0.0017
	Edad	(112, 1)	42.22	0.00001
	Nivel de educación	(112, 2)	33.22	0.00001
CALIDAD DE LA HISTORIA	Lengua	(112, 2)	4.98	0.0084
	Edad	(112, 1)	40.63	0.00001
	Nivel de Educación	(112, 2)	26.51	0.00001
Nº DE FRASES TANGENCIALES	Lengua	(112, 2)	7.22	0.0011
	Edad	(112, 1)	17.43	0.0001
	Nivel de Educación	(112, 2)	15.82	0.00001
Nº DE FRASES DESCRIPTIVAS	Lengua	(112, 2)	0.25	0.7746
	Edad	(112, 1)	9.47	0.0026
	Nivel de Educación	(112, 2)	3.90	0.0230
Nº ELEMENTOS COHESIVOS	Lengua	(112, 2)	10.43	0.0001
	Edad	(112, 1)	17.89	0.00001
	Nivel de Educación	(112, 2)	25.16	0.00001
Nº DEÍCTICOS DE LUGAR	Lengua	(112, 2)	0.59	0.5544
	Edad	(112, 1)	2.41	0.1229
	Nivel de Educación	(112, 2)	1.24	0.2910

4. DISCUSIÓN

La conclusión más destacable de nuestro estudio es que la edad, el nivel de educación y la lengua, son variables que influencian la capacidad para contar historias que exhiben los adultos de mayor edad. Los análisis estadísticos evidencian gran nivel de significación sobre todo en lo que se refiere a estructura de la historia, calidad y número de vínculos cohesivos. La ejecución de los sujetos cuya edad superaba los 70 años, mostraba estructuras más simples, menores unidades con sentido, menos detalles y menos cohesión que los situados en el intervalo de 50-59 años. Estos resultados sugieren una alteración en la capacidad necesaria para el acceso y la integración de los elementos del discurso, y en particular en los mecanismos atencionales e inhibitorios, y en la memoria operativa.

La producción discursiva de los sujetos de más de 70 años evidenciaba un estilo marcadamente descriptivo, debido a la proliferación de oraciones descriptivas y al uso de deícticos de lugar, lo que provocaba un marcado descenso de la calidad de la historia. Esto puede ser interpretado como una señal de un deterioro de la competencia discursiva, o bien, como la existencia de un estilo más interpretativo que provoca una ejecución más subjetiva y descriptiva.

En nuestros resultados se evidencia que la variable educación es otro factor que, para los dos grupos de edad, determina la capacidad para contar historias, mostrando un efecto significativo en todas las variables contempladas, excepto para el número de deícticos. En todos los grupos conformados por el tipo de lengua, puntuaban más alto aquellos sujetos con mayor nivel de educación, observándose una mejor estructura y calidad de las historias en los sujetos de mayor nivel educativo. Esta mejora en la ejecución la creemos debida a la influencia de las habilidades metacognitivas que actúan, como afirmamos anteriormente, potenciando las capacidades que intervienen en el proceso de la narración.

El nivel de educación también interviene en la modificación del número de oraciones tangenciales que producen los distintos grupos de edad, siendo los sujetos de menor nivel educativo los que producen mayor número de este tipo de oraciones. Tambien la edad contribuye negativamente, siendo los mayores de 70 años los que mayor número de oraciones tangenciales producen como consecuencia de estímulos distractores o irrelevantes.

En lo que se refiere a la influencia de la lengua en la narración de los sujetos, diremos que se advierte el efecto de ésta en la mayoría de las variables comtempladas (excepto número de frases descriptivas y número de deícticos de lugar). Los hablantes catalanes puntuaban mejor en las variables de estructura de la historia y número de vínculos cohesivos que el resto de los grupos. También puntúan significativamente

mejor con relación a los castellano-hablantes, en la variable de calidad de la historia. No poseemos una explicación convincente para explicar estas diferencias en favor del grupo catalán, ya que esta lengua posee similar estructura a la de las otras lenguas contempladas en en el estudio. Podría ser debido a diferentes factores socio-culturales que tienen que ver con la práctica (Chafe, 1990) en el contar historias a partir de sus representaciones pictóricas.

No se observaron diferencias en cuanto a sexo con relación a la especialización de estos en uno u otro estilo narrativo (descriptivo *versus* narrativo)

En conclusión, afirmamos en base a los resultados de nuestro estudio que existe un descenso en la habilidad de los sujetos para contar historias en la última etapa del ciclo vital en las tres lenguas consideradas. La educación se reafirma como un potente factor que interviene en la capacidad para comprender y contar historias y el sexo no afecta a la estructura narrativa que exhiben los sujetos. Sugerimos que el declive en la capacidad para contar historias puede estar relacionado con un deterioro en los mecanismos atencionales o de memoria operativa descritos por otros autores (Kemper y col., 1990), o por incremento de la vulnerabilidad a la distracción (Hasher y Zacks, 1988).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Anderson, J.R. y Bower, G.H. (1973). *Human Associative Memory*. Washington, D.C.: Winston.

Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.

Bunce, D.J.; Warr, P.B. y Cochrane, T. (1993). Blocks in Choice responding as a function of Age and Physical Fitness. *Psychology and Aging*, 8, 26-33.

Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. In B.K. Britton & A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative Thought and Narrative Language* (pp. 79-98). Hillsdale, NJ: LEA.

Craik, F.I.M. (1980). Age Differences in Memory: The Roles of Attention and Depth of Processing. In L. W. Poon, J.L. Fozard, L.S. Cermak, D. Arenberg, & L.W. Thomson (Eds.), *New Directions in Memory and Aging* (pp. 95-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Glosser, G. y Deser, T. (1992) A Comparison of Changes in Macrolinguistic and Microlinguistic Aspects of Discourse Production in Normal Aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. Vol. 47, Nº4, 266-272.

Hartley, J.T. (1986). Reader and Text Variables as Determinants of Discourse Memory in Adulthood. *Psychology and Aging*, 1, 150-158.

Hartley, J.T. (1988). Aging and individual Differences in Discourse Memory. In L. Light & D.M. Burke (Eds.), *Language, Memory, and Aging* (pp. 36-57). New York: Cambridge University Press.

Hasher, L. y Zacks, R.T. (1988). Working Memory, Comprehension, and Aging: A Review and New View. In G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*.Vol. 22. San Diego, C.A.: Academic Press.

Hasher, L.; Stoltzfus, E.R.; Zacks, R.T. y Rypma, B. (1991). Age and Inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol. 17. Nº1, 163-169.

Jenkins, J.J. (1974). Remember that Old Theory of Memory? Well, Forget it. *Americn Psychologist*, 785-795.

Johnson, N.C. (1985). Extracting the Proof from the Pudding; Coding and Analyzing experimental Protocols. In T.A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 2 (pp.245-257). London: Academic Press.

Kemper, S. (1987). Sintactic Complexity and Elderly Adults' Prose Recall. *Experimental Aging Research*, 13, 47-62.

Kemper, S., Rash, Sh., Kynette, D. y Norman, J. (1990). Telling stories: the structure of adult's narratives. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2 (3), 205-228.

Mandler, R.G. y Johson, N.S. (1984). A Developmental analysis of Story Recall and Comprehension in Adulthood. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior*, 23, 643-659.

McCabe, A. y Peterson, C. (1984). What Makes a Good Story?. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 13, Nº6.

McDowd, J.M. y Birren, J.E. (1990). Aging and Attentional Processes. In J.E. Birren & K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Academic Press.

McDowd, J.M. y Oseas-Kreger, D.M. (1991). *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. Vol. 46. Nº6, 340-345.

Norman, S.; Kemper, S. y Kynette, D. (1992). Adults' Reading Comprehension: Effects of Syntactic Complexity and Working Memory. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. Vol. 47. Nº4, 258-265.

Obler, L.K. y Albert, M.L. (1981). Language and Aging.: A Neurobehavioral Analysis. In D.S. Beasley & G.A. Davis (Eds.), *Aging: Communication Processes and Disorders* (pp. 107-121). Toronto, ON: Grune & Stratton.

Paradis, M. (1987). *The Assessment of Blingual Aphasia*. New Jersey: LEA.

Plude, D.J. y Hoyer, W.J. (1985). Attention and Performance: Identifying and Localizing Age Deficits. In N. Charness (Ed.), *Aging and Human Performance*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Salthouse, T.A. (1991).Mediation of Adult Age Differences in Cognition by Reductions in Working Memory and Speed of Processing. *Psychological Science*, 2, 179-183.

Stine, E.A.L. y Wingfield, A. (1990). The Assesment of Qualitative Age Differences in Discourse Processing. In T.M. Hess (Ed.), *Aging and Cognition* (pp. 33-92). New York Elsevier.

Tun, P.A. (1989). Ages Differences in Processing Expository and Narrative Texts. *Journal of Gerontology*, 44, 9-15.

Ulatowska, H.K.; Cannito, P.H.; Hayashi, M.M. y Fleming, S.G. (1985).Language abilities in the Elderly. In H.K. Ulatowska (Ed.), *The Aging Brain: Communication in the Elderly*, (pp125-139). San Diego, CA: College Hill Press.

Ulatowska, H.K.; Hayashi, M.M.; Cannito, M.P. y Fleming, S.G. (1986). Disruption of reference. *Brain and Language*, 28, 24-41.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RECUPERACIÓN DE PACIENTES AFÁSICOS BILÍNGÜES GALLEGO-CASTELLANOS

Isabel Vilariño, José M. Prieto, Manuel Lema y Manuel Noya

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la neurología constituye un reto el estudio de aquellos pacientes que después de una lesión cerebral presentan un cuadro de afasia. Esta afasia presenta peculiaridades importantes en personas que hablan más de un idioma como es nuestro caso.

Los antecentes históricos del estudio de los afásicos políglotas se encuentran casi al inicio de la descripción del síndrome afásico (Ribot 1882, Pitres 1895), aunque la mayoría de los estudios se han realizado en sociedades monolingües, donde la segunda lengua es casi siempre apendida por la inmigración. En Galicia tanto la forma de aprendizaje general del gallego y del castellano como su proximidad lingüística presentan un gran interés porque permiten poner a prueba teorías neuropsicológicas elaboradas en otras circunstancias de observación, además en Galicia las posibilidades de realizar un estudio sobre este tema son especialmemte favorables, porque la mayoría de los pacientes afásicos asistidos en un hospital como el nuestro son bilingües gallego- castellanos.

En nuestra Comunidad Autónoma hasta ahora no se ha estudiado especificamente el problema de las afasias en sujetos que conocen el gallego y el castellano.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Hemos estudiado 83 pacientes, de los cuales hemos seleccionado por los motivos que después mencionaremos 49, 29 hombres y 20 mujeres con una edad media de 59,7 años (entre 32 y 85), bilingües gallego-castellanos con afasia. Todos

ellos fueron vistos en el Servicio de Neurología del Hospital General de Galicia-Clínico Universitario.

Consideramos bilingües a aquellos pacientes que antes de la lesión tenían un conocimiento práctico de las dos lenguas y las utilizaban sin un esfuerzo apreciable dependiendo del contexto.

Criterios de inclusión: Bilingües gallego-castellanos. Afásicos con recuperación esponánea del lenguaje. Nivel mínimo en el test de Raven. Posibilidad de realizar tres o más controles.

A todos los pacientes se les realizó: Una historia clínica, incluyendo el estudio de: la predominancia en el uso de cada lengua y el patron de recuperación. Una exploración general y neurológica. Pruebas complementarias que incluyeron: TC, RM, EEG (en algunos casos).

Para el **diagnóstico** de la afasia hemos utilizado: El Test de Boston. El Token Test. Un protocolo de afasias.

Para ver el patrón de recuperación de una lengua determinada y la predominancia en el uso de cada lengua hemos utilizado una adaptación (Dr. Onésimo Juncos) del Test de Paradís para bilingües gallego-castellanos. Utilizamos las pruebas de: denominación, designación, Traducción y el cuestionario de bilingüismo de este test.

A todos los pacientes le realizamos el primer estudio en los primeros 15 dias de presentación de la enfermedad, con controles periódicos a los 30, 60 y 90 dias.

* En la **prueba de Denominación**

Los estímulos están formados por una serie de imágenes y objetos comunes. El paciente debe decir el nombre correspondiente a cada imágen u objeto presentado en una lengua y después en la otra.

Se exploran los aspectos expresivos del lenguaje.

* En la **prueba de Designación**

Los estímulos son los mismos que se utilizan en la prueba de denominación. El examinador nombra el objeto y el paciente debe señalar el objeto que corresponde a la palabra articulada por el examinador. Se presenta primero toda la serie de palabras en una lengua y después la misma serie en la otra lengua. Con esta prueba exploramos aspectos de comprensión del lenguaje.

* En la **prueba de Traducción**

Se seleccionan palabras del vocabulario básico de cada lengua, el paciente debía responder a cada palabra con su equivalente en la otra lengua. Se evitan las

facilitaciones debidas al orden de presentación. Se pasaba al siguiente estímulo cuando el paciente había dado una respuesta correcta, incorrecta o desistía. Supone a la vez aspectos de comprensión y expresión. Es la prueba más complicada de las tres.

En una entrevista previa a la exploración del paciente se interroga a los familiares o acompañantes de acuerdo con el cuestionario de bilingüismo de Paradís sobre el aprendizaje y uso de cada lengua, lengua utilizada actualmente y edad de aprendizaje de la segunda lengua. Además a todos los pacientes les hemos realizado:

- Test de inteligencia (Test de Raven),
- Medida del tamaño de la lesión en TC. Se midieron las lesiones a partir de las imágenes radiológicas obtenidas por la TC y para ello se seleccionaron las imágenes en las que se podía visualizar mejor la lesión en cada uno de los pacientes.
- Análisis estadístico. El análisis estadístico se realizó con el paquete de programas BMDP con ayuda de la Unidad de Bioestadística de la Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago.

A todos los pacientes se les hizo una exploración inicial con el Test de Boston, el Token Test y el protocolo de afasias para hacer el diagnóstico del tipo de afasias. Cada exploración tenía una duración aproximada de 1/2 a 1 hora dependiendo de las diferencias individuales de cad paciente en la velocidad de la respuesta. Al día siguiente se realizaban las pruebas de denominación, designación y traducción. La prueba de traducción se hacía en último lugar por ser la prueba de mayor dificultad y porque el fracaso del paciente podía interferir su rendimiento posterior. Aproximadamente una semana después se realizaba el RCPM.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 49 pacientes estudiados, 29 varones y 20 mujeres la edad media fue de 59,7 años (SD: 13,3), entre 32 y 85 años. Con una edad media ligeramente superior en las mujeres (61,6 años) que en los varones (58,4 años).

El tipo de bilingüismo era compuesto en 44 pacientes (90%) y coordinado en 5 (10%). De los 44 pacientes con bilingüismo compuesto, 17 eran mujeres y 27 eran varones. De los pacientes con bilingüismo coordinado, 2 eran varones y 3 mujeres.

La lengua materna era el gallego en 38 (78%) pacientes y el castellano en 6 (12,2%) pacientes; en 5 casos (10,2%) podían considerarse ambas lenguas como lengua materna.

La lengua dominante en 32 pacientes (65%) era el gallego, en 6 (12%) el castellano y en 11 (22,4%) utilizaban ambas indistintamente.

La puntuación media de los pacientes en el test de Raven ha sido de 26 puntos (SD:7,92), ligeramente superior en los varones (27,4+-7,6) que en las mujeres (24+-8).

En cuanto al nivel de estudios, 43 pacientes (88%) tenían estudios primarios, 3 (6,1) tenían estudios medios y 3 (6%) superiores. No apreciamos diferencias entre ambos sexos.

La causa de la afasia, en 46 pacientes fue un ictus, isquémico o hemorrágico, y menos frecuentemente fue secundaria a tumor o epilepsia (sdme. de Landau Kleffner).

La localización más frecuente de las lesiones ha sido frontal o temporal, aunque generalmente la afectación abarcaba a más de un lóbulo.

La superficie media de las lesiones fue de 14,8 cm2, con un máximo de 50 cm2 y un valor mínimo de 6 cm2. Cuando se estudia la superficie de las lesiones en reación con el sexo, podemos ver que no existen diferencias significativas.

El tipo de afasia en 21 pacientes (43%) ha sido motora, en 20 (41%) mixta y en 4 pacientes (8%) sensorial.

El tipo de recuperación en 37 pacientes (75,5%) fue paralela, en 8 (16,3%) diferencial, en 3 (6,1%) sucesiva y en 1 (2%) selectiva. Siguiendo los patrones de recuperación de Paradís, en la mayoría de los pacientes la recuperación fue paralela, quizá debido al contexto de adquisición, ya que las dos lenguas se aprenden en el mismo contexto y tienen más posibilidades de recuperación paralela que si se aprenden en contextos diferentes (Paradís y Lecours) como es el caso de la inmigración. También está relacionado con el tipo de bilingüismo.

En la evolución de las dos lenguas, se observa que la puntuación media en gallego de las tres pruebas globalmente consideradas es más alta que la puntuación media en castellano. Siendo la diferencia estadisticamente significativa con una p=0,0003. Estas diferencias persisten si se estudian las 3 pruebas por separado. Estas diferencias pueden deberse a dos razones: **(1)** la mayoría de los afásicos son gallegos y tienen el gallego como la lengua del medio, y **(2)** a la dominancia premórbida.

Si consideramos las tres pruebas sin tener en cuenta el idioma, se comprueba que la traducción es la más afectada, menos la denominación y en menor grado la designación; las diferencias son significativas con una p=0,00001. Se puede observar que la que antes se recupera es la designación. Estas diferencias entre las tres pruebas se mantienen tanto en gallego como en castellano (tablas). La significación estadística es de 0,0037 aplicando el test ajustado de Greenhouse-Geisser. Para Paradís y cols.

la traducción es, como la denominación, una prueba expresiva que tiene elementos lingüísticos distintos en los dos idiomas y que en el caso de una afasia se pueden ver claramente afectados. Brec'hed (1980), afirma que el cambio de una lengua a otra es comparable a la habilidad que muestran los monolingües para utilizar diferentes registros. Segun Goldstein esta habilidad en el caso del paciente afásico está especialmemte afectada (Goldstein, 1980).

Para explicar esto existen varios factores. Uno de los factores que puede explicar estos resultados es cuál es **la lengua dominante.** Cuando la lengua dominante es el gallego, la recuperción en gallego de las tres pruebas globalmente consideradas es mejor que en castellano con una diferencia estadisticamente significativa con una p=0,001. Así mismo cuándo la lengua dominante es el castellano, la recuperación de las tres pruebas globalmente consideradas es mejor en castellano con una p=0,008. Cuando no existe un predominio de ninguna de las dos lenguas no hay diferencia estadísticamente significativa de las tres pruebas consideradas en conjunto.

Sucede lo mismo cuando se estudian las tres pruebas por separado, así cuando la lengua dominante es el gallego la recuperación en gallego de la denominación, designación y traducción es mejor que en castellano, con una p=0,003. Cuando la lengua dominante es el castellano la recuperación de la denominación, designación y traducción es mejor que en gallego, con un p=0,006, si no existe dominancia no hay diferencias significativas en ninguno de los dos idiomas.

Si tenemos en cuenta la **lengua materna**, los resultados son similares a los observados para la lengua dominante. Si la lengua materna es el gallego, la recuperación en gallego es mayor que en castellano (p=0,015) y lo mismo sucede cuando la lengua materna es el castellano (p=0,013). Cuando los pacientes utilizaban ambas lenguas desde la infancia, las diferencias en la recuperación no eran estadisticamente significativas. Lo mismo sucede cuando estudiamos las tres pruebas por separado.

Es importante reseñar que en la mayoría de los casos coinciden la lengua materna y la lengua dominante en el momemto anterior a la lesión. Estos datos sugieren que el automatísmo tiene un peso indudable en el afásico bilingüe (Paradis, Pitres).

Nuestros resultados son concordantes con las dos teorías clásicas de la recuperación de lenguas en los afásicos bilingües. La lengua materna sería la primera en recuperarse y la menos afectada y la recuperación del lenguaje seguiría los mismos mecanísmos de la memoria (Ribot). En otros pacientes la lengua más usada en el período inmediatamente anterior a la afasia, al margen de que sea o no la primera en adquirirse, es la que antes se recupera (Pitres). La explicación de estos hallazgos

probablemente se base en el tipo de bilingüismo, ya que en Galicia las dos lenguas estan constantemente presentes en el ambiente; además, en nuestro medio el bilingüismo es de tipo compuesto, como ocurre en la mayoría de nuestros afásicos, y esto tiende a diluir la diferencia entre lenguas. En el caso de haber podido obtener una muestra significativa de bilingües afásicos con el castellano como lengua materna y que hubiesen aprendido el gallego de adultos, probablemente las diferencias entre ambas lenguas serían mucho más marcadas. Solamente 6 de nuestros pacientes habían aprendido el gallego después de los 12 años.

Nuestro estudio también está en concordancia con la teoría de Pick, según la que el orden de recuperación se produce desde el lenguaje más automatizado al lenguaje menos automatizado en el momento de la afasia. Dicha teoría también fue apoyada por otros autores.

Ninguno de nuestros pacientes ha sido reeducado en ninguna de las dos lenguas y su recuperación ha sido espontánea con la única influencia de su medio familiar y social. La mejoría más importante ocurre en los primeros 6 meses, aunque la máxima rapidez ocurre en los dos primeros meses y en este sentido nuestras observaciones coinciden con las de otros autores (Culton, Sarno y Levita, Hagen, Basso y cols.). También observamos que el tiempo de evolución después del inicio de la enfermedad se correlaciona con la dominancia inicial en gallego y esto probablemente es debido a la influencia del medio habitual: la mayor parte de nuestros pacientes proceden del medio rural, en donde existe una influencia mayor del idioma gallego, y, probablemente, el contacto cotidiano con palabras en gallego ayude a evocarlas con más facilidad.

Además de la influencia de la lengua materna o de la lengua dominante hemos analizado otros posibles factores que pueden influir en la recuperación: Edad, superficie de la lesión,localización de la lesión, sexo y nivel de inteligencia.

En relación con la **edad de los pacientes**, consideramos dos grupos de edad, un grupo de pacientes menores de 60 años y un grupo igual o mayor de 60 años, comparando globalmente las tres pruebas no se observan diferencias significativas para los dos grupos estudiados, Cuando se estudian las tres pruebas en cada uno de los 2 idiomas tampoco existen diferencias significativas. De esta observación concluimos que la edad considerada aisladamente no influye en la recuperación del lenguaje.

Para Kertesz y McCabe **el tamaño** de la lesión es un variable a tener en cuenta en la afectación afásica y en el pronóstico, pero no existen estudios previos de cuantificación de su tamaño. Nosotros hemos estudiado esta variable, considerando dos grupos de pacientes, uno con un tamaño de la lesión menor de 20 cm^2 y otro grupo con un tamaño igual o mayor a 20 cm^2, podemos comprobar que para las

pruebas de denominación, designación y traducción las diferencias entre ambos grupos de pacientes tanto en gallego como en castellano no son significativas.

Tampoco existe relación entre la superficie y la edad.

En relación con **La localización** de la lesión, hemos establecido 3 grupos de pacientes, uno con localización predominantemente frontal, otro con una localización predominantemente temporal, y un tercer grupo con otras localizaciones diferentes a estas y considerando separadamente las tres pruebas en los dos idiomas para cada uno de los grupos las puntuaciones no tienen una diferencia estadisticamente significativa.

Whitaker y Ojeman, con estimulación eléctrica intracraneal, encuentran que las zonas cerebrales que tienen representación del lenguaje son mucho más amplias que las que habitualmente se han descrito y que además hay una amplia variabilidad individual en la localización de la denominación de objetos. Ojeman, estudiando la localización del lenguaje en 10 pacientes mediante estimulación eléctrica intracraneal, encuentra que una pequeña área localizada al pie de la tercera circunvolución frontal produce alterciones de la denominación en todos los pacientes y que en el resto de las áreas hay una gran variabilidad individual. Probablemente esto explica que no hayamos observado influencia de la localización en la recuperación y evolución de nuestros pacientes.

En relación con el **sexo** aunque existan estudios de psicología experimental como son los de Mc Glone, Moore y Haynes, que demuestran diferencias de organización cerebral entre hombres y mujeres y aunque la recuperación global es mejor en varones que en mujeres, cuando se consideran las tres pruebas separadamente para ambos sexos las diferencias tanto en la denominación como en la designación o en la traducción no son estadisticamente significativas.

En relación con el último de los objetivos no hemos observado cambio de dominancia ni pérdida selectiva de ninguna de la dos lenguas aunque sí hemos observado alguna interferencia de la lengua no dominante o alguna mezcla de las dos lenguas en casos aislados. Todo esto puede ser debido a que la mayoría de los pacientes recuperaron el lenguaje en su medio familiar donde se hablaba la lengua que el paciente tenía como dominante y la mezcla que existe en casos aislados puede ser explicado por las interferencias del medio bilingüe en el que se desarrolla la vida del paciente.

4. CONCLUSIONES

1.- El grado de afectación de la lengua en castellano es mayor que en gallego con una p=0,0003.

2.- Considerando las tres pruebas sin tener en cuenta el idioma, la que más se afecta es la traducción, menos la denominación y en menor grado la designación, con una p=0,00001.

3.- Hay diferencias entre la recuperación de las pruebas de denominación, designación y traducción en gallego y castellano; la prueba de traducción se recupera mejor que la de denominación y esta mejor que la de designación, tanto en gallego como en castellano, con una p=0,0037.

4.- Considerando globalmente las tres pruebas, cuando la lengua dominante es el gallego la capacidad de recuperación en gallego es mayor que en castellano con una p=0,001; cuando la lengua dominante es el castellano, la recuperación de las tres pruebas es mejor en castellano con una p=0,008. Si ambas son lenguas dominantes no existen diferencias estadísticamente significativas.

5.- Considerando globalmente las tres pruebas , cuando la lengua materna es el gallego la capacidad de recuperación en gallego es mayor que en castellano con una p=0,015; cuando la lengua materna es el castellano, la recuperación de las tres pruebas es mejor en castellano con una p=0,013. Si ambas son lenguas dominantes no existen diferencias estadísticamente significativas.

6.- Considerando por separado las tres pruebas, la recuperación de cualquiera de ellas es mejor en la lengua dominante que en la lengua no dominante con una p=0, 003.

7.- No apreciamos relación entre capacidad de recuperación y diferentes variables asociadas a la afectación diferencial como edad, superficie y localización de la lesión, sexo y nivel de inteligencia.

8.- No hemos encontrado cambio de dominancia ni pérdida selectiva de ninguna de las dos lenguas aunque sí hemos observado alguna interferencia de la lengua no dominante.

9.- Tanto el gallego como el castellano se comportan en su recuperación igual que otras lenguas estudiadas previamente en afasiología.

MODELO DE TERAPIA INTEGRAL: PROPUESTA Y RESULTADOS CON UNA POBLACIÓN DE NIÑOS MEXICANOS

Silvia Romero[1]

1. INTRODUCCIÓN

El terreno de la evaluación y el tratamiento de los trastornos del lenguaje es un campo multidisciplinario donde convergen teorías y metodologías de la medicina, la psicología, la pedagogía y la lingüística, principalmente. Antes de la década de los setentas, tanto la medicina, como la psicología conductista, tuvieron un gran impacto en la evolución de este espacio multidisciplinario. A partir de esa década, los especialistas en trastornos del lenguaje comenzaron a buscar respuestas en otras áreas del conocimiento, principalmente, en la lingüística y sus interdisciplinas, como son: la psicolingüística y la sociolingüística, ya que ni la medicina ni la psicología conductista parecían poder explicar de manera coherente, la complejidad del proceso comunicativo y sus alteraciones. Por otra parte, los avances en la pedagogía hacia una enseñanza centrada más en el sujeto que en contenidos rígidos, han influido en las concepciones de la terapéutica del lenguaje.

A partir del movimiento conocido como "lenguaje integral", que plantea que el lenguaje es un todo integrado cuya función es servir de medio para la comunicación y la construcción de conocimientos, se han cuestionado y modificado los modos de evaluación y tratamiento tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito.

[1] La investigación de campo de este trabajo fue realizada por: Antonia Mustri, Carla Sánchez, Verónica Mondragón, Yvonne Toulet, Mónica Aranda, Mireya López, Claudia Audibert, Daniela Stenner, Yiselle Reyes y Mariana Nava.

Por otra parte, los modelos médicos prevalecientes para la clasificación y tratamiento de los trastornos del lenguaje, también se han visto cuestionados y modificados por las propuestas de corte ecologista o interaccionista. En el modelo médico, se considera que la alteración o "enfermedad" es una característica del sujeto, mientras que desde un punto de vista ecológico se considera que al sujeto sólo se le puede entender y tratar con referencia a su medio ambiente social inmediato en este caso, principalmente, su familia.

Es a partir de estas dos posturas, la integral, en la que el lenguaje se concibe como un todo y no como un conjunto de componentes aislados, y como un medio y no como un fin; y la postura ecologista o interaccionista, donde al sujeto se le contextualiza en su ambiente familiar y social, que se plantea el proceso de evaluación y tratamiento de los trastornos del lenguaje.

Este proceso presenta varias características:

(1) La evaluación del proceso comunicativo se realiza a partir de la observación de interacciones comunicativas en el ambiente natural del sujeto y de la opinión que sus interlocutores tienen sobre sus habilidades de comunicación.
(2) El análisis de las observaciones se realiza con base en unidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas.
(3) En dichos análisis se considera tanto al niño, como a sus interlocutores.
(4) El tratamiento se enfoca a maximizar el éxito comunicativo del niño en los eventos comunicativos de su vida cotidiana, a partir de una intervención donde se ofrezcan los modelos apropiados de comunicación y los espacios para ejecutarlos, sin aislar estos modelos de sus contextos naturales de ocurrencia.
(5) En el tratamiento se busca mejorar el ambiente comunicativo en el medio social inmediato del niño, a fin de que pueda tener experiencias comunicativas enriquecedoras, lo cual implica un trabajo estrecho con la familia.
(6) La intervención se centra en ofrecer modelos comunicativos apropiados dentro de contextos de interacción de interés para el niño, fundamentalmente en formato de juego, y en presentarle propuestas de elaboración de estos contextos que faciliten una mejor comprensión de los eventos en los que participa en su vida cotidiana.

Los planeamientos con base en los cuales se trabaja, se derivan de investigaciones en proceso en las que hemos operacionalizado y puesto en práctica un modelo integral e interaccionista. Las evidencias hasta ahora obtenidas permiten afirmar que este modelo de análisis y tratamiento de los trastornos del lenguaje presenta ventajas importantes, en comparación con sus antecesores, tanto para el niño y su familia,

como para el terapeuta. En el caso del niño, regularmente obtenemos mejores resultados cuantitativa y cualitativamente, en menos tiempo. Respecto de su familia, regularmente se logra una mejor interacción y mayores posibilidades de participación en el proceso terapéutico y en la interacción comunicativa en formas conscientes y gratificantes. En el caso del terapeuta, dado que se trata de un proceso continuo de investigación, el espacio terapéutico se convierte en un espacio de construcción de conocimientos.

2. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA TERAPIA INTEGRAL.

La terapia integral tiene por objetivo primordial el maximizar el éxito comunicativo del niño (Norris & Damico, 1990), para lograrlo hemos implementado u procedimiento que consiste fundamentalmente en ofrecer *propuestas de acción* y en utilizar *modelos lingüístico-comunicativos* que se ubiquen dentro de la *zona de desarrollo próximo (ZDP)* del niño.

La ZDP es un espacio dinámico, en el sentido de que su constante es el cambio. Vygotsky (1978) ha definido la ZDP como la diferencia entre lo que el niño puede hacer de manera independiente y lo que logra realizar con la ayuda de un compañero más capaz. En el espacio terapéutico tanto el terapeuta como los padres pueden jugar el rol de compañeros más capaces, sin embargo, en la vida cotidiana del niño, son los padres los agentes que con mayor frecuencia pueden ubicarse en este rol. Es por esto que la participación de los padres dentro de la terapia integral se vuelve crucial, pues lo deseable es que el tratamiento sea un medio para restaurar o eficientar el *Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje* (Bruner, 1986) y no el único espacio en el que el niño logre construir su sistema lingüístico-comunicativo.

La terapia integral del lenguaje, por una parte integra a los agentes reales del proceso de construcción de la competencia comunicativa: el niño y el o los agentes primarios de socialización (regularmente sus padres) y, por la otra, los diferentes aspectos que se ponen en juego en la construcción de la competencia comunicativa: los procesos comunicativos, los procesos cognoscitivos y los procesos lingüísticos.

El terapeuta en este contexto juega el papel de *facilitador* tanto de la restauración y eficientización del SAAL, como de la construcción del sistema lingüístico-comunicativo del niño. Para cumplir con este papel el terapeuta debe tener una clara idea de cómo se estructura el SAAL y de cómo se construye el sistema del niño. Además debe poseer habilidades de observación que le permitan entender en qué momento del proceso se encuentran los agentes para determinar el rumbo y ritmo que deben seguir sus orientaciones.

En cuanto a los modos de interacción consideramos que existen cuatro características que promueven una interacción efectiva entre un adulto y un niño pequeño, que son: balance, cercanía afectiva, contingencia y baja directividad (MacDonald & Carroll, 1992). El balance se refiere a la distribución de los espacios en la interacción comunicativa. Una interacción balanceada es aquella en la que los participantes tienen las mismas oportunidades de intervenir en términos de tiempo, temáticas y roles (quién pregunta y quién responde, por ejemplo). La cercanía afectiva está dada por la calidad de la relación comunicativa que se establece en términos de cordialidad, respeto y empatía. La contingencia consiste en la cercanía que las participaciones del adulto tienen en relación con los intereses del niño. En una interacción contingente el adulto busca entender las motivaciones e intereses del niño e interactuar en consecuencia. La directividad es una característica frecuente en las interacciones adulto-niño, dado que el niño tiene menos elementos para llevar la iniciativa en la interacción. Mantener esta actitud en un nivel bajo facilita el balance, la contingencia y la cercanía afectiva. Una interacción con baja directividad por parte del adulto se caracteriza por presentar más comentarios y reconocimientos que preguntas y órdenes.

La terapia integral se lleva a cabo en actividades de juego que el niño elige y dirige. Asumimos que el juego es el medio preferido del niño para aprender y poner en práctica lo que ha aprendido. Los adultos participan en el juego del niño en dos niveles: la acción y la comunicación. En el nivel de la acción el adulto sigue las propuestas del niño y propone acciones encaminadas a sofisticar su juego, lo cual, en cierta forma, implica la sofisticación de esquemas mentales para representar los eventos en el mundo. En el nivel de la comunicación, el adulto ofrece modelos lingüístico-comunicativos que promuevan el transito de la comunicación por medio de la acción a la comunicación por medio del lenguaje verbal estructurado y, de formas idiosincráticas de comunicación a formas socialmente apropiadas.

En el nivel de las acciones hemos identificado cuatro componentes fundamentales: el simbolismo de los objetos, la elaboración de secuencias lógicas y/o temporales de acciones, la negociación de objetivos comunes, la cotidianidad de los eventos.

En el nivel lingüístico-comunicativo, el componente lingüístico está dado por la complejidad estructural de los actos de habla y el componente comunicativo, por las funciones de comunicación que se realizan.

El terapeuta en terapia integral requiere de balancear adecuadamente tres enfoques esenciales: observación, intervención y evaluación. Asumimos que para establecer la ZDP del niño, es decir, su rango de aprendizaje potencial, es necesario observar su repertorio de habilidades iniciales -*línea base*- en situaciones en las que

se le permita interactuar libremente con una intervención muy limitada. Una vez que el terapeuta ha identificado estas habilidades iniciales podrá incrementar sus intervenciones, mismas que deberá evaluar en función del movimiento del niño en el continuo del aprendizaje. En la medida en que la evaluación sea favorable las intervenciones del terapeuta podrán ser consideradas como apropiadas, es decir, dentro de la ZDP, y por lo tanto deben continuarse; en caso contrario, el terapeuta deberá reducir sus intervenciones para lograr una mejor definición de las habilidades del niño.

Como hemos dicho, la ZDP es un espacio dinámico, lo común, por lo tanto, es que la observación sea siempre un componente esencial dentro de la terapia tanto en el plano diacrónico, como en el sincrónico. En el plano diacrónico hemos identificado que la distribución de los tres enfoques (observación, intervención y evaluación) tiene un comportamiento cíclico. Un terapeuta regularmente necesita que en los primeros dos meses de su tratamiento el enfoque preponderante sea la observación; ésta por lo general va disminuyendo de manera paulatina, sin llegar a desaparecer, hasta el inicio de otro ciclo, donde vuelve a tomar una gran importancia, aunque por un tiempo mucho más breve. Regularmente, a partir del segundo mes de tratamiento el terapeuta incrementa su participación en términos de intervención y evaluación.

En el nivel sincrónico (al interior de cada sesión terapéutica) ocurre algo similar. Lo recomendable es que el terapeuta inicie la sesión dando mayor espacio a la observación y vaya balanceando su enfoque en función de lo que observe.

Los tres enfoques terapéuticos funcionan de manera interactiva, la observación y la intervención se vinculan a partir de predicciones o hipótesis, mismas que se ponen a prueba en la evaluación. La intervención se realiza a través de acciones y modelos comunicativos, siempre dentro de la ZDP del niño, mientras que la evaluación consiste en un análisis continuo de la efectividad de las intervenciones. Las intervenciones son efectivas cuando el niño las acepta y las va integrando a su repertorio. La evaluación la entendemos como un proceso constante en el cual el terapeuta interpreta los cambios en las acciones y la actividad comunicativa del niño y las compara con sus predicciones.

Es importante resaltar que los tres enfoques de los que hemos hablado se llevan a cabo dentro de la situación de juego y nunca a partir de la exploración directa -pruebas, preguntas retóricas, etc. Además, el terapeuta también debe tomar en cuenta en su evaluación la perspectiva de otros interlocutores del niño. Así, consideramos que son criterios de evaluación esenciales, la opinión de los padres y maestros

(cuando los hay), quienes podrán reportar los cambios observados en la conducta comunicativa del niño.

En la terapia integral la relación del terapeuta con los padres no sólo tiene una función informativa, sino que se pretende que los padres aprendan a comunicarse mejor, por lo que la función de esta relación es fundamentalmente de tipo formativo y terapéutico. Dado que uno de los objetivos de la terapia es la restauración y eficientización del SAAL, el terapeuta realiza una evaluación de este sistema, también a partir de la observación, y determina la *línea base de los padres*.

Asimismo, dado que durante el tratamiento el terapeuta será parte del Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje del niño, es indispensable que evalúe sus formas de interacción con cada niño en particular.

Los principales criterios de análisis de la conducta comunicativa de los interlocutores adultos (familiares y terapeuta) son el *balance en la cantidad de participación*, la *contingencia semántica* y el *estilo de interacción*. Sin dejar fuera la posibilidad de analizar el balance en otros aspectos como selección de temas, tipos de roles, etc., y la cercanía afectiva. Sin embargo, estos últimos han sido criterios más difíciles de operacionalizar hasta ahora.

Uno de los objetivos de la terapia es mejorar las estrategias comunicativas de los padres para que ofrezcan un mejor apoyo al desarrollo comunicativo de su hijo. Regularmente, recomendamos que el terapeuta se reúna con los padres (sin el niño) de manera periódica, como parte del tratamiento. En estas reuniones el terapeuta aborda diversas cuestiones: (a) explora los cambios en la comunicación del niño con los miembros de la familia y con otras personas; (b) explora el nivel de comprensión de los padres sobre la metodología e identificar dudas o malos entendidos para aclararlos; (c) orienta a los padres para que vayan mejorando sus estrategias comunicativas; (d) da retroalimentación a los padres sobre lo que él ha observado tanto en relación con los sistemas cognoscitivo, lingüístico y comunicativo del niño, como en relación con las conductas comunicativas de los padres.

Las sesiones con los padres son un intercambio de información y de inquietudes. Deben servir para mejorar la atmósfera terapéutica y el ambiente comunicativo del niño. Es importante que el terapeuta nunca descalifique a los padres. Los modos de orientación deben ser claros y directos, pero muy respetuosos y dentro de la ZDP de los padres en el terreno de sus habilidades comunicativas. Esto se logra apoyándose en argumentos que les permitan a los padres entender el ¿por qué? de las recomendaciones. Es importante tomar en cuenta que los padres presentan ciertas formas de interacción porque están convencidos de que esto es lo mejor para sus hijos, si las

recomendaciones se dirigen a modificar estos recursos se les debe explicar la razón de esta recomendación.

En este modelo terapéutico se propone respetar las formas de construcción de conocimiento de cada niño. Los estudios recientes sobre desarrollo infantil enfatizan la existencia de *diferencias individuales*. Se reconoce, por ejemplo, que los niños aprenden su lengua materna siguiendo diversos caminos (Bates & Thal, 1991). Por lo anterior, el terapeuta no decide *apriori* qué repertorio de habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas va a favorecer.

En la terapia integral no se plantean *objetivos específicos* de tratamiento, sino que se delinean posibles *ZDPs*, en las diferentes áreas mismas que se van revisando en el transcurso del tratamiento. Un instrumento que ha sido de utilidad para el planteamiento y la revisión de las ZDPs es el *diario de terapias*. En el diario de terapias se registran los *participantes,* la *situación psicológica* y se describe lo que ocurrió en cada sesión, es decir, los *hechos*, y lo que el terapeuta piensa, cree o siente, respecto de lo ocurrido *interpretaciones*. Con base en este registro, se analizan, entre otras cosas, (a) la efectividad de las propuestas de acción y de los modelos lingüístico-comunicativos; (b) los cambios más relevantes en las habilidades del niño; (c) los cambios más importantes en las formas de interacción de los padres.

3. EL ESTUDIO

En esta investigación se presentan los resultados obtenidos con un grupo de 10 niños con alteraciones de lenguaje. Se hará un breve análisis de los casos al inicio del seguimiento y una discusión de los principales avances conseguidos en el conjunto de los participantes. Los niños de este estudio asistieron a terapia de lenguaje con el modelo integral por un lapso promedio de 3 meses. El tratamiento estuvo a cargo de una terapeuta titulada que había recibido entrenamiento sobre terapia integral y se encontraba en un grupo de supervisión coordinado por la autora. Unicamente en un caso, el tratamiento fue impartido por una alumna practicante, bajo la supervisión de una terapeuta titulada, con el perfil descrito.

En el grupo de supervisión se establecieron lineamientos específicos para llevar a cabo la intervención y documentación del caso, se discutían los casos y se ofrecían recomendaciones. Todas las terapeutas del grupo habían dado terapia de lenguaje por varios años con modelos tradicionales/analíticos.

Dentro de los lineamientos más relevantes se les indicó a las terapeutas que videograbaran a los niños en interacción de juego con ellas y con el o los adultos significativos que participarían en la terapia, tanto al inicio del seguimiento (regular-

mente dentro de las primeras dos semanas) como al final. Estas videograbaciones se segmentaron en eventos comunicativos y se transcribió y analizó un evento de la primera toma y uno de la segunda para obtener diversos datos para su comparación. Cada terapeuta eligió el evento comunicativo que analizaría de manera personal, sin embargo, éste debería contener por lo menos 50 emisiones del adulto participante, como mínimo. Estos datos fueron analizados tanto por la terapeuta a cargo del niño como por una compañera que fungió como juez, para verificar la exactitud del análisis.

Para la presentación de los resultados se seguirá el siguiente protocolo:

Datos generales de los niños
Presentación de la *línea base*
Presentación de la *línea de comparación*
Descripción de la calidad de la terapia
Discusión de los avances más relevantes

Elementos de la línea base y línea de comparación.

Niño:

* Nivel de desarrollo comunicativo
* Nivel de desarrollo cognoscitivo
* Nivel de desarrollo lingüístico
* Estilo de interacción con su madre y con la terapeuta
* Nivel de cooperación para la comunicación con su madre y con la terapeuta

Terapeuta:

* Balance
* Contingencia
* Estilo de interacción

Madre u otro adulto significativo:

* Balance
* Contingencia
* Estilo de interacción

Elementos para la evaluación de la calidad de la terapia:

Manejo de las ZDPs del niño
Aceptación de las propuestas de acción
Consistencia de modelos con baja directividad

Efectividad de las orientaciones a los padres
Constancia de la terapia

Definición de términos y criterios:

Nivel de desarrollo comunicativo: Para registrar este aspecto se tomó en cuenta la propuesta de Nelson (1991) sobre funciones comunicativas. En esta propuesta se plantean cinco etapas que abarcan de los 10 meses a los 5 años de edad (ver tabla 1).

Nivel de desarrollo cognoscitivo: Dadas las características de la terapia integral que se propone, se considero adecuado evaluar el nivel de desarrollo cognoscitivo a partir de la ejecución del niño en el juego. Para este análisis se tomó en cuenta la propuesta de Westby (1980) donde se plantean diez etapas del desarrollo de esta habilidad (ver tabla 2). Además se realizó un análisis de cuatro componentes del juego que se presentan en la tabla 3.

Nivel de desarrollo lingüístico: El desarrollo lingüístico se clasificó con base en la forma de la expresión verbal predominante del niño. Se definieron cinco etapas que van desde la expresión a través de medios no verbales hasta la expresión de oraciones compuestas (ver tabla 4). Esta clasificación toma en cuenta observaciones hechas en hispanohablantes en lo referente a los rangos de edad.

Estilo de interacción del niño: Se consideró relevante analizar cuál era el tipo de interacción del niño en el sentido de su habilidad para iniciar o guiar la interacción en oposición a seguir las propuestas del otro. Consideramos que este es un rasgo importante de la competencia comunicativa que frecuentemente se ve muy afectado en los niños con alteraciones. Para determinar el estilo se analizaron las emisiones y acciones comunicativas del niño en los eventos comunicativos que se videograbaron tanto al inicio como al final del seguimiento. Las emisiones de los niños se clasificaron en seis categorías (ver tabla 5). Para definir el estilo del niño se tomaron en cuenta únicamente las emisiones tipo I y IV, y se obtuvo el porcentaje de *Peticiones o iniciaciones* (emisiones tipo IV), en esos grupos de emisiones. Este dato se interpretó en tres categorías: bueno (mayor o igual al 75%), regular (entre 74 y 50%) y malo (menor del 50%).

Nivel de cooperación del niño: Se consideró relevante tomar en cuenta qué tanta disposición para la comunicación presentaron los niños tanto al inicio como al final del seguimiento, con cada uno de los participantes adultos. Para este análisis se tomaron en cuenta los *indicadores positivos* en la interacción (ver tabla 5) y se compararon a nivel porcentual con los negativos. Los datos se interpretaron con los mismos parámetros cuantitativos que los empleados en el punto anterior.

Balance de los adultos: Para calcular el balance presentado por los adultos se obtuvo el *porcentaje de emisiones del adulto* en comparación con las emisiones totales, es decir, del adulto y del niño, en los eventos comunicativos del inicio y final del seguimiento. Este dato se interpretó en tres categorías: bueno (menor o igual al 50%), regular (entre el 51 y el 70%) y malo (mayor del 70%).

Contingencia de los adultos: En el análisis de la interacción comunicativa se distingue entre emisiones contingentes y emisiones adyacentes. Las primeras, comparten el tópico con la emisión previa, mientras que las segundas sólo ocurren inmediatamente después de una emisión del interlocutor (Bloom, Rocissano & Hood, 1976). Al analizar las emisiones de los adultos se consideró que eran *contingentes* cuando tenían alguna relación con el foco de interés del niño. Para determinar cuál era el foco de interés del niño se tomaron en cuanta sus emisiones previas, sus acciones y la acción conjunta, cuando existía, entre el adulto y el niño. Cuando una emisión no estaba relacionada con el foco de interés del niño en el momento de la emisión ésta se consideró como *no contingente* (ver tabla 6). La contingencia del adulto se interpretó con base en los siguientes parámetros cuantitativos: buena (75% o más, emisiones contingentes), regular (entre 74 y 50%) y mala (menos del 50%).

Estilo de interacción de los adultos: Los adultos pueden presentar dos enfoques principales al interactuar con niños pequeños. Uno consiste en el deseo de lograr que el niño se adscriba a la agenda del adulto, esto es, que el niño satisfaga los propósitos del adulto en la interacción, este enfoque se identifica como *estilo directivo*. El segundo enfoque, consiste en un deseo del adulto por descubrir los intereses del niño y elaborar la interacción alrededor de ellos, este es un *estilo enriquecedor*, en el sentido de que la interacción es más disfrutable para ambos (McDonald & Pien, 1982) (ver tabla 7).

Es frecuente que la contingencia se asocie con el estilo enriquecedor y que la no contingencia se asocie con el estilo directivo, sin embargo, esto no siempre es así.

Las emisiones de los adultos en los segmentos de interacción comunicativa se analizaron con base en estas categorías y se determinó si el estilo del adulto era bueno, regular o malo. Se consideró como positivo el estilo enriquecedor y como negativo el estilo directivo, dado que el análisis se hacía en una interacción de juego. Los parámetros cuantitativos fueron los mismos que los empleados para el análisis de la contingencia.

Manejo terapéutico de las ZDPs del niño: Se les solicitó a las terapeutas que evaluaran la forma en la que manejaron las ZDP, tomando en cuenta qué tan acertadas resultaron sus predicciones o hipótesis en relación con el desempeño del

niño. Por ejemplo, en cuanto al nivel de juego, una terapeuta podría suponer que el niño se encontraba en un nivel pre-simbólico de juego (a partir de sus observaciones) y por lo tanto intentaba promover que el niño diera un mayor sentido a sus acciones para que iniciara la posibilidad de simbolizar. Su hipótesis entonces era que en la medida que ella modelara acciones simbólicas simples el niño iría integrando esta habilidad a su repertorio. El hecho de que el niño actuara como ella lo había anticipado reflejaba un buen manejo de la ZDP en esa área. La autoevaluación solicitada a las terapeutas se hizo con base en los datos registrados en sus diarios de terapias. Se considero que el manejo de las ZDP fue bueno cuando la terapeuta concluía que las predicciones fueron acertadas en la mayoría de los casos en todas las áreas del desarrollo del niño (comunicativa, cognoscitiva y lingüística); regular, cuando consideraba que fueron acertadas en más de la mitad de los casos y; mala, cuando fueron acertadas en menos de la mitad de los casos.

Aceptación de las propuestas de acción: Como ya se ha dicho, la intervención terapéutica tiene dos componentes esenciales: propuestas de acción y modelos lingüístico-comunicativos. Las propuestas de acción son sugerencias que la terapeuta le hace al niño encaminadas a que su juego se enriquezca. Así, por ejemplo, si la terapeuta ha ubicado al niño en un nivel bajo de elaboración de secuencias puede sugerirle a un niño que está jugando a chocar coches, que "los lleven al taller", con lo cual le ofrece información sobre ciertas relaciones causales del mundo y fomenta la ampliación de su *script* del juego de coches. Para evaluar este aspecto se les solicitó a las terapeutas que revisaran qué tan frecuentemente los niños accedían a sus propuestas de acción. Este se consideró un indicador tanto del manejo de la ZDP a nivel cognoscitivo como de la empatía entre terapeuta y niño.

Se considero que la aceptación fue buena cuando la terapeuta concluía que el niño aceptaba sus propuestas en la mayoría de los casos; regular, cuando consideraba que las aceptaba en más de la mitad de los casos y; mala, cuando las aceptaba en menos de la mitad de los casos.

Consistencia de modelos con baja directividad: En el proceso terapéutico se recomienda que los adultos presenten baja directividad en su relación comunicativa con el niño. Una interacción directiva se caracteriza por el empleo frecuente de preguntas retóricas, órdenes y solicitudes de atención, mientras que una interacción enriquecedora se caracteriza por presentar preguntas reales, comentarios y reconocimientos. Se le solicitó a la terapeuta que analizara este aspecto en bueno, regular o malo, siguiendo criterios cuantitativos similares que los de los puntos anteriores.

Efectividad de las orientaciones a padres: Este aspecto se evaluó tomando en cuenta qué tanto los padres modificaron aquello que la terapeuta les indicó.

Algunas orientaciones a padres podrían ser: bajar la directividad, tratar de hablar menos y permitir que el niño hablara más, dar reconocimiento a los logros comunicativos del niño, etc. La importancia de evaluar la efectividad de las orientaciones radica en que existe una distancia importante entre saber qué necesitan modificar los padres y saber cómo comunicárselos. Este aspecto implica conocer bien la ZDP de ellos, lo cual es una habilidad terapéutica que incide de manera directa en el tratamiento. También en este caso la evaluación se hizo en términos de la frecuencia como en los casos anteriores.

Constancia de la terapia: Este dato se obtuvo tomando en cuenta la asistencia a la terapia misma que se ofrecía dos veces por semana con una duración de 50 minutos. La constancia de la terapia se consideró buena cuando la asistencia fue del 90% o mayor; regular cuando fue del 80% y; mala cuando fue menor al 80% de las sesiones programadas. En este criterio no se incluye la duración del seguimiento que, como ya se dijo, inicialmente se había programado que fuera de 4 meses. Sin embargo, en algunos casos fue menor.

4. RESULTADOS

Datos generales de los niños:

Los niños participantes en el seguimiento tenían entre 3 y 8 años. Unicamente un participante es niña y el resto varones. El tiempo de seguimiento fue de un mínimo de 2 meses y de un máximo de 4. En el 60% de los casos el seguimiento duró tres meses. La etiología de los niños es muy variada. En el 80% de los casos hay alguna causa identificada del problema de lenguaje como: daño neurológico, retraso mental simple o asociado a síndrome de Down, otitis media e interferencia de lenguas. En el 20% restante se trata de un problema específico de lenguaje (ver tabla 8).

Línea base

Sobre los niños

En relación con las funciones comunicativas, al inicio del seguimiento cuatro niños presentaban un desarrollo incipiente (etapas I y II) lo que implica un repertorio de funciones de comunicación limitado a ciertos tipos de peticiones y posibilidades de representación del mundo. Otros cinco niños se ubicaban en la etapa III, es decir, ya eran capaces de participar en diálogos y emplear el lenguaje para informar y ser informados. Unicamente, uno de los niños era capaz de construir narraciones (etapa IV). Cabe recordar que los niños tenían entre 3 y 8 años, esto significa que en casi todos los casos, con excepción del niño (9) que se encuentra en la etapa IV, había

algún retrasos en el área comunicativa pues, como se recordará, el desarrollo descrito por Nelson abarca de los 0 a los 5 años.

En cuanto a las habilidades cognoscitivas (ver Tabla 9), dos de los niños presentaban un juego muy rudimentario con poca o ninguna posibilidad de simbolización (etapas II y III). Cuatro niños presentaban un juego simbólico poco sofisticado caracterizado por la representación de acciones aisladas con objetos reales o similares a éstos (etapas V y VI). Cuatro niños presentaban juego simbólico más elaborado que incluia secuencias de acciones, objetos menos reales, la posibilidad de incluir en el juego al otro participante y tomar en cuenta sus intereses; y en ocasiones, la expresión verbal de roles y la elaboración de eventos de fantasía (etapas VII en adelante). En relación con las características particulares del juego se observa que en prácticamente todos los casos los niveles de desarrollo son bajos o medios, con excepción de la simbolización de objetos que se encuentra alto en dos de los niños (niños 7 y 9), mismos que, fueron ubicados en etapas avanzadas de juego. La característica menos desarrollada del juego de los niños fue el nivel de cotidianidad, seguida por la capacidad de construir juegos cooperativos. El retraso en las habilidades cognoscitivas de los niños, en términos generales, resultó menos marcado que el retraso en habilidades comunicativas

En el desarrollo lingüístico, respecto de la expresión verbal, siete de los niños se encontraban en etapas presintácticas (etapas II y III) o en transición a la etapa de construcción sintáctica simple (etapa IV). Los otros tres ya eran capaces de construir expresiones con formas sintácticamente apropiadas aunque simples (etapa IV). En general, el retraso en esta área también es generalizado, con excepción de un niño (10) cuyo desarrollo está dentro de límites normales (ver tabla 9).

La cooperación de los niños para interactuar con un adulto fue, en términos generales, buena independientemente del adulto participante. Sólo hubo un caso de baja cooperatividad (niño 6) y esto ocurrió en la interacción con la madre. Por otro lado, el estilo de interacción de los niños fue predominantemente de seguidores, tanto en la interacción con terapeutas y como con familiares (ver tabla 9). Unicamente un niño (7) mostró un rol comunicativo de iniciador en la interacción con la terapeuta. Estos datos sugieren que los niños de este estudio si bien presentan muchos deseos de comunicación, lo cual los hace cooperadores con sus interlocutores, tienen poca o ninguna iniciativa propia en las interacciones que establecen, lo que revela la necesidad de contar con interlocutores conocidos y que se interesen en establecer comunicación con ellos.

Sobre los adultos

Las habilidades de interacción mostradas por los adultos en la *linea base*, son notoriamente diferentes entre terapeutas y familiares en las categorías de contingencia y estilo. Las terapeutas fueron contingentes y enriquecedoras, mientras que los familiares (recúerdese que los participantes fueron madres, abuelas y en un caso la nana) mostraron tendencia a la falta de contingencia y en general, emplearon un estilo directivo. Estos resultados confirman lo reportado en un estudio anterior (Romero-Contreras, 1992) y sugieren que los familiares de niños con alteraciones en la comunicación presentan, a su vez, alteraciones en el sistema de apoyo que ofrecen.

En términos de balance en la interacción tanto en el grupo de las terapeutas como en el de los familiares el 50% logró mantener una interacción equitativa, mientras que el otro 50% presentó un patrón de interacción que limitaba la participación del niño en distintos grados (ver tabla 11).

Línea de comparación

Como ya se ha mencionado, los avances que se reportan corresponden a un período de seguimiento que varió entre 2 y 4 meses. El promedio de tiempo de seguimiento fue de 3 meses.

Todos los niños presentaron cambios en sus habilidades comunicativas (ver tabla 12). En el 70% de los casos los niños avanzaron una etapa, mientras que en el 20% avanzaron más de una etapa. Sólo uno de los participantes (niño 2) mostró un cambio mínimo (de menos de una etapa) en esta área. En este caso se combinaron dos factores: un tiempo de seguimiento muy breve -dos meses-, una etiología de daño neurológico y el hecho de que la terapeuta no era experimentada ni era miembro del grupo de trabajo, sino que era asesorada por una de las participantes del grupo.

En el área cognoscitiva el 70% de los niños mostró algún avance en término de etapas (ver tabla 12). En algunos casos -4 niños- el avance fue menor, es decir, de una etapa o menos; y en otros -3 niños- el cambio fue más notorio, de dos o incluso tres etapas.

En términos de características del juego, sin embargo, en todos los niños hubo algún progreso (ver tabla 13). La habilidad más favorecida fue la de *simbolismo del objeto*. Las otras tres habilidades *secuencias de acciones, objetivo común y nivel de cotidianidad*, mostraron avances similares en el conjunto de los niños.

En el área lingüística, el 60% de los niños mostró algún adelanto en términos de su expresión verbal. En cuatro casos, los niños avanzaron una etapa o menos, mientras que en los dos restantes el avance fue de hasta dos etapas. Los cuatro casos

en los que no se reportaron avances importantes en esta área son niños que presentan alguna etiología como: daño neurológico, síndrome de Down, interferencia de lenguas u otitis media (niños 2, 4, 7 y 8).

La cooperación de los niños en la interacción con los adultos fue, en términos generales, buena en la *línea base*. Como se recordará, no en todos los casos se pudieron obtener datos comparativos de interacción. En los casos revalorados, este rasgo alcanzó el nivel de bueno en todos los niños que habían mostrado niveles regulares o bajos y sólo permaneció regular en un caso de interacción con la madre.

En cuanto al estilo de interacción éste se vió poco favorecido por la intervención. Sólo se lograron ligeros cambios positivos e incluso hubo casos de reducción en la habilidad de iniciación de la interacción.

Respecto del *Sistema de apoyo para la adquisición de lenguaje* no fue posible obtener la *línea de comparación* en todos los casos. Se cuenta con datos comparativos de siete díadas terapeuta-niño y de seis díadas familiar-niño.

En cuanto al balance, se observaron pocas mejorías en las díadas terapeuta-niño, y un cambio más notorio en las díadas familiar-niño. Esto evidentemente se debe a que el grupo de terapeutas tenía un mejor balance en la *línea base*.

La contingencia fue un rasgo alto en las interacciones de la *línea base*. En general este rasgo se mantuvo alto en las terapeutas y se mejoró en dos de las díadas familiar-niño con las que se pudo obtener la *línea de comparación*. El estilo de interacción en el grupo de terapeutas fue predominantemente enriquecedor en la *línea base*, y se mantuvo muy similar en la *línea de comparación*, con la excepción de una díada en la que disminuyó. El grupo de los familiares había mostrado una alta tendencia a la directividad en la *línea base*. De las seis díadas familiar-niño revaloradas, cuatro mostraron avances en este sentido.

Los resultados anteriores indican que el modelo terapéutico sí está logrando incidir en los patrones de comunicación de los adultos significativos del niño que asisten regularmente a la terapia.

Respecto de la calidad de la terapia, se observó que, en términos generales, las terapeutas calificaron su intervención como regular. Sólo tres terapeutas consideraron su intervención como buena y ninguna la calificó de mala o deficiente. Este dato es coherente en tanto que las terapeutas encuentran que existen muchos aspectos de su intervención que pueden mejorar y ajustar a las necesidades de los niños. Cabe mencionar que en algunos casos las terapeutas ya habían trabajado con estos niños, sin embargo, la intervención con este modelo se inició a partir del seguimiento que aquí se reporta.

En particular, las terapeutas reportaron que el aspecto que les resultó más complejo y, por tanto, en el que su desempeño fue menos efectivo, fue la orientación a los padres. Esto puede responder a dos situaciones. Primeramente, los padres tenían, en general, formas de entender el desarrollo de los niños que no eran necesariamente compatibles con lo que se propone en este modelo. Por ejemplo, muchos padres presentaban una alta tendencia a hacer preguntas retóricas o a dar órdenes en el juego, actitudes que el modelo desalienta. En segundo lugar, las terapeutas estaban habituadas a trabajar con los niños e informar a los padres. Dado que el modelo plantea una relación diferente entre terapeutas y padres, el proceso de orientarlos involucra un cambio profundo de actitud y les demanda habilidades que no habían desarrollado.

En relación con la confiabilidad de los datos ésta fue en el 80% buena y regular en el 20% restante. Esto indica que los criterios de análisis de datos, si bien requieren de cierta precisión, son funcionales.

5. CONCLUSIONES

El modelo terapéutico implementado con este grupo de niños mostró ser efectivo principalmente en lo que se refiere al mejoramiento de las habilidades comunicativas de los niños y del estilo de interacción de los familiares.

Las habilidades cognoscitivas y lingüísticas mostraron cambios menos importantes. Sin embargo, cabe considerar que el tiempo de tratamiento fue relativamente breve (3 meses en promedio), por lo que los avances logrados sí resultan sorprendentes, principalmente, por el hecho de que en esta población únicamente había dos niños con problema específico de lenguaje, y el resto son niños con alguna etiología orgánica, funcional o social, de importancia.

El haber logrado cambios generalizados y notorios en todos los niños en sus habilidades de comunicación permite afirmar que el modelo es congruente en cuanto a sus planteamientos y los resultados que logra. Como se recordará, el objetivo de esta terapia es maximizar el éxito comunicativo de los niños. Es decir, desde este modelo, lo que se busca es que el niño cada día se comunique mejor. Evidentemente, los cambios en sus habilidades cognoscitivas y/o lingüísticas facilitarán que esto se consiga, sin embargo, el modelo terapéutico no busca como principal objetivo la modificación de estos sistemas, sino que éstos se modifiquen como consecuencia de los avances en la comunicación.

Por otra parte, el hecho de que se observen cambios importantes en el estilo de interacción de los familiares, rasgo que en la línea base se encontraba muy

deficiente, muestra congruencia con los planteamientos del modelo. Así, se puede afirmar que, en lo general, la relación terapeuta-familiares que aquí se propone sí incide en los aspectos de la comunicación que se han identificado como relevantes para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Finalmente, cabe señalar que la experiencia de la cual se deriva esta investigación tiene muchas otras facetas que aquí no se han reportado. Una de ellas es el crecimiento profesional de las terapeutas. En general, se observó un cambio de actitud muy importante a partir de su participación en este proyecto. Concretamente, las terapeutas tomaron conciencia de la importancia de valorar la comunicación de los niños, así como sus habilidades de representación por encima de su expresión oral. La formación en terapia tradicional las había orientado, a pesar de que sí incluían cuestiones pragmáticas del lenguaje, a sobre valorar las posibilidades de expresión inteligible y estructurada, sin tomar en cuenta el aspecto comunicativo. En muchas ocasiones, por lo tanto, realizaban actividades con muy poco o ningún valor comunicativo para los niños. De hecho, su propio trabajo parecía sólo tener sentido en tanto el niño lograra hablar más y/o más claramente y prácticamente nunca consideraban aspectos tales como el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los niños, su posibilidad de interactuar más efectivamente con las personas, etc.

Otra ganancia profesional para las terapeutas, fue que descubrieron la importancia del juego y aprendieron a entenderlo, observarlo e incidir realmente en esta actividad para facilitar el desarrollo cognoscitivo. Antes de esta experiencia, si bien evaluaban el nivel de juego, difícilmente lograban determinar el nivel real o utilizar esta actividad del niño como recurso de aprendizaje. Ellas reportaron que, regularmente, al evaluar el juego imponían demasiada estructura, eran poco tolerantes a la variación del niño y, por tanto, lo que observaban no correspondía con habilidades reales del niño, sino con posibilidades de respuesta a demandas externas.

Los familiares participantes también obtuvieron ganancias importantes. En las sesiones con ellos y a través de los cuestionarios que se les aplicaron, la mayoría de los familiares participantes, reportaron que disfrutaban más la interacción comunicativa con sus hijos, que se sentían menos presionados y que entendían mucho mejor los mecanismos mediante los cuales los niños desarrollan su competencia comunicativa.

Las perspectivas de este modelo terapéutico son, en lo general, muy alentadoras. Los profesionales, los familiares y los niños han obtenido ganancias muy importantes que han mejorado aspectos esenciales de su convivencia. Sin embargo, cabe llamar la atención a una situación recurrente en la aplicación del modelo: *el hecho de que la intervención sea tan natural y tan espontánea puede hacerla*

parecer demasiado simple e improvisada. Definitivamente, sí es una intervención natural y espontánea, pero que requiere de un cambio profundo de actitud y de una reflexión muy seria y permanente en torno a las características de cada individuo con quien se trabaja. El hecho de que uno de los elementos esenciales de este modelo terapéutico sea el juego, no lo hace más sencillo. Todo lo contrario, el terapeuta y los familiares deben hacer esfuerzos muy importantes para entender los mecanismos de esta actividad y lograr incidir de manera real en los procesos de la competencia comunicativa del niño, mientras él disfruta la interacción. Aprender a jugar sí es cosa de niños, por ello, a los adultos nos cuesta muchísimo trabajo pues hace tiempo que hemos perdido esa perspectiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias Bibliográficas

Bates, E. & Thal, D. (1991) Associations and dissociations in language development (pp. 145-168). En J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress.* Austin, TX: Pro ed.

Bloom, L., Rocissano, L. & Hood, L. (1976). Adult-child discourse developmental interacction between information processing and linguistic knowlegde. *Cognitive psychology*, 8, 437-471.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona, Paidós. (Traducción de Rosa Premat, original en inglés, 1983).

MacDonald, J.D. & Carroll, J.Y. (1992) Communicating with young children: an ecological model for clinicians, parents and collaborative professionals. *American journal of speech language pathology.* pp. 39-48.

McDonald, L. & Pien, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of child language,* 9, 337-358.

Nelson, K. (1991) Event knowledge and the development of language functions (pp. 125-141). En J. Miller (Ed.) *Research on child language disorders: a decade of progress.* Austin, TX: Pro-ed.

Norris, J.A. & Damico, J.S.(1990) Whole language in theory and practice: implications for language intervention. *Language, speech and hearing services in schools. 21,* 212-220.

Romero-Contreras, S. (1992, April). Fine tuning between Mexican language impaired children and their families. *Paper presented at the 1992 Child language seminar.* Glasgow, Scotland, U.K.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher mental processes.* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Westby, C.E. (1980) Assesment of cognitive and language abilities through play. *Language speech and hearing services in schools.* XI, pp. 154-168.

ANEXO TABLAS

Tabla 1

Etapas del desarrollo de las funciones comunicativas

Etapa I (10-20 m)	FUNCIONES PRAGMATICAS SIMPLES Regulatoria, Instrumental e Interactiva
Etapa II (15m-2a)	FUNCIONES MATETICAS SIMPLES Heurística, Imaginativa
Etapa III (20m-3a)	FUNCIONES PRAGMATICAS COMPLEJAS Dialógica e Informativa
Etapa IV (2-5a)	FUNCION NARRATIVA
Etapa V (3a en adelante)	LENGUAJE PARA APRENDER

Adaptado de Nelson, K. (1991).

Tabla 2

Etapas del desarrollo del juego

Etapa I (9-12m)	JUEGO DE PRACTICA
Etapa II (13-17m)	JUEGO DE EXPLORACION
Etapa III (17-22m)	JUEGO AUTOSIMBOLICO
Etapa IV (19-22m)	JUEGO SIMBOLICO CON OTROS
Etapa V (2 años)	PRETENDER ACCIONES DE OTROS Y EXPERIENCIAS COTIDIANAS. ACCIONES AISLADAS.
Etapa VI (2;6 años)	REPRESENTACION DE EVENTOS NO FRECUENTES. INICIOS DE JUEGO ASOCIATIVO
Etapa VII (3 años)	REPRESENTACION DE SECUENCIAS. INICIOS DE JUEGO COOPERATIVO
Etapa VIII (3;6 años)	USO DE JUGUETES MENOS REALES. TOMA EN CUENTA LA PERSPECTIVA DEL OTRO
Etapa IX (4 años)	JUEGO DE FANTASIA
Etapa X (5 años)	JUEGO VERBAL DE ROLES. PLANEACION Y JUEGO COOPERATIVO

Adaptado de Westby, C. E. 1980.

Tabla 3

Desarrollo de los componentes del juego

	Nivel de Desarrollo		
	Bajo	**Medio**	**Alto**
SIMBOLISMO DEL OBJETO	Objeto similar o real	Objeto poco parecido	Ausencia de objeto
SECUENCIA DE ACCIONES	Acciones aisladas	Secuencia de 2 o más accs.	Secuencia de 4 o más
OBJETIVO COMUN EN EL JUEGO	Juego solitario	Negociación del obj.	Planeación verbal del juego
NIVEL DE COTIDIANIDAD	Eventos cotidianos	Eventos no cotidianos	Elaboración de eventos

Tabla 4

Etapas del desarrollo lingüìstico

Etapa I	(0 a 1;6 años)	EXPRESION PRELINGÜISTICA
Etapa II	(1 - 2 años)	EXPRESIONES DE UNA PALABRA
Etapa III	(1;6-2;6 años)	COMBINACIONES PRESINTACTICAS DE DOS O MAS PALABRAS
Etapa IV	(2;0-3;6)	ESTRUCTURAS SINTACTICAS SIMPLES
Etapa V	(3 años y +)	ESTRUCTURAS SINTACTICAS COMPLEJAS

Tabla 5

Clasificación de las emisiones de los niños

1. RESPUESTAS, RECONOCIMIENTOS O SEGUIMIENTOS.	
1.1 CONTINGENTE SOLICITADO	(+)
1.2 CONTINGENTE NO SOLICITADO	(+)
1.3 NO CONTINGENTE	(-)
1.4 ININTERPRETABLE	(/)
2. DESCRIPCIONES, EXPLICACIONES, EVALUACIONES Y ANTECEDENTES	(+)
3. REPARACIONES O RECTIFICACIONES DEL DISCURSO	(+)
4. PETICIONES O INICIACIONES	(+)
5. EMISIONES NO DIRIGIDAS AL INTERLOCUTOR	(-)
6. AUSENCIA DE RESPUESTA:	
6.1 A PREGUNTA O PETICION CONTINGENTE	(-)
6.2 A PREGUNTA O PETICION NO CONTINGENTE	(/)

(+) indicador positivo para la comunicación.
(-) indicador negativo para la comunicación.
(/) valor indeterminado para la comunicación

Tabla 6

Clasificación de las emisiones de los adultos según el criterio de contingencia

EMISIONES CONTINGENTES	
C1	QUE AGREGAN INFORMACION SOBRE EL DISCURSO DEL NIÑO
C2	QUE SOLICITAN INFORMACION O ACCION EN RELACION CON EL DISCURSO DEL NIÑO
C3	QUE DAN INFORMACION SOBRE LA ACCION DEL NIÑO O LA ACCION CONJUNTA
C4	QUE SOLICITAN INFORMACION SOBRE LA ACCION DEL NIÑO O LA ACCION CONJUNTA
C5	QUE DAN RETROALIMENTACION NEUTRAL O POSITIVA SIN AGREGAR INFORMACION
EMISIONES NO CONTINGENTES	
NC1	DESVIACIONES DEL FOCO DE ATENCION DEL NIÑO
NC2	PETICIONES DE ACLARACION O AMPLIACION DE LA FORMA DE UN MENSAJE YA COMPRENDIDO
NC3	REPETICIONES (DEL ADULTO) NO SOLICITADAS (POR EL NIÑO)
NC4	PERFORMATIVOS O CORRECCIONES NO ACLARATORIAS.

Tabla 7

Clasificación de las emisiones de los adultos según el criterio de estilo de interacciòn.

EMISIONES DIRECTIVAS	
D1	PARA CONTROLAR EL DISCURSO: PREGUNTAS RETORICAS Y AUTORRESPUESTAS
D2	PARA CONTROLAR LA ACCION: ORDENES DIRECTAS O INDIRECTAS
D3	PARA CONTROLAR LA ATENCION
EMISIONES ENRIQUECEDORAS (SEGUIMIENTOS)	
E1	SIN INFORMACION NUEVA: ACEPTACIONES Y RECONOCIMIENTOS
E2	QUE SOLICITAN INFORMACION: PREGUNTAS REALES
E3	QUE DAN INFORMACION NUEVA: COMENTARIOS, Y EXTENSIONES.

Tabla 8

Datos generales de los niños

NIÑOS	SEXO	EDAD INICIO	TIEMPO SEGUIM.	DIAGNOSTICO ETIOLOGICO	FAMILIAR PARTICIP.
1) JUAN	MASC	7;1	3 MESES	RETRASO MENT.	MADRE
2) JOSE	MASC	8;11	2 MESES	DAÑO NEUROLOGICO	MADRE
3) RAUL	MASC	5;1	2 MESES	DAÑO NEUROLOGICO.	MADRE
4) BRUNO	MASC	6;8	3 MESES	SINDROME DOWN	MADRE
5) MARIA	FEM	8;10	3 MESES	DAÑO NEUROLOGICO.	ABUELA
6) ANGEL	MASC	3;3	3 MESES	DAÑO NEUROLOGICO.	MADRE
7) KAMI	MASC	5;7	3 MESES	INTERF. LENG. JAPONES-ESP.	MADRE
8) NETO	MASC	3;8	3 MESES	OTITIS MEDIA	MADRE
9) BETO	MASC	3;2	4 MESES	PROB. ESP. L.	ABUELA
10) MARCO	MASC	3;5	2.5 MESES	PROB. ESP. L.	NANA

Tabla 9

Habilidades lingüístico-comunicativas de los niños en la linea base

NIÑOS (edad inicio)	(1991)	COM Nelson (1990)	COG Wetsby	LEN TER	COOPERACION[a]		ESTILO[a]	
					c/ FAM	c/ TER	c/ FAM	c/
1	(7:1)	II	VII-VIIIc	III-IV	2	3	2	2
2	(8;11)	I(in)[b]	II	III	3	3	2	2
3	(5;1)	I	V	II	3	3	1	1
4	(6;8)	III	VI	III-IV	2	2	1	1
5	(8;10)	III	VIII	IV	3	3	1	1
6	(3;3)	I-II	III	II-III	3	1	1	1
7	(5;7)	III	X	IV	3	3	3	2
8	(3;8)	III	VI	III	3	3	1	1
9	(3;2)	IV	VIII	II-III	2	2	1	1
10	(3;5)	III	VI	IV	2	3	2	2

a) 1 = malo, 2 = regular, 3 = bueno.
b) in = inicios.
c) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla 10

Características del juego de los niños en la línea base

NIÑOS (edad inicio)	(1990)	Etapa Wetsby OBJETO[a]	SIMB. DEL ACCIONES[a]	SECS. DE COMUN[a]	OBJETIVO COTID.a	NIVEL DE
1	(7:1)	VII-VIII[b]	2	2	1	2
2	(8;11)	II	1	2	1	1
3	(5;1)	V	1	1	2	1
4	(6;8)	VI	2	2	1	1
5	(8;10)	VIII	2	2	2	1
6	(3;3)	III	1	1	1	1
7	(5;7)	X	3	2	2	2
8	(3;8)	VI	1	2	2	1
9	(3;2)	VIII	3	2	2	2
10	(3;5)	VI	2	1	2	1

a) 1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto.
b) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla 11

Habilidades comunicativas de de los adultos en la linea base

NIÑOS (edad inicio)	TER	BALANCE[a]		CONTINGENCIAa		ESTILOa	
		FAM	TER	FAM	TER	FAM	
1	(7:1)	2	2	3	2	3	2
2	(8;11)	2	3	3	2	3	2
3	(5;1)	1	1	3	1	3	1
4	(6;8)	1	1	3	3	3	2
5	(8;10)	3	1	3	3	3	2
6	(3;3)	2	2	3	2	3	1
7	(5;7)	3	3	2	3	2	3
8	(3;8)	3	3	3	3	3	1
9	(3;2)	3	3	3	2	3	2
10	(3;5)	3	3	3	2	3	2

a) 1 = malo, 2 = regular, 3 = bueno.

Tabla 12

Habilidades lingüístico-comunicativas de los niños en la línea de comparación

NIÑOS	edad	COM Nelson (1991)	COG Wetsby (1990)	LEN	COOPERACION[a]		ESTILO[a]	
					c/TER	c/FAM	c/TER	c/FAM
1	7:1	II	VII-VIII[c]	III-IV	2	3	2	2
	7;4	III	VIII	IV	3	3	2	1
	+3	+1	+0.5	+0.5	+1	=	=	-1
2	8;11	I(in)[b]	II	III	3	3	2	2
	9;1	I	II	III	3	3	2	2
	+2	+0.5	=	=	=	=	=	=
3	5;1	I	V	II	3	3	1	1
	5;3	III	VII	IV	3	ND	2	ND
	+2	+2	+2	+2	=	ND	+1	ND
4	6;8	III	VI	III-IV	2	2	1	1
	6;11	IV	VIII	III-IV	3	2	3	3
	+3	+1	+2	=	+1	=	+2	+2
5	8;10	III	VIII	IV	3	3	1	1
	9;1	IV	IX	V	3	3	1	1
	+3	+1	+1	+1	=	=	=	=
6	3;3	I-II	III	II-III	3	1	1	1
	3;6	III	IV	III-IV	3	3	2	1
	+3	+1.5	+1	+1	=	+2	+1	=
7	5;7	III	X	IV	3	3	3	2
	5;10	IV	X	IV	3	3	2	2
	+3	+1	=	=	=	=	-1	=
8	3;8	III	VI	III	3	3	1	1
	3;11	IV	VII	III	ND	ND	ND	ND
	+3	+1	+1	=	ND	ND	ND	ND
9	3;2	IV	VIII	II-III	2	2	1	1
	3;6	V	VIII	IV	ND	ND	ND	ND
	+4	+1	=	+1.5	ND	ND	ND	ND
10	3;5	III	VI	IV	2	3	2	2
	3;7	IV	IX	V	ND	ND	ND	ND
	+2	+1	+3	+1	ND	ND	ND	ND

línea base, línea de comparación, diferencia.
a) 1 = malo, 2 = regular, 3 = bueno.
b) in = inicios.
c) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior
ND = no hay dato.

Tabla 13

Características del juego de los niños en la línea de comparación

NIÑOS edad		Etapa Wetsby (1990)	SIMB. DEL OBJETO[a]	SECS. DE ACCIONES[a]	OBJETIVO COMUN[a]	NIVEL DE COTID.[a]
1	7;1	VII-VIIIb	2	2	1	2
	7;4	VIII	2	2	2	2
	+3	+0.5	=	=	+1	=
2	8;11	II	1	2	1	1
	9;1	II	2	2	1	1
	+2	=	+1	=	=	=
3	5;1	V	1	1	2	1
	5;3	VII	2	2	2	1
	+2	+2	+1	+1	=	
4	6;8	VI	2	2	1	1
	6;11	VIII	3	3	2	2
	+3	+2	+1	+1	+1	+1
5	8;10	VIII	2	2	2	1
	9;1	IX	3	3	3	2
	+3	+1	+1	+1	+1	+1
6	3;3	III	1	1	1	1
	3;6	IV	3	2	2	1
	+3	+1	+2	+1	+1	=
7	5;7	X	3	2	2	2
	5;10	X	3	2	3	3
	+3	=	=	=	+1	+1
8	3;8	VI	1	2	2	1
	3;11	VII	3	2	2	2
	+3	+1	+2	=	=	+1
9	3;2	VIII	3	2	2	2
	3;6	VIII	3	3	2	3
	+4	=	=	+1	=	+1
10	3;5	VI	2	1	2	1
	3;7	IX	3	3	3	3
	+2	+3	+1	+2	+1	+2

línea base, línea de comparación, diferencia.

a) 1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto.

b) cuando hay dos etapas se implica que está en transición hacia la etapa superior

Tabla 14

Habilidades comunicativas de los adultos en la línea de comparación

NIÑOS		BALANCE[a]		CONTINGENCIA[a]		ESTILO[a]	
		TER	FAM	TER	FAM	TER	FAM
1	7:1	2	2	3	2	3	2
		2	3	3	2	2	2
		=	+1	=	=	-1	=
2	8;11	2	3	3	2	3	2
		3	3	3	3	3	3
		+1	=	=	+1	=	+1
3	5;1	1	1	3	1	3	1
		2	ND	3	ND	3	ND
		+1	ND	=	ND	=	ND
4	6;8	1	1	3	3	3	2
		2	2	3	3	3	3
		+2	+2	=	=	=	+2
5	8;10	3	1	3	3	3	2
		3	3	3	3	3	3
		=	+2	=	=	=	+1
6	3;3	2	2	3	2	3	1
		2	2	3	3	3	3
		=	=	=	+1	=	+2
7	5;7	3	3	2	3	2	3
		3	2	3	3	3	3
		=	+1	+1	=	+1	=
8	3;8	3	3	3	3	3	1
		ND	ND	ND	ND	ND	ND
		ND	ND	ND	ND	ND	ND
9	3;2	3	3	3	2	3	2
		ND	ND	ND	ND	ND	ND
		ND	ND	ND	ND	ND	ND
10	3;5	3	3	3	2	3	2
		ND	ND	ND	ND	ND	ND
		ND	ND	ND	ND	ND	ND

línea base, línea de comparación, diferencia.
a) 1 = malo, 2 = regular, 3 = bueno.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA


USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GALLAECIA FVLGET

V CENTENARIO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1495 - 1995)



CURSOS E CONGRESOS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA