UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL EN UN CONTEXTO BILINGÜE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Antonia Fernanda Jalles de Oliveira

Bajo la dirección del doctor
Víctor Santiuste Bermejo

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2211-3

T 27046

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICOLOGÍA ESCOLAR Y DESARROLLO

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

5317364465

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL EN UN CONTEXTO BILINGÜE

Director: Dr. Víctor Santiuste Bermejo

Autora: Antonia Fernanda Jalles

Madrid, Septiembre de 2003

BIBLIOTECA

b21061166
130239389

"Es de envidiar, la rara suerte de quien pudo investigar amando, por encontrar el argumento crucial de la investigación en el hijo a quien dedica la atención más solicita. "Studere" es dedicarse, aficionarse, interesarse por algo o alguien. Ahora bien, una tal absorción del ser entero ¿ no tiene un no sé qué de amor místico?"

F. Secadas.

A mis hijos Víctor, Rodrigo y Ana Laura

ÍNDICE

ÍNDICE 1

LISTADO DE SIGLAS 5

PRÓLOGO 7

RELEVANCIA DEL TEMA 11

INTRODUCCIÓN 16

PRIMERA PARTE: EL LENGUAJE Y SU ADQUISICIÓN 22

Capítulo 1: LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE HUMANO 23
1. 1. El origen del lenguaje 25
1. 2. El Concepto de Lenguaje 34
1. 3. Principales enfoques explicativos del lenguaje 39
1. 4. El concepto de actividad lingüística 40
1. 5. Componentes y aspectos del lenguaje 42

Capítulo 2: TEORÍAS PSICOSOCIOLINGÜÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE 43
2.1. Preámbulo 43
2. 2. El conductismo como teoría psicológica 46
2. 2. 1. Skinner y su visión del lenguaje 48
2. 2. 1. 1. El condicionamiento operante 49
2. 3. Teorías Innatistas de la Adquisición del Lenguaje 52
2. 3. 1. Teoría Mentalista: Principios básicos 52
2. 3. 1. 1. La teoría de Noam Chomsky 59
2. 3. 1. 1. 1. Noción de creatividad 62
2. 3. 1. 1. 2. La Teoría Estándar Ampliada 63
2. 3. 1. 1. 3. La Teoria de la Rección y el Ligamiento 63
2. 3. 1. 1. 4. La Gramática Universal (GU) 64
2. 3. 1. 1. 5. Parámetros y Adquisición 67
2. 3. 1. 1. 6. La Visión Paramétrica de la Adquisición del Lenguaje 68
2. 3. 1. 1. 7. El Programa Minimalista 69
2. 3. 2. La teoría de la aprendibilidad de Pinker 72
2. 3. 2. 1. La Teoría Léxica o del Adentramiento Semántico 74

2. 3. 3. Bases Biológicas del Lenguaje: La teoría de Lenneberg 77
2. 3. 4. La Modularidad de la Mente y el Conexionismo 82
2. 3. 4. 1. La Modularidad del Lenguaje, según Fodor 84
2. 3. 4. 2. La Modularidad según Chomsky 85
2. 3. 5. Aspectos Neurobiológicos de la adquisición del lenguaje 88
2. 3. 5. 1. Cerebro y Lenguaje 90
2. 3. 5. 2. Gradientes de dominancia funcional hemisférica 96
2. 3. 5. 3. Desarrollo de la dominancia hemisférica para el lenguaje 96
2. 3. 5. 4. La plasticidad cerebral 99
2. 3. 5. 5. El período crítico de la adquisición del lenguaje 101
2. 4. Teorías Construtivistas Interacionistas de la adquisición del Lenguaje 103
2. 4. 1. La epistemología genética de Jean Piaget 104
2. 4. 2. El modelo socio-cultural de la adquisición 116
2. 4. 2. 1. El pensamiento de L. S. Vygotsky 120
2. 4. 3. El lenguaje como agente del desarrollo cognitivo: J. S. Bruner 129
2. 4. 3. 1. Modos de representación 132
2. 4. 3. 2. Formatos y primeras interacciones. Dimensión Funcional 138
2. 5. Teorías Sociológicas 142
2. 5. 1. Principio de relatividad lingüística: Sapir-Whorf. 142
2. 5. 2. Hallyday: La actividad lingüística en un contexto interactivo 144
2. 6. Las relaciones cognición-lenguaje y lenguaje-cognición 148

Capítulo 3: PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN ENTRE EL INNATISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: MARCO TEÓRICO PRINCIPAL. 156
3. 1. La Modularidad relativa de Karmiloff-Smith 161
3. 2. La propuesta de M.D.S. Braine 164

SEGUNDA PARTE: LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS SEGUNDAS. 166

Capítulo 4: LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE BILINGÜE 167
4.1. Concepto de Bilingüismo 167

4. 1. 1. Amplitud del Término Bilingüismo 168
4. 1. 2. Distinción entre Bilingüismo, aprendizaje de Lenguas Segundas y aprendizaje de una lengua extranjera en general 169
4. 2. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo 170
4. 2. 1. Las investigaciones del bilingüismo individual 172
4. 2. 2. Características generales del sujeto bilingüe 172
4. 2. 3. Tipos de individuos y situaciones bilingües 173
4. 2. 3. 1. Bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado 173
4. 2. 3. 2. Bilingüismo equilibrado y bilingüismo dominante 174
4. 2. 3. 3. Bilingüismo sucesivo y bilingüismo simultáneo 174
4. 2. 3. 4. Bilingüismo aditivo, bilingüismo sustractivo y diglosia 175
4. 2. 3. 5. Bilingüismo bicultural, bilingüismo monocultural y bilingüismo acultural con anomía. 176
4. 3. El Contexto de Adquisición y/o aprendizaje de la L2 176
4. 4. La adquisición de Lenguas segundas 177
4. 4. 1. La Gramática Generativa 179
4. 4. 1. 1. Los Principios de la Gramática Universal y la Adquisición de Lenguas Segundas 183
4. 4. 2. La modularidad de la mente y la adquisición de lenguas segundas (L2) 184
4. 5. La Adquisición del Español como Lengua Segunda (EL2) 187
4. 5. 1. Los modelos de adquisición de lenguaje y el análisis de la IL española 188
4. 6. La relación L1/L2 190
4. 6. 1. El concepto de interlengua (IL) 191
4. 6. 2. Interlengua y gramática no nativa. 198
4. 6. 2. 1. La Idiosincrasia de los Sistemas no Nativos 200
4. 6. 3. Las características específicas de la IL y el papel de la L1 202
4. 6. 4. El concepto de transferencia 203
4. 6. 5. Préstamo y Transferencia Estructural 207
4. 7. El análisis contrastivo y el análisis de los errores 212
4. 7. 1. El análisis de los errores 217
4. 8. El papel del Input 219
4. 8. 1. Los datos primarios 220
4. 8. 2. El procesamiento del input 221

4. 9. Las variables contextuales en la adquisición de lenguas segundas 225
4. 9. 1. Contextos naturales y formales en la adquisición de la L2 226
4. 10. Los mecanismos cognitivos implicados en la adquisición de lenguas segundas: ¿adquisición o aprendizaje? 230

TERCERA PARTE: LA METODOLOGÍA Y EL ESTUDIO EMPÍRICO 233

Capítulo 5: LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO 234
5.1. El modelo de la investigación: La etnografía descriptiva 235
5. 2. Métodos Observacionales 238
5. 2. 1. Observación Participativa 242
5.3. Contexto de recogida de datos 243
5.4. La evaluación del lenguaje 243
5. 4. 1. El análisis del lenguaje espontáneo 243
5. 5. Los estudios individuales de caso 249
5. 6. Formulación de Generalizaciones de los resultados empíricos 251
5. 7. Las preguntas de la investigación 252
5. 8. Investigación Longitudinal (a lo largo del tiempo) 253
5. 9. La Investigación Cualitativa 255

Capítulo 6: EL ESTUDIO EMPÍRICO 260
6. 1. El diseño 260
6. 2. Los informantes 267
6. 3. La recogida de los datos 271
6. 3. 1. Almacenamiento de los Datos 276
6. 4. La transcripción de los datos 277
6. 5. Interpretación de los datos 280

CONCLUSIÓN **396**

CONSIDERACIONES FINALES **407**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS **411**

ANEXOS **439**

LISTADO DE SIGLAS

AC - Análisis Contrastivo

AE - Análisis de Errores

ASL – Adquisición de Segundas Lenguas

CC - Construcción Creativa

DAL – Dispositivo de Adquisición de Lenguaje

EL2 - Español Como Lengua Segunda

ES - Estructuras Sintácticas

GB – Government and Binding

GU - Gramática Universal

HAC - Hipótesis del Análisis Contrastivo

IL - Interlengua

ILs - Interlenguas

L1 - Lengua Materna

L2 - Lengua Segunda

LO - Lengua Objeto

RR - Redescripción Representacional

SN - Sistemas no nativos

SNC – Sistema Nervoso Cerebral

TEA - Teoría Estándar Ampliada

TPP - Teoría de los Principios y Parámetros

TRL - Teoría de la Rección y el Ligamiento

ZDA – Zona de Desarrollo Actual

ZDP – Zona de Desarrollo Próximo

PRÓLOGO

Para empezar esta tesis me gustaría primero contar su historia, es decir, cómo nació y se desarrolló, y que se mezcla con la historia personal de su autora.

La idea de hacer un doctorado nació antes de que Ana Laura, uno de los informantes del estudio, ni siquiera hubiera sido concebida. Surgió de un sueño y de la voluntad mía, de mi marido y de otra pareja más joven (y consecuentemente, más valientes) de realizar un doctorado en España.

En principio la idea me parecía lejana ya que tenía dos hijos, uno en la época solamente con un año recién cumplido, otro de once años. La noticia del embarazo de mi tercer hijo alejó aún más este sueño.

Pero el deseo de mi marido me impulsó y yo le autoricé a seguir adelante con los trámites y no abandonar nuestros planes ni siquiera con la noticia de mi tercer embarazo.

Para dar un salto a esta odisea, me veo con mi familia en España (tres hijos: en la época, uno ya con doce, otro con dos y la niña que ya tenía siete meses). Ya matriculada en el soñado curso de doctorado, tenía que empezar a cursar los créditos necesarios a la primera etapa.

Dejaba mis dos hijos pequeños llorando en una guardería y me iba a las clases de la Dra. Mercedes Valcarce a mirar los vídeos de los niños a pasar por las etapas de desapego de Bowby (principal teórico de la asignatura) en guarderías de Inglaterra.

Tenía la suerte de que los vídeos eran vistos con la luz apagada y así podía llorar la culpa y el conflicto en que me sentía por estar en este sitio y no cuidando a mis hijos como me sugería Bowby. Pero había asumido el compromiso con la universidad en la que trabajo a estar cuatro años y volver con el doctorado concluido, y esto me impulsaba a continuar.

He realizado los créditos en dos años y así fue posible compatibilizar la atención y cuidado a mis hijos con la asistencia a los seminarios y realización de los trabajos.

Tuve la suerte de cursar la asignatura "La Comprensión y la producción Lingüística, Fundamentos Neurolingüísticos y Psicolingüísticos", coordinada por el Dr. Víctor Santiuste Bermejo y en uno de estos días de semana blanca en que los niños no tienen clase, no he tenido más remedio que ir a la universidad llevando a Rodrigo, el otro informante del estudio (que por sinal se ha portado de maravilla para un niño de su edad, en la época con 3 años).

Con la vergüenza por estar en clase llevando a un niño pequeño, me sorprendo con el comentario del Dr. Víctor Santiuste al decirme que "yo tenía material" para trabajar en una investigación, pues yo había comentado que además de Rodrigo tenía una niña, también en edad temprana. Él me advirtió de la posibilidad de colectar datos longitudinales en contexto natural que serían importantes a la realización de un estudio en adquisición del lenguaje. Contaba con informantes idóneos que eran mis dos hijos pequeños.

De ahí, surgió la idea de acompañar de forma más sistemática los comentarios que hacía en clase sobre la adquisición del lenguaje bilingüe de los niños. Los dos estaban adquiriendo a la vez el portugués y el español y era muy curioso la facilidad y rapidez con qué conseguían comunicarse tanto en un idioma, como en el otro, distinto de mí, que aunque hubiera frecuentado un curso de español para extranjeros tanto en Brasil como en España, no conseguía comunicarme con la misma fluidez que ellos, cometía errores y entre otras cosas, tenía un acento que me denuncia hasta hoy como extranjera.

Lo que en aquél momento parecía un problema a la continuidad de mi curso de doctorado (el hecho de tener hijos pequeños), parecía configurarse en una solución.

He encontrado una forma de conciliar el conflicto de ser madre y investigadora a la vez y recoger un nuevo camino, dónde la bibliografía en este campo apuntaba la necesidad de estudios de este tipo, o sea, estudios longitudinales en la adquisición del español como segunda lengua.

Simultáneamente los niños se desarrollaban, se tornaban más autónomos, lo que me permitía cada vez más tiempo para involucrarme en la teoría sobre el tema y a la vez, colectaba datos empíricos: observándoles y haciendo apuntes en un diario, realizando tomadas de audio y video. Me agobiaba mucho, pues a veces estos se adelantaban más que yo en mis estudios (crecen de una forma asombrosa). De ahí se produjo lo empírico y lo teórico de este trabajo, o sea, a la vez.

Durante la citada asignatura me he visto desafiada a profundizar un estudio en esta área también delante del hecho de que me deparaba con informaciones que se contraponían a las ideas que tenía como verdaderos dogmas, como la teoría de Piaget y Vygotsky, ya que trabajo en una institución en Brasil, que adopta como presupuestos teóricos en su práctica pedagógica el contructivismo-interaccionismo.

Adentrar en la teoría de Chomsky y otros teóricos innatistas, era romper con todas las ideas que venía construyendo a lo largo de mi vida académica y profesional en estos 15 años, pero al final he aceptado el recto. El marco teórico de la Dra. Karmilloff-Smith y otros teóricos me ha proporcionado el camino en la integración de estos dos paradigmas, o sea, el innatismo y el constructivismo y más este problema ha sido solucionado.

Haber contado con la seguridad de realizar este estudio bajo la orientación del Dr. Víctor Santiuste Bermejo, profesor catedrático de esta universidad y de reconocido prestigio y respeto en esta área, me ha dado el necesario respaldo en investir mis esfuerzos en realizar una tesis doctoral en dicho tema.

Este es también por lo tanto, el lugar para expresar agradecimientos. En primer lugar al Dr. Víctor Santiuste con lo cuál he contado con el apoyo y incentivo. Desde el inicio de este trabajo me prestó generosamente su

conocimiento. Experto entre muchas otras cosas, en el tema de la motivación, siempre me ha hecho creer en mis posibilidades y me ha hecho seguir adelante.

A la Universidad Federal do Rio Grande do Norte-Brasil, institución en la cuál trabajo como docente, que me permitió estar alejada durante cuatro años y medio, tiempo necesario a la realización de dicho doctorado, en especial a mis compañeros de trabajo del Núcleo de Educación Infantil.

A D. Alfredo Pérez Pérez, secretario del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, a quien a pesar de sus numerosas obligaciones, siempre me prestó ayuda y colaboración a lo largo de todo el curso de doctorado.

A Nazaré Dutra, mi amiga hispano-brasileña, por el apoyo y amistad sincera. Su presencia a disminuido la gran falta que he sentido de mis padres durante todos estos años en España.

A mis amigos españoles, que me han hecho romper con el estereotipo traído desde Brasil, de que el frío europeo era extensivo también a las personas. De ellos, en especial: Rosi y Fernando (in memorian), Carmen y Michael.

Por fin, a Diógenes, mi marido, por las innumeras veces que se quedaba haciendo la comida, cuidando a los niños, mientras yo me quedaba delante del ordenador durante horas.

La autora.

RELEVANCIA DEL TEMA

Es incuestionable la importancia del aprendizaje de una segunda lengua especialmente en mundo globalizado actual (rompe las barreras lingüísticas, abre perspectivas, amplia el abanico de posibilidades de información).

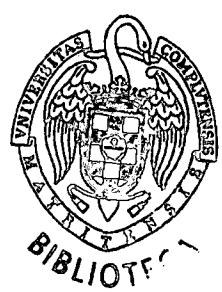
Varias son las razones que provocan el fenómeno del bilingüismo, como las migraciones que se han producido y se están produciendo por razones bélicas y económicas y la creciente interrelación geográfica, debido al desarrollo de los transportes y medios de comunicación que hace con que los contactos interculturales sean cada vez más frecuentes.

Por lo tanto, el bilingüismo (e incluso el polilingüismo) es un fenómeno absolutamente corriente en la historia de la humanidad. Además, en muchos casos no es solo una elección, sino una auténtica necesidad. Innumeras personas por motivos laborales o turísticos se desplazan de una zona a otra conservando su propia lengua y entran en contacto con otra cultura de lengua distinta. Algunas veces por tiempos limitados, otras de forma casi permanente.

Las naciones más desarrolladas, como por ejemplo, Estados Unidos, Canadá, Francia, Alemania, Inglaterra y en los últimos años, España, viene recibiendo un grande contingente de población inmigrante.

Según los datos obtenidos en la bibliografía, la aceleración con que se está produciendo este fenómeno en España está provocando cierto descontrol, por falta de respuestas precisas y planificadas.

La escolarización de niños y niñas extranjeras es un fenómeno nuevo que ha venido a ampliar la diversidad cultural y lingüística de los



centros educativos españoles, requiriendo nuevas respuestas educativas para garantizar una escuela más inclusiva y eficaz para todos.

El profesorado es el colectivo que más se está implicando, con toda probabilidad, en dar respuestas a estos problemas. Sin embargo, sus respuestas no están avaladas profesionalmente, actúan desde actitudes de compromiso social o moral, intuición pedagógica, altruismo particular, adhesión a actuaciones singulares, etc.

Aunque en España siempre haya coexistido dos códigos lingüísticos en diversas regiones (Galicia, Cataluña, Valencia, País Vasco), solamente en el final de la década de los setenta y toda la de los ochenta ha florecido el interés por el tema del bilingüismo y todavía no son suficientemente explorados, como afirman los estudiosos en esta área.

Buscando la bibliografía especializada constatamos los escasos estudios relacionados con el bilingüismo. Juncos Rabadán (1995, p.144) realiza un estudio bibliométrico realizado sobre 245 artículos publicados durante los años 1990 a 1994, ambos incluso, y el Bilingüismo es uno de los temas menos enfocado.

La educación bilingüe no es una problemática que afecte sólo a zonas bilingües, sino que es un tema de interés incluso para naciones tradicionalmente monóglotas.

Cada vez en más naciones con una sola lengua existente, se implantan planes educativos en los que de una forma sistemática, gradual y progresiva se introduce a los alumnos en una segunda lengua extranjera de las llamadas de "comunicación internacional", que son consideradas como un objetivo fundamental en una cultura básica de hombre contemporáneo.

El creciente interés por el español en Brasil se ha incrementado con el Tratado de Asunción, firmado por Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina (Art. 17, Cap. II; Art. 1º, cap. I) cuando estos países deciden

constituir el Mercado Común del Sur – MERCOSUR y adoptan como idiomas oficiales en el MERCOSUR: El Portugués y Español. En la actualidad, el castellano se ha transformado en la segunda lengua en importancia y demanda en Brasil.

Un estudio sobre el proceso de adquisición del español como segunda lengua durante la infancia se justifica y es de grande importancia para el contexto brasileño, donde en el año 2000 el español vino a ser idioma oficial en las escuelas.

Liceras (1993) apunta que una de las grandes carencias con que nos enfrentamos a la hora de estudiar la gramática del español no nativo es la falta de estudios longitudinales que nos permitan analizar un corpus de datos suficiente. En este sentido, la situación es aún más precaria en el caso del lenguaje infantil, en donde, solamente se dispone más ampliamente de datos en inglés.

Para cualquier investigador que se plantee recurrir a un banco de datos que le permitan analizar la IL del español y dar cuenta así del proceso de adquisición del EL2, el resultado de la búsqueda puede resultar decepcionante también en el caso de los estudios interseccionales o de "laboratorio" porque, con la excepción de los trabajos relacionados específicamente con el análisis contrastivo y el análisis de errores, nos encontramos con muy pocos datos sobre muy pocos problemas. Tampoco hay la repetición de estudios que nos permitan validar o ratificar los resultados, una vez que este tipo de estudios es inexistente. Y esto es así incluso en el caso de la sintaxis, que constituye el objeto de la casi totalidad de los trabajos realizados (Liceras, 1993).

Por lo que se refiere a la obtención de muestras de la IL española, aunque existan estudios en que se han utilizado datos casi espontáneos (entrevistas, narraciones, etc.) y otros que se han servido de datos "de laboratorio" (los juicios de gramaticalidad, las traducciones o los

espacios en blanco, entre otros), lo que hemos encontrado es una falta casi total de estudios longitudinales. Tampoco tenemos datos de adquisición de EL2 en contextos naturales ni de niños y adolescentes.

Así pues, este trabajo pretende minimizar esta carencia buscando la importante tarea de obtener datos longitudinales del EL2 de los niños en contexto natural. Es una tarea difícil, pero no imposible, ya que no se trata de contar con un gran número de sujetos, como apunta Liceras (1993). La metodología de la obtención de este tipo de datos está ampliamente documentada para la L1, en general, en trabajos como los de Slobin (1986) y MacWhinney (1987); Houwer (1990) y el de Pierce (1992) y, para el español, en trabajos como el de Hernández Pina (1984).

Este tipo de estudios es importante no sólo en el ámbito metodológico sino también por lo que se refiere a la problemática de la adquisición en sí, ya que, temas como el del periodo crítico de la adquisición del lenguaje y el del factor edad, han vuelto a plantearse ahora, probablemente debido a los descubrimientos en el campo de la neurología y de la Psicología. Además contamos con trabajos empíricos recientes sobre adquisición del lenguaje por adultos, muchos de los cuales, o bien parecen confirmar la existencia de dicho periodo crítico o, en todo caso, dan cuenta de las diferencias que existen en función de la edad (Liceras, 1993).

Otra carencia importante es la de estudios de procesamiento del EL2 que en este caso no es patrimonio de la IL española, carencia que se constata en el campo de la adquisición de la L2 en general. Trabajos en la línea de los de Carlson y Tanenhaus (1989), Frazier y de Villiers (1990) o Goodluck y Rochemont (1992) aplicados al estudio del EL2, constituirían una fuente importante de inspiración para la didáctica del español como lengua extranjera, al mismo tiempo que supondrían una contribución importante al campo de la Psicolingüística.

Liceras (1993) apunta que en ningún caso está probado que se haya analizado un corpus de datos lo suficientemente rico y representativo ni se ha formulado seriamente una bibliografía sobre adquisición de L2, ni mucho menos de EL2.

Entre las construcciones del español que se han estudiado (Liceras, 1990), existen una serie de trabajos sobre la adquisición de: el orden de palabras (Glisan, 1985; LoCoco, 1987; VanPatten, 1984); los clíticos (Klee, 1989; Liceras, 1985a); las relativas (Durán, 1993; Lantolf, 1988; Liceras, 1981, 1985a, 1986, 1986b, 1988a, 1989c); los sujetos nulos (Almoguera y Lagunas, 1993; Emberson, 1986; Fernández Soriano, 1993; Liceras, 1988b, 1988c; de Miguel, 1993; Marcos, 1993), entre otros (Liceras, 1990).

También es importante mencionar los estudios sobre la adquisición de morfemas y, para algunos de carácter eminentemente pedagógico (Liceras, 1990). En muy pocos casos ha habido réplicas con datos del español, aunque también existen datos sobre la adquisición de estas construcciones en otras lenguas que pueden servir, hasta cierto punto, para ratificar o refutar los resultados.

Aunque el Portugués y el Español no sean lenguas diferentes en su estructura, como por ejemplo el Alemán/Inglés o el Chino/Francés, presentan diferencias que nos traen la oportunidad de observar como los niños adquieren su EL2.

INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende analizar el proceso de adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe. Observa como se desarrolla el lenguaje infantil tanto con relación a la lengua materna, en el caso el Portugués, como de la segunda lengua, en el caso el español, buscando implicaciones educacionales para la enseñanza del español como segundo idioma.

Estructuralmente la tesis está dividida en tres grandes partes:

En la primera parte, utilizamos un enfoque más general sobre el lenguaje y su adquisición, mientras que en la segunda parte nos detuvimos en un enfoque diferencial. Los dos enfoques no son en absoluto excluyentes; por el contrario, son complementarios a la hora de alcanzar nuestros objetivos propuestos en el proyecto inicial de la tesis.

Cuando utilizamos el *enfoque general*, pretendíamos encontrar las leyes que rigen todas las personas. Ha sido necesario enfocarlas para tener un marco general donde inscribir nuestro objeto de estudio.

Al optar por el *enfoque diferencial*, buscamos las leyes (o los aspectos, o las teorías) específicas que rigen los distintos grupos de personas, en el caso, los bilingües, frente a los monolingües. Se quiere ver cómo esas leyes generales se aplican, modulan y matizan cuando se concretan en un grupo de personas que se diferencia de otros grupos en una o más variables; una de estas variables puede ser la utilización simultánea de dos o más códigos lingüísticos. No nos interesan los sujetos en general, sino los *sujetos bilingües*.

Consta de seis capítulos que hemos estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo intentaremos establecer los conceptos básicos que articulan nuestro objeto de estudio que es el lenguaje, que por la naturaleza del mismo no siempre están bien delimitados y se solapan en muchas ocasiones con categorías o constructos de varias disciplinas. En un tema tan complejo como es el lenguaje se hace necesario el intercambio de perspectivas, sobre todo, a la interdisciplinaridad, que es tan evidente como fructífera en un tema como éste.

En el segundo capítulo hacemos una exposición de las teorías más sobresalientes sobre adquisición de lenguaje, donde dos corrientes teóricas explicativas principales se han planteado a lo largo de la historia, como alternativas opuestas: El innatismo, según el cual el desarrollo es la realización, emergencia o maduración de principios innatos, y el empirismo según el cual la adquisición es un proceso de aprendizaje. Para los innatistas el contenido es innato, para los empiristas, sólo es innato el mecanismo de aprendizaje.

Así, se analizan las siguientes aportaciones:

- Del conductismo – Skinneriano sobre todo – cotejándolas con el mentalismo chomskiano. Igualmente se ofrecen otros puntos de vista del innatismo: El de S. Pinker y E. Lenneberg.

El modelo lingüístico chomskiano en que se centra este trabajo posibilita también una dimensión psico-biológica que da origen a la aproximación de la teoría lingüística a los estudiosos de la interlengua, a través de la visión modular del lenguaje.

Destaca la importancia de la aplicación sistemática de modelos de computación para construir una teoría sobre la aprendibilidad del lenguaje, diferente de las connotaciones conductistas, que se desarrolla ampliamente en los años 80, hasta nuestros días. Se pretende con ello la definición e implementación de un "parser" que simule al "aprendiz humano": a) en las representaciones del estado final del proceso de

aprendizaje (la Gramática Universal); b) en los datos del *input* a los que tiene acceso; y c) en los procedimientos con los que opera sobre los datos y manipula sobre las representaciones.

- Otro paradigma en el que se basa este trabajo es en el constructivismo-interaccionismo de J. Piaget, máximo mentor de la Escuela de Ginebra, para quien el lenguaje es periférico al desarrollo cognitivo; Vygotsky y Luria, de la escuela rusa, que entienden que el lenguaje actúa como control cognitivo; y en la escuela de Harvard, Bruner, quien trata de hermanar las posturas anteriores viendo el lenguaje como agente del desarrollo cognitivo.
- Se incluye también, por su interés, las teorías sociológicas de Halliday y Sapir-Whorf.

El estudio del desarrollo del lenguaje es uno de los grandes núcleos de objetivos de la Psicología del lenguaje y muy conectado con otros: el estudio de la comprensión y producción, y el estudio de sus funciones cognitivas y comunicativas. Por esta razón, en la bibliografía se ha llamado a este cuerpo de investigación Psicolingüística Evolutiva.

Además de las contribuciones de la Psicolingüística y de la sociolingüística, nos hemos unido también al apasionante campo de investigación que es la neuropsicología. Teníamos la inquietud de unir el tema de trabajo escogido directamente con la medicina y la biología, dando al trabajo un ambiente multidisciplinar.

En el tercer capítulo busco la integración de las dos "ortodoxias dominantes" - el innatismo y el empirismo. Las propuestas de Karmilloff-Smith y M.D.S. Braine han sido las soluciones encontradas en la resolución de mi conflicto inicial, de conciliar las ideas que venía desarrollando en el constructivismo-interaccionismo y las nuevas concepciones en que me he visto desafiada a estudiar con más profundidad. Han sido en el ámbito personal, rupturas importantes que vienen a desmitificar muchas de las ideas que tenia.

En el capítulo 4 (cuatro), buscamos identificar nuestro objeto de estudio específico, que se trata de la adquisición de lenguas segundas (L2). Busca el rigor en el análisis del sistema no nativo y en la formulación de hipótesis sobre los principios que guían su adquisición. En concreto, busca un modelo que nos permita llevar a cabo una reformulación de los supuestos teóricos que sirvan de base para determinar en qué medida dichos sistemas se diferencian de los nativos, realizar un acercamiento al análisis de los procesos sintácticos de la interlengua basado en la nueva formulación de universales lingüísticos y utilizar los datos de la interlengua para constatar la validez de las propuestas de la teoría. Las investigaciones precedentes han dejado muchos problemas planteados y los datos recogidos son todavía insuficientes, como hemos descrito inicialmente.

Este capítulo está dedicado también a la imprescindible delimitación de términos relacionados con el bilingüismo y el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Este estudio refleja no sólo nuestros intereses concretos sino también en gran medida, la realidad de los estudios de adquisición de L2 en general y del EL2 en particular, los cuales, desde finales de los setenta y especialmente en la década de los ochenta, han girado fundamentalmente en torno a problemas de la gramática en una de sus acepciones: es decir, en torno a la adquisición de la morfología y de la sintaxis (Liceras, 1990). Problemas clásicos como el del papel de la L1 en la adquisición de la L2, la diferencia o similitud entre esas dos formas de aprendizaje, la idiosincrasia de los sistemas no nativos, la diferencia entre la adquisición de L2 por niños y por adultos, o la universalidad de los principios y los mecanismos de adquisición y de procesamiento, se plantean a partir de la adquisición del EL2 para señalar los aspectos que en nuestra opinión, deberían formar parte de las investigaciones actuales.

El objetivo de este capítulo es proporcionar una visión de los temas fundamentales de que se ocupa la investigación psicolingüística de la adquisición de lenguas segundas.

En el capítulo 5 (cinco) organizamos la metodología utilizada en el estudio empírico.

En el capítulo 6 (seis) describimos como organizamos el estudio empírico iniciado desde junio de 2001 hasta julio de 2003. Téngase presente que nos hemos señalado ciertos límites precisos. Hemos centrado el estudio precisamente en el problema de la transferencia - en concreto en el papel de la lengua materna (L1) en la adquisición de la L2 para mostrar como los análisis lingüísticos recientes permiten describir y explicar las características de los sistemas no nativos.

En la bibliografía sobre adquisición de L2 el proceso de transferencia supone una hipótesis que formularía el sujeto que está aprendiendo la L2 basándose en su experiencia lingüística previa y que después incorporaría a la gramática de su IL.

El trabajo ha sido ha sido cuidadosamente diseñado y realizado con rigor, intencionalidad y clareza del riesgo de subjetividad que puede tener un análisis llevado a cabo por padres (por la madre en este caso). Las cintas (de audio y de vídeo) grabadas 15 horas en total – facilitables a quien las solicite, constituyen una prueba objetiva y incuestionable.

Hemos buscado una revisión exhaustiva de todo lo publicado hasta este momento y tratamos de evitar las limitaciones y de corregir las lagunas de las investigaciones anteriores.

Sin embargo, sepan ustedes que no van a depararse en este trabajo con alguien que sea especialista en lingüística, pero mi experiencia en cuanto pedagoga, interesada en los temas relacionados con la educación infantil, ha contribuido de forma tangencial o paralela a la discusión nuclear entre los especialistas de esta área. La forma que

escribo es desde la óptica de un pedagogo, puede que caso la tesis sea leída por un psicolingüísta o psicólogo algunas cosas parezcan redundantes, pero para un pedagogo, no.

No se trata de realizar un análisis de "mis hijos" para elevar a conclusiones lo que muy bien pudieran ser aspectos totalmente idiosincrásicos, sino de corroborar o descalificar hipótesis o teorías generales formuladas. La generalización es evidente, supone coincidencia de comportamientos en un mínimo de sujetos; en cambio, para testar tal generalización, no es tan crítico un mínimo. Menos aún en el caso de teorías universalistas.

Creemos que la intervención exclusiva de los padres palia en gran medida fallos evidentes en investigaciones realizadas por personal ajeno al ambiente familiar de los niños, puesto que lo normal es que estos se sientan cohibidos en presencia de extraños. A esto hay que añadir que, al ser este un estudio realizado por la madre, favorece además, que las lagunas inevitables que toda grabación esporádica deja en la progresión lingüística, sean subsanables con el contacto diario.

Tampoco las encuestas son de gran utilidad en el período que nos ocupa (de 2 a 6 años) por resultar impracticables hasta cercano el tercer año. Sólo la grabación y la anotación sistemática (de esta última tenemos 244 registros en su contexto) creemos que reduce sustancialmente el posible subjetivismo en que uno bien pudiera incurrir.

PRIMERA PARTE: EL LENGUAJE Y SU ADQUISICIÓN

Capítulo 1: LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE HUMANO

> *"El lenguaje - el habla humana - es fuente inagotable de tesoros múltiples. El lenguaje es inseparable del hombre y le sigue en todas sus tareas. El lenguaje es el instrumento con el que el hombre da forma a su pensamiento y a sus sentimientos, a su estado de ánimo, a sus aspiraciones, a su querer y a su actuar, el instrumento mediante el cuál ejerce y recibe influencias, el cimiento más firme y profundo de la sociedad humana* (Hjelmslev, 1943, trad. 1971, pp.11-12).

El lenguaje es algo misterioso, pues, aunque constituye una de las habilidades más complejas del ser humano, se da en todas las culturas y sociedades humanas y en todos los individuos (salvo que tengan una lesión importante en su SNC). Es, por lo tanto, universal.

Parafraseando a Aristóteles (384-322 a. C) podríamos afirmar que "el lenguaje se dice de muchas maneras". Ya en 1916 Saussure nos advertía que, "tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe como desembrollar su unidad" (trad. 1945, pp. 51).

El lenguaje natural es un sistema complejo y como tal ha estado sujeto a una variedad de enfoques y teorías. Aunque dichas teorías difieran en su visión de la naturaleza de las lenguas humanas y en los

argumentos que ofrecen, todas desembocan sin duda en un objetivo común: el de esclarecer el enigma que es el lenguaje. Desde los muchos puntos de vista en el que se puede estudiarle, la responsabilidad concreta que corresponde a la perspectiva científica es la de decir qué es el lenguaje, describirlo como un fenómeno natural y explicar su forma y función.

Para Humboldt (1767-1835) entre otras muchas cosas, puede distinguirse el lenguaje como *ergon* (producto) o como *energeia* (actividad); la lengua (producto social de la facultad del lenguaje, sistema de signos que expresan ideas); el habla (acto individual de voluntad y de inteligencia); la competencia (conocimiento de la lengua, del sistema de reglas que relacionan representaciones fónicas con representaciones semánticas y que se articulan en las gramáticas) y la actuación (el uso concreto que el hablante hace de su competencia).

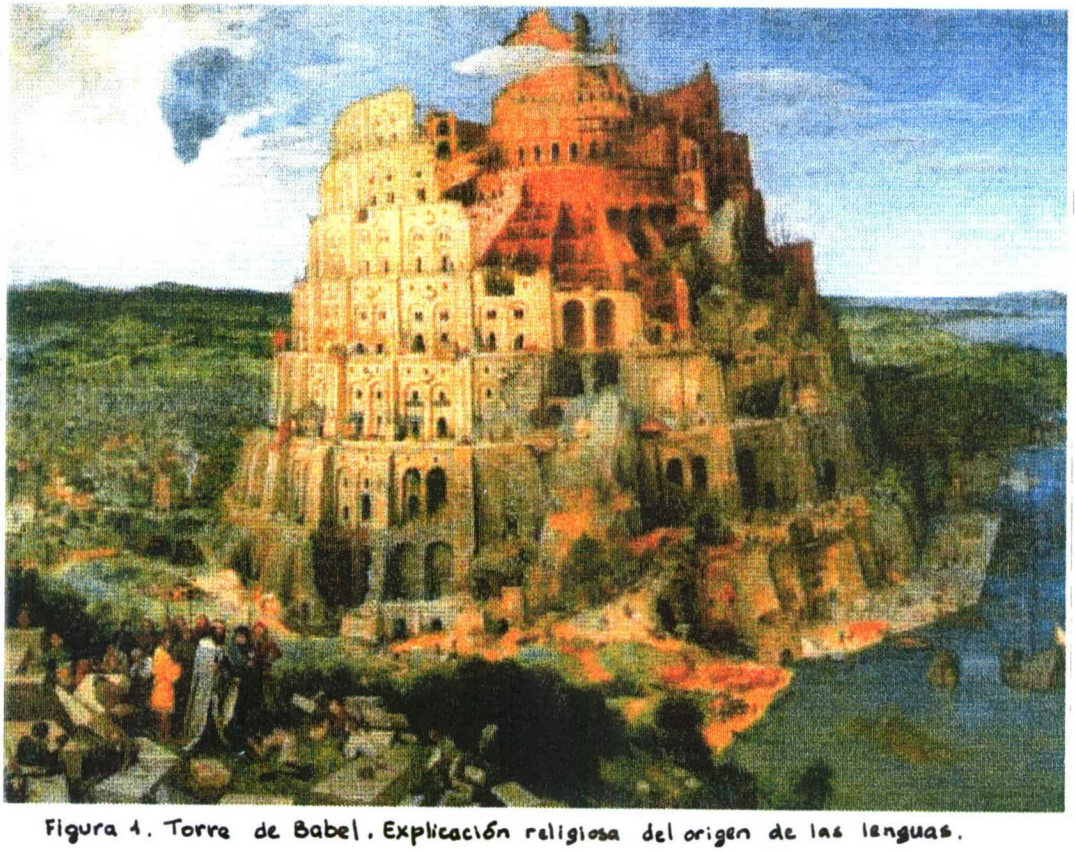
G.A. Miller (1985) considera el lenguaje como una forma de conocimiento, y la facultad lingüística que posee el hombre, como la capacidad de adquirir y utilizar este tipo de conocimiento.

El lenguaje presenta dos caras sólo aparentemente contrapuestas: de un lado, como patrimonio de todos los humanos, se revela como una facultad que singulariza a los humanos. Por otra parte, nadie puede negar la diversidad de lenguas e, incluso, de variedades y estilos distintos dentro de una misma lengua (Tusón, 1980).

1. 1. El origen del lenguaje

> *"Nuestros antepasados creían que el hecho de gozar de un don tan fabuloso como el lenguaje quería decir que los dioses nos han dotado de almas inmortales. Quizá sea así, pero la ciencia moderna no acepta que los milagros sean explicaciones serias; hoy en día, exigimos explicaciones naturales, y poco a poco parece que van surgiendo estas explicaciones. Con ellas se disipan algunos aspectos del misterio, pero también aumenta nuestro respeto por la complejidad del lenguaje y por las facultades mentales de un organismo capaz de adquirirlo y utilizarlo"* (Miller, 1985, pp. 25).

Hasta los días actuales no se puede afirmar con seguridad cómo se originó el lenguaje. Lo que es cierto es que el lenguaje hablado se desarrolló bastante antes que el lenguaje escrito (Yule, 1998, pp. 11).



http://www.elalmanaque.com/fotos/babel3.jpg

Figura 1. Torre de Babel. Explicación religiosa del origen de las lenguas.

Quizá debido a la ausencia de evidencias físicas directas sobre el origen del habla humana, ha habido una gran cantidad de hipótesis, desde el *"origen divino"*, a la *hipótesis del sonido natural* o a la *teoría del origen oral-gestual* (Yule, 1998).

En la Biblia (Génesis, 11) el origen de la gran diversidad de las lenguas del mundo es vista como un castigo de Dios. Por el texto bíblico, en el principio sólo se hablaba una lengua. Cuando los hombres decidieron construir una torre que pudiera alcanzar el cielo, para quedar más próximos de Dios, han sido castigados por su creador y destinados a hablar diferentes idiomas. No existiendo más entendimiento entre ellos, tuvieron que parar la construcción de la torre de Babel.

Desde la antigüedad, es también conocida la historieta narrada por Heredoto, según la cuál el rey Psamético, interesado por descubrir la más antigua de las lenguas, confió dos niños recién nacidos a una pastora muda con la orden de educarlos sin dejarles oír ningún sonido de voz humana. Dos años más tarde, cuando el pastor entró en el lugar en que los niños se encontraban, estos empezaron a decir cosas de manera espontánea.

Sus palabras no sonaban a egipcio (la lengua de sus padres), sino a lo que parecía ser la palabra frigia *bekos* que significa "pan". El faraón llegó así a la conclusión de que el frigio debía de ser la lengua más antigua. "Quizá los niños no habían tomado esta palabra de ninguna fuente humana, pero, seguramente se debieron oír a las cabras (quitad la terminación *-kos*, ¿podéis oír las cabras?)" (Francescato, 1971).

Parece ser que el experimento de Psamético no quedó sin imitadores en los tiempos históricos; hay muchas otras historias cómo estas de "niños salvajes" (*wildeskind*) y en todos los demás casos ha resultado de que estos niños, llegaban a poseer, como máximo, "imágenes sonoras", que unían a los gestos para expresar sus necesidades más urgentes.

En un nivel bastante diferente de las especulaciones sobre el origen del habla humana se encuentran las hipótesis del campo de la paleontología y de la paleoneurología[1], que nos presentan una hipótesis más fiable del tema.

A los comienzos, no había palabras. Parece ser que el lenguaje no apareció, en el curso de la evolución, hasta que los humanos modernos y otros que les precedieron hubieron adquirido la capacidad para categorizar acciones y crear representaciones mentales de los objetos, los sucesos y las relaciones (Damasio y Damasio, 2000, pp.6). Los paleontólogos, a partir de la estructura facial y laríngea y de otros rasgos observados en los restos humanos encontrados, aventuran hipótesis y discuten sobre la posibilidad de la existencia de un lenguaje, más o menos rudimentario, que se puede retrotraer a hace un millón de años. Pero, obviamente, no hay datos que permitan determinar y describir los sucesivos estadios de su evolución, diferente de la escritura que es un hecho localizable porque ha dejado huellas materiales a través de representaciones icónicas de la realidad (pictogramas o ideogramas) y a través de representaciones de distintas unidades lingüísticas (logogramas, silabogramas y fonogramas). Diversos estudiosos relatan la apasionante historia de los sistemas de representación icónica y gráfica del habla (Gelb, 1952; Cristal, 1987; Tusón, 1997).

El punto de partida es el dato de que, en algún estado temprano, nuestros ancestros cambiaron a una postura erecta, con locomoción bípeda y con un nuevo papel para los miembros superiores (Yule, 1998, pp. 14). Las consecuencias de estos cambios se pueden ver en las diferencias físicas entre el cráneo de un gorila y el del hombre del Neandertal que data de unos 60.000 años a. C.

[1] La Paleoneurología trata de determinar las capacidades mentales de una especie fósil a través de las impresiones que el cerebro deja sobre la superficie interna del cráneo.

Según las investigaciones de los paleontólogos Juan L. Arsuaga y Ignacio Martinez (2001) realizadas en el yacimiento de Atapuerca, el aparato fonador de los preneandertales estaba más desarrollado que el del chimpancé, pero no tanto como el del *homo sapiens*.

De hecho, en el caso de los preneandertales no existían las dimensiones apropiadas para que pudieran pronunciar tres vocales esenciales, es decir la *a*, la *i* y la *u*, que son las únicas vocales que se encuentran presentes en todos los idiomas conocidos. Para poder pronunciar esos tres sonidos básicos resulta imprescindible que la longitud de la mandíbula desde la parte delantera a la trasera coincida con la longitud de la laringe de arriba abajo, es decir, desde la boca hasta la nuez. Dado que la mandíbula de los preneandertales de Atapuerca era más larga que la del *homo sapiens*, y que su cuello, sin embargo, media lo mismo, los preneandertales no podían pronunciar tales vocales con la misma precisión y rapidez que lo podemos hacer los humanos de hoy día (Gómez, J., 2001).

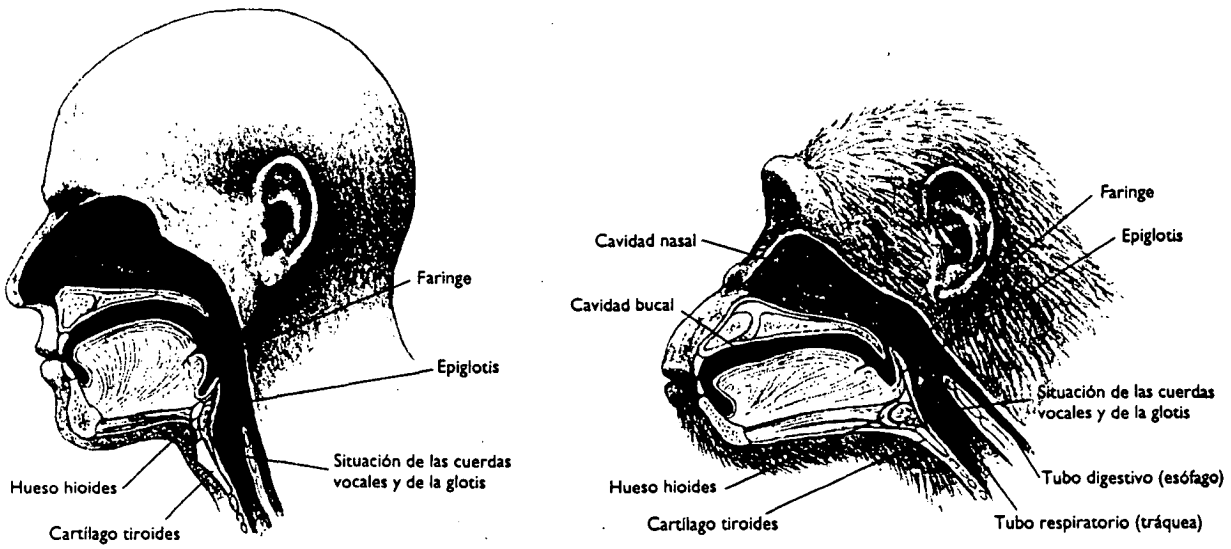


Figura 2. Sección de la cabeza de un chimpancé común y un humano, mostrando las vías aéreas superiores (Arsuaga y Martínez, 2001).

En cambio, los chimpancés, a su vez, tienen la mandíbula mucho más larga que la laringe. Esta circunstancia les impide hablar, pero lleva aparejadas otras aptitudes, como por ejemplo, pueden perfectamente tragar y respirar al mismo tiempo, lo cual es una habilidad común a todos los mamíferos, que los *Homo sapiens* disfrutan al nacer, pero que van perdiendo hacia los dos años de vida[2].

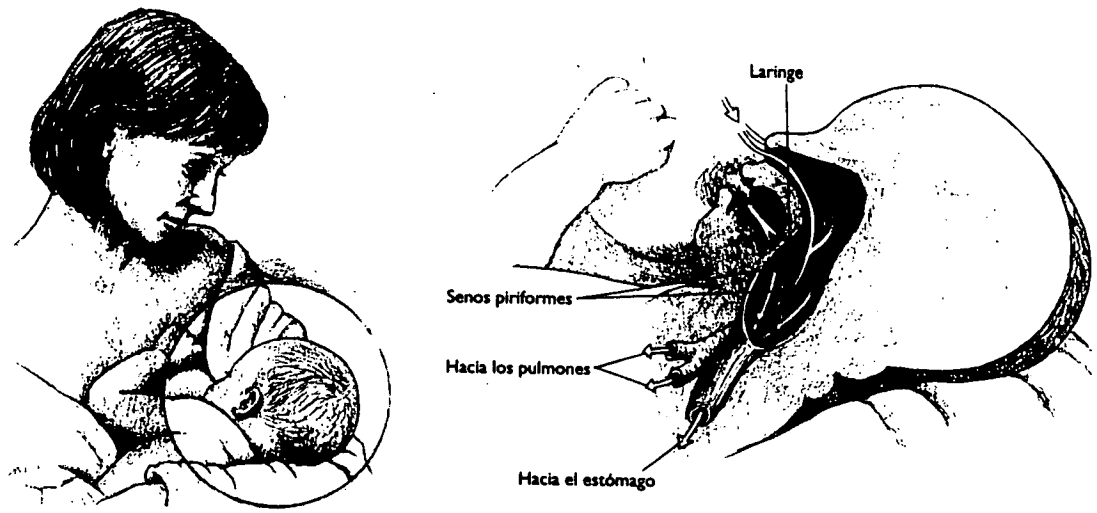


Figura 3. Sección de la cabeza de un lactante. La laringe se conecta con la cavidad nasal y el liquido pasa al tubo digestivo a través de los senos piriformes. De este modo, es posible beber y respirar al mismo tiempo. En los humanos adultos, la posición baja de la laringe impide que ésta pueda ponerse en relación directa con la cavidad nasal, por lo que la respiración ha de ser interrumpida durante la ingestión de líquidos.

A partir de este momento, no sólo perdemos la facultad de respirar mientras bebemos, sino que la insólita situación de la laringe humana hace posible la obstrucción del conducto respiratorio por el alimento, ya que la epiglotis no alcanza a obliterarlo por completo. En las palabras del paleontólogo Ignacio Martínez (en Gómez, 2001, pp.2),

"El precio que pagó la especie humana a la naturaleza a cambio de conseguir la facultad de hablar fue la posibilidad de morir atragantado".

Los aspectos físicos de los dientes y la laringe humanas, entre otras cosas, son exclusivos de esta especie y podrían explicar por qué sólo las criaturas humanas tienen la capacidad de hablar. De este modo, en la anatomía de nuestro aparato fonador puede reconocerse la huella de la selección natural y el rastro de la historia evolutiva de nuestra especie (Arsuaga y Martínez, 2001).

Pero esto no significa que los humanos fueran los únicos seres capaces de comunicarse. Todas las criaturas, desde los monos hasta las abejas, los saltamontes, los delfines o las cebras, son capaces de comunicarse con otros miembros de su especie[3] (Yule, 1998, pp. 31). El alcance y la complejidad de los sistemas de comunicación animal son asombrosos, y no podríamos pensar siquiera en resumir aquí todas sus propiedades.

El habla, la manifestación externa del sistema subyacente de conocimiento que llamamos *lenguaje,* es una actividad exclusivamente humana. Los demás animales se comunican por procedimientos distintos (Miller, 1985).

El hecho de que la fonología y la semántica humana sean exclusivas de nuestra especie, no invalida que se pueda llevar a cabo un análisis funcional común – como muestra Premack, en el hombre y en los animales inferiores. Que la *forma* de comunicación humana sea cualitativamente distinta de las formas de comunicación de otras especies no invalida que todas ellas puedan obedecer a las mismas leyes naturales.

---

[2] La importancia que para un mamífero tiene la capacidad de respirar por la nariz mientras bebe resulta evidente si pensamos en la lactancia. El cachorro debe poder respirar al mismo tiempo que mama para que este sistema de alimentación sea eficaz (Arsuaga y Martinez, 2001, pp. 307).

[3] Miller (1985) y P. Olerón son uno de los autores que se dedican a explicar la comunicación animal. Mostran las aproximaciones, semejanzas, analogías y diferencias en relación al lenguaje humano.

"Pocos dudarán, por ejemplo, de que existan mayores diferencias entre un hombre y un guisante, o entre un hombre y una mosca, que entre un ser humano y una rata, una paloma o un mono, y sin embargo, todos ellos parecen compartir determinadas leyes genéticas. ¿Por qué el comportamiento verbal tendría que ser una excepción en la naturaleza?" (Bayés, R., 1977).

En el mundo actual la idea predominante es la de que la comunicación y la información son la clave del progreso y la base de nuestro actual desarrollo tecnológico. Por eso la posesión del lenguaje articulado parece que nos da una indiscutible superioridad sobre el resto de los seres vivos en la lucha por la existencia. Pero si se reflexiona un poco es fácil comprender que la habilidad lingüística no le aprovecha de nada a un humano solitario enfrentado a la naturaleza con sus únicos medios, y que esta característica sólo tiene sentido en el interior del grupo al que necesariamente pertenece. El lenguaje no es una propiedad del individuo, sino de la colectividad (Arsuaga y Martínez, 2001).

Para Miller (1985) el lenguaje tiene su origen en la naturaleza biológica del ser humano, pero que una parte de esta naturaleza biológica es la capacidad de adoptar convenciones lingüísticas complejas. La capacidad biológica básica puede actualizarse en un número indefinidamente grande de formas, de ahí la cantidad de lenguas distintas que hay en el mundo.

Ya Sócrates, en *El Cratilo*, realizaba un intento de ocuparse del origen del lenguaje, dónde presentaba dos teorías distintas que desde entonces no han dejado de competir entre sí. Una teoría dice que el lenguaje tiene su origen en la naturaleza de las cosas; la otra, que su origen hay que buscarlo en la costumbre o el acuerdo convencional.

Las dos teorías han sobrevivido porque las dos son correctas, aunque quizá no de la manera y por las razones que suponían Sócrates

y sus amigos[4].

Todavía hay muchas cuestiones sobre la naturaleza del lenguaje que no tienen respuesta, y la lingüística, a menudo descrita como el estudio científico del lenguaje, es un campo relativamente nuevo. De hecho, cualquier hablante individual de una lengua tiene un conocimiento "inconsciente" más completo de cómo funciona el lenguaje que el que cualquier lingüista ha sido capaz de describir (Yule, 1998, pp. 7).

Según Carrol (1968) un lenguaje es un sistema de signos socialmente institucionalizado, expresado por la lingüística descriptiva que trata de mostrar la correspondencia existente entre el sistema de coordenadas de un lenguaje y sus sistemas de exposición y significación.

El problema básico de la lingüística ha sido desarrollar una descripción del sistema de signos del lenguaje especialmente en lo que se refiere a sus aspectos de exposición. El material que compone los signos lingüísticos es el sonido. Esta es la tesis recogida en la ciencia fonológica que afirma que la característica fundamental de un sistema de signos es tener un conjunto finito y discreto de rasgos distintivos (Jakobson, 1974).

La concurrencia de entidades simultáneas y la concatenación de entidades sucesivas son los modos según los cuales los hablantes conforman los elementos lingüísticos. En esa conformación de unidades lingüísticas se sigue una escala de libertad en lo que se refiere a los rasgos distintivos, una libertad media en la formación de frases con morfofonemas y una libertad total en la enunciación de frases (Víctor Santiuste y cols., 1999).

G. A. Miller argumenta que el hecho de que en todos los grupos

[4] Sobre este punto volveremos a debater en el capítulo 3 quando defenderemos la necesidad de integración entre las teorías innatistas y constructivistas en la adquisición del lenguaje.

humanos, por aislados que estén, aparezcan de modo independiente formas de comunicación similares viene a sugerir que la capacidad lingüística del hombre tiene una base biológica.

Pinker (1993) trata de unificar el estudio del lenguaje bajo una idea matriz que va en la misma concepción anterior: el lenguaje es una adaptación de la evolución biológica "exactamente igual que la trompa en los elefantes". Esto hace posible integrar verticalmente una ciencia del lenguaje donde cada cosa, desde los genes a las cadenas neurales, tengan una consistencia. También posibilita la desaparición de controversias que han constituido los elementos fundamentales de la Psicolingüística, por ejemplo, la relación entre sintaxis y semántica.

La naturaleza del lenguaje, según esta concepción, consiste básicamente en la existencia de un sistema neurológico innato dedicado al lenguaje; este sistema utiliza un código discreto combinatorio (la gramática) para proyectar el significado al sonido; este código manipula las estructuras de datos dedicadas al lenguaje y que no son reductibles a la percepción, articulación o conceptos.

En resumen, según Pinker, el lenguaje es una parte de la biología humana, no de la cultura; el lenguaje es un sistema neurológico, un módulo computacional y un órgano mental todo ello en un grado muy grande de complejidad. Las capacidades son, en gran parte, productos de la selección de los circuitos neurales en su tarea de comunicación y recepción de mensajes acerca de acciones, creencias, deseos, obligaciones, objetos, fuerzas y relaciones conceptuales de esos objetos (Víctor Santiuste y cols., 1999).

Para Garret (1982) la comprensión y la producción son los dos sistemas propios del lenguaje. Se da una coincidencia computacional en las bases neurológicas de ambos sistemas propios de un lenguaje. Esta coincidencia puede ser de equivalencia y de identidad aunque esta idea está poco profundizada aún. La hipótesis más plausible es la existencia

de un principio organizativo muy similar para los dos sistemas.

Small (1989) establece las siguientes características fundamentales del sistema lingüístico:

- El lenguaje supone un canal auditorio-bucal, que tiene unas características diferenciales.
- El lenguaje es simbólico y los símbolos lingüísticos son arbitrarios.
- El lenguaje utiliza estructuras gobernadas por reglas.
- El lenguaje se organiza jerárquicamente.
- El lenguaje impone una categorización, en una variedad de niveles. Las reglas del lenguaje son reglas categoriales.
- El lenguaje es productivo, es decir, creativo (lo que significa que hay un infinito número de sentencias en cada lenguaje natural).
- El lenguaje es aprendido por los sujetos a través de la transmisión cultural.

1. 2. El Concepto de Lenguaje

Como hemos destacado, el estudio del lenguaje ha sido efectuado desde muy diversas perspectivas científicas. La conducta lingüística se encuentra en una doble intersección con los procesos de comunicación y con los procesos cognitivos de los hablantes.

Por otra parte, toda conducta lingüística es, por definición, pluridimensional: cabe un enfoque externo (conducta), un enfoque interno (concepto de lenguaje) y un estudio de sus aspectos fundamentales (producción y comprensión lingüísticas). Admitidas estas características básicas, la actividad lingüística debe ser enfocada desde diferentes perspectivas científicas.

Históricamente, cuatro grandes sistemas han representado los

principales paradigmas científicos: el estructuralismo (Saussure), el empirismo (Bloomfield), el racionalismo (Chomsky) y el conexionismo (Rumelhard). La historia de la lingüística en este siglo cubre un ciclo que comenzando en el racionalismo transcurre hacia el empirismo y recala, de nuevo, en el racionalismo.

Al comienzo de siglo la lingüística refleja el racionalismo del siglo XIX. F. De Saussure enfatiza la distinción entre estructura lingüística y lenguaje. Para él la forma de la oración es parte de la conducta lingüística más que la propia estructura lingüística. Para E. Sapir (1961) el conocimiento lingüístico del hablante es sólo abstractamente relacionado con el fenómeno lingüístico observable. Bloomfield (1939) publica una exégesis de los puntos de vista expresados por G. Wundt, cuyas ideas se basan en el racionalismo de Humboldt que, a su vez, es un desarrollo del racionalismo Kantiano.

La crítica de Bloomfield se basa en que el racionalismo de Wundt está falto de una metodología explícita. Para remediar este defecto se interesa por los problemas de la metodología de la ciencia y aporta a la lingüística las perspectivas instrumentalista, reduccionista, operacionista y fisicalista.

Por lo tanto, a partir de Bloomfield las descripciones lingüísticas no podrán verse como explicaciones del conocimiento lingüístico o de la estructura lingüística, sino que las gramáticas se verán como un eficaz conjunto de datos catalogados del corpus lingüístico y la teoría lingüística toma la forma de un procedimiento de descubrimiento mecánico para catalogar datos lingüísticos.

La siguiente etapa racionalista está representada por la Gramática Generativa de N. Chomsky. La revolución de Chomsky en lingüística consiste en desarrollar una interpretación racionalista y mentalista del mismo sistema formal y transformacional que Z. Harris construyó en términos empiristas.

Finalmente, según Katz y Bever, la vuelta al empirismo, a partir de una teoría contrarrevolucionaria intragenerativa, deberá pasar por el rechazo de la teoría de la interpretación teórica y formalista (principios, reglas y parámetros) y la contemplación del valor de lo contextual y pragmático en la interpretación del lenguaje.

El nuevo empirismo aparece también de la mano de Rumelhart, Pinker, McClelland y McWhinney en el desarrollo de las tesis conexionistas. Este sistema propugna la construcción de sistemas sin reglas. Son sistemas que se auto organizan y sus estructuras emergentes no violan ninguno de los principios de la computación neural. (Víctor Santiuste y cols., 1999, pp. 10-11).

1.2.1. ¿Qué entendemos por Lenguaje?

Para responder a esta pregunta, buscaremos las respuestas desde la Filosofía, la Semiótica, la Lingüística, la Antropología y la Sociología, pero especialmente desde la perspectiva de la Psicolingüística, que tiene en Noam Chomsky como precursor, pero considerando las importantes aportaciones del interaccionismo constructivismo, o sea, intentando integrar estas dos corrientes tradicionalmente vistas como opuestas.

El enfoque que se establece en este trabajo, parte de una particular concepción del ser humano, de la estructura de la mente y del propio hecho lingüístico. Desde esta perspectiva, consideramos que la conducta lingüística no es explicable por la aplicación de las normas descriptivas y los esquemas de control establecidos por Skinner.

Por el contrario, pensamos que el lenguaje es, tomando la expresión chomskiana, un *espejo de la mente*, forma parte de ella como una facultad específica y su estudio nos proporciona una visión del total funcionamiento del sistema cognitivo humano en su conjunto (Víctor

Santiuste, 1999).

El lenguaje es una función mental como lo son la memoria, la atención o la conceptualización. Pero, además, el lenguaje es una función mental particularmente compleja, que implica el trabajo cooperativo de varios mecanismos. Por ello se suele hablar de la "arquitectura funcional" del lenguaje que incluye un conjunto de niveles de procesamiento.

Según todos los indicios, el lenguaje, al igual que la mente, se constituye en una estructura modular que supone la independencia de cada uno de los componentes y su interacción en el procesamiento de la comprensión.

Todos los desarrollos que se han realizado por la Psicolingüística Experimental en las últimas décadas han propuesto esta explicación plausible del modelo modular de la facultad lingüística (léxico, sintaxis, semántica, pragmática) así como una reflexión acerca de las relaciones entre estos módulos en el acto de usar ese lenguaje en el proceso comunicativo tanto general como específico (la enseñanza-aprendizaje).

El lenguaje es un sistema cognitivo modular complejo constituido en la historia evolutiva de la especie humana, que permite la comunicación personal y cultural entre los miembros de la especie y que ha contribuido al desarrollo de la misma.

Como cognitivo, es uno de los principales sistemas de los que se constituye la mente humana. Como sistema modular, comparte las propiedades fundamentales señaladas por Fodor: específico de dominio, informativamente encapsulado, de funcionamiento rápido, y con una base neural fija. Como sistema complejo está a su vez constituido por otros subsistemas que también son modulares: el subsistema fonológico-articulatorio, y el subsistema morfo-sintáctico.

El lenguaje surgió y persistió por lo útil que nos resulta como medio, el más eficaz, de comunicación, sobre todo en lo que atañe a los

conceptos abstractos, pero el lenguaje también efectúa la comprensión cognitiva, o sea, ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable (Damasio y Damasio, 2000, pp. 6).

Es un sistema que se ha ido construyendo en la historia evolutiva de la especie humana a partir de otros sistemas de comunicación menos evolucionados y que por su eficacia evolutiva, para la supervivencia y desarrollo, ha quedado integrado en la carga genética de la especie (Juncos Rabadán, 1995, pp. 284).

El lenguaje, aunque es un sistema cognitivo modular, está interrelacionado con otros sistemas cognitivos. Su autonomía es relativa, porque forma parte de una sola mente que funciona como un todo, que tiene intenciones, piensa y habla para comunicar sus intenciones o pensamientos a otras mentes.

El lenguaje es por un lado, conocimiento implícito, o competencia implícita y por otro, conocimiento explícito. Es implícito el conocimiento que un niño o un adulto nativo tiene de su lengua y que le permite usarla de una manera espontánea y natural. Un niño o un adulto iletrado no tienen ningún conocimiento explícito de la fonología y de la gramática de su lengua y sin embargo, habla correctamente y es capaz de detectar una pronunciación extranjera, o errores sintácticos. Es también conocimiento explícito cuando es aprendido de forma voluntaria y consciente, como en el caso del aprendizaje formal de una segunda lengua, o en cuando se llega al conocimiento metalingüístico como reflexión sobre el funcionamiento de la propia lengua. Podemos decir que los principios universales del lenguaje forman parte del conocimiento implícito, y que las estructuras particulares de las lenguas pueden formar parte del conocimiento implícito o explícito, dependiendo especialmente de la forma de adquisición y de la reflexión sobre tales estructuras (metalingüística).

Aunque adoptamos este concepto del lenguaje, buscaremos en nuestro trabajo conciliar estas ideas con una visión interaccionista que lleve en cuenta el contexto y la experiencia en el desarrollo lingüístico del niño. En las palabras de Aguado (2000), "el lenguaje es demasiado humano para ser configurado en una sola disciplina".

Así para responder ¿Qué entendemos por lenguaje? Nos reportamos a G. A. Miller (1985) que responde a esta pregunta en primer lugar, dando una respuesta estructural: una lengua es un conjunto de secuencias de palabras. En segundo lugar, responde haciendo referencia a los procesos que operan en el lenguaje: una lengua sería un conjunto de habilidades que capacitan a una persona para emitir y comprender esas secuencias de palabras. Y, por último, con una respuesta funcional, basada en el uso del lenguaje: una lengua sería un conjunto de convenciones sociales que regulan el empleo de las habilidades mencionadas para articular las secuencias de palabras con el fin de alcanzar objetivos determinados (Miller,1985, pp.104).

Para el autor, las tres respuestas mantienen entre sí una relación jerárquica. La tercera se basa en la segunda y la segunda en la primera. Hay por lo tanto, un orden cronológico de exposición: primero, la estructura; a continuación, el proceso, y por fin, el uso.

1. 3. Principales enfoques explicativos del lenguaje

El primer enfoque que se hace del lenguaje es su consideración como *sistema*. Según Herriot (1977) la lingüística estudia el lenguaje como un sistema de sonidos y símbolos, respecto de cuya relación hace cuatro clases de descripciones: *fonéticas*, en el estudio de los sonidos aisladamente, sin relación a su trasfondo cultural; *sintácticas*,

caracterizando los principios que determinan la formación de las oraciones y su gramaticabilidad; *semánticas*, analiza el contenido del signo lingüístico y *pragmáticas*, establece la influencia del uso en el lenguaje.

Un segundo enfoque del lenguaje lo estudia como *conducta personal*. Este enfoque es característico de la Psicolingüística y estudia los recursos que emplea el sujeto para su actividad de hablar y comprender. Este estudio lo realiza básicamente haciendo inferencias desde la conducta observada hasta llegar a la función psicológica.

El tercer enfoque del lenguaje se efectúa desde el ámbito filosófico y se puede denominar *simbólico*. El lenguaje es una forma de simbolizar lo que hay en el universo y no es posible explicarlo sin ver las relaciones con otras formas de simbolización Casirer (1929).

Sapir (1961) dice que "la función primaria del lenguaje es la comunicación, pero además el lenguaje es una actualización vocal de la tendencia a ver la realidad simbólicamente". El lenguaje hace posible que el hombre maneje un infinito número de categorías de la realidad, como por ejemplo, las categorías de significado, oposición, generalización o jerarquía.

El cuarto enfoque es la consideración del lenguaje como conducta *interpersonal.* Este es un enfoque educativo que propugna la tesis de que el lenguaje es el principal medio de comunicación en una situación social determinada (Santiuste y cols.,1999, pp. 12-13).

1. 4. El concepto de actividad lingüística

Igual que el lenguaje, la actividad lingüística ha sido enfocada, debido a su intrínseca complejidad, desde diversas perspectivas

científicas. La ciencia lingüística lo ha caracterizado como *sistema* (Herriot, 1977) que ha de poner en relación los sonidos y los significados. En el lenguaje encontramos, por lo tanto, dos tipos de representaciones: fonéticas y lógicas. Las primeras son la representación externa del sonido y están constituidas no sólo por los signos específicos de cada fonema sino por ciertos patrones complementarios (fuerza, entonación, etc.). Según Fodor (1986), la representación lógica, por su parte, es un conjunto de reglas que tiene tres sentidos principales:

- *Ontológico,* que trataría de las relaciones entre el lenguaje y el mundo.
- *Formalizante,* de los contenidos del lenguaje cultural.
- *Sistematizante,* una vez que se considera la estructura lógica como un sistema de reglas. La forma lógica no depende de la estructura profunda, es más bien un asunto empírico. Este sistema incluye el conjunto de todas sus manifestaciones incluyendo según Saussure (1984), lo que se escucha, lo que se dice y lo que se piensa. Abarca fenómenos fisiológicos y psicológicos y hace descripciones fonéticas, sintácticas, semánticas y semántico-pragmáticas.

Las descripciones fonéticas tratan de los sonidos aisladamente de su trasfondo cultural, transcribe la escritura de los signos fonéticos y descubre los rasgos constitutivos que separan los rasgos fonológicos de los que no son, (Jakobson,1974).

Las descripciones sintácticas establecen los principios fundamentales que determinan la formación de las oraciones y la gramaticalidad de una oración o sentencia. La descripción semántica analiza el contenido del lenguaje estudiando el contexto y su influencia, el fenómeno de la ambigüedad y las reglas semánticas que determinan qué elementos del diccionario son aceptables en la oración y cuáles no.

La pragmática, finalmente, analiza la influencia del uso en el lenguaje, en relación con el contexto de comunicación en el que se desarrolla (Santiuste y cols., 1999, pp. 17-18).

1. 5. Componentes y aspectos del lenguaje

De acuerdo con las tesis expuestas podemos considerar el lenguaje como un sistema complejo compuesto por distintos módulos. Según Owens (1988), los componentes del lenguaje son: Formales (sintaxis, morfología, y fonología), de contenido (semántico) y de uso (pragmática).

Por su parte Damasio y Damasio (1994) incorporan a estos componentes la prosodia o entonación que puede modificar el significado literal de las palabras y de las frases y el discurso o encadenamiento de las frases constituyendo una narración.

En general el contenido y la integración del lenguaje pueden expresarse a través de los siguientes sistemas:

- léxico: Cúmulo de palabras de las que tenemos que disponer para utilizarmos el código lingüístico;
- fonemático: habilidad /capacidad para pronunciación /articulación del sistema léxico;
- Sintáctico: Utilización correcta de los conceptos y sus respectivas referentes con la realidad;
- Sistema pragmático: Se exige recurrir al desarrollo funcional del lenguaje analizando las aplicaciones que éste posee a medida que se va adquiriendo, teniendo en cuenta el contexto en el que se utiliza el lenguaje que se aprende y los elementos constitutivos del desarrollo humano.

Capítulo 2: TEORÍAS PSICOSOCIOLINGÜÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

2.1. Preámbulo

En este capítulo vamos a tratar de las teorías más representativas del lenguaje, que han buscado proporcionar un modelo teórico que dé cuenta del proceso de adquisición.

Tales abordajes pueden contribuir en la afinación de nuestro marco teórico principal que sustentará nuestro estudio empírico.

Como vimos en el capítulo anterior, emprender un análisis concienzudo en el área del lenguaje es tarea que recaba el esfuerzo no ya del individuo aislado, sino de todo un equipo especializado en cada una de las múltiplas facetas que lo caracterizan (didáctica, base biológica, estructura, percepción-producción, patología, etc.).

Estas y otras variantes fácilmente imaginables han sido tratadas de muy diversa manera, dependiendo de las ópticas teóricas de los analistas, lo que ha dado lugar a resultados también divergentes dentro de cada una de las facetas señaladas.

El campo de la adquisición del lenguaje no es excepción, como lo demuestran la multitud de estudios dedicados a resolver interrogantes sobre su etiología (los procesos que sigue el niño y los posibles mecanismos que los regulan), sus usos, y, naturalmente, su universalidad, puesto que el rasgo más definitorio de la especie humana es precisamente ser homo loquens (Hernández Piña, 1994, pp. 6).

Delante de su complejidad, el estudio de la adquisición del lenguaje no siempre se ha realizado bajo una idéntica perspectiva

teórica, sino que se ha visto una constante sustitución de unos marcos teóricos de referencia por otros, a lo largo de la historia. Así pues, mostraremos los principales paradigmas que han generado el contexto a partir del cual se han elaborado teorías científicas.

El tema de la adquisición del lenguaje infantil es una materia por la que los especialistas de varias ramas se han interesado, entendiéndola cada cual desde ópticas comprensiblemente diferentes (el lingüista, el psicólogo, el sociólogo, el biólogo).

Los niños al nacer, no saben ningún lenguaje, y ni siquiera saben lo que éste es, sin embargo llegan a adquirirlo con gran rapidez y aceptan con facilidad las convenciones lingüísticas cuando nadie puede explicarles en qué consisten esas convenciones. Gran parte de su aprendizaje tiene que basarse en su comprensión de los contextos en que se utiliza el lenguaje (Miller, 1985, pp. 24).

Todas las teorías acerca de la adquisición de la lengua presuponen una capacidad infantil precoz que constituye la fundamentación sobre la cuál el niño construye su conocimiento lingüístico (Catherine Snow, 1995, pp. 63).

Las preguntas más generales sobre adquisición son tan antiguas como el hombre, y las primeras soluciones se encuentran en los textos clásicos de la filosofía griega, pero es a partir de la revolución chomskiana que se abre perspectivas de interdisciplinaridad a lingüistas, psicólogos, pedagogos, logopedas (Juncos Rabadán, 1995). Muchas de estas preguntas aún no han sido respondidas y dan lugar a importantes investigaciones.

Si la psicolingüística de las primeras épocas se fijó en los aspectos formales de los mensajes producidos por el niño y describió su gramática en los mismos términos que la del adulto (Chomsky, 1957, 1965, 1972), se está mostrando desde 1970 (Bever, 1970; Bever y Langendoen, 1970; Bates, 1979, 1982; Bates y McWhinney, 1979) muy

atenta a las funciones comunicativas.

Los psicolingüístas se han orientado progresivamente, por una parte, hacia los modelos semántico-sintácticos que tienen en cuenta la organización de las palabras en su función cognitiva para el acceso al léxico mental y, por otra, a los modelos pragmáticos que tienen en cuenta los efectos del medio exterior, en especial los de los contextos que permiten vehiculizar sus intenciones comunicativas, vía de acceso a la percepción del otro y al placer del intercambio y del diálogo.

La importancia del fenómeno lingüístico aparece cada vez con mayor evidencia en la investigación de los últimos tiempos. El hecho fundamental de que el hombre es hombre gracias precisamente al lenguaje recibe constantes confirmaciones en un plano propiamente científico.

Las relaciones fundamentales del hombre con su realidad íntima y con la que le rodea dependen de una manera decisiva del lenguaje. De estas consideraciones se deduce el valor determinante que la adquisición del lenguaje tiene en la infancia. Tanto los lingüistas como los psicólogos se han detenido maravillados frente a este fenómeno, único y sorprendente en la vida del hombre y no han cejado en buscar una explícita formulación a este hecho. Reflexionar sobre estos temas constituye el objetivo fundamental de este capítulo.

El deseo de llegar a comprender cómo llega el niño a desarrollar un lenguaje acorde con el de los adultos, ha engendrado un número considerable de teorías que han intentado dar cuenta de este proceso. La literatura en este campo, como hemos dicho, es a la vez controvertida y amplia, lo cual hace imposible mencionar todas las teorías. Nos contentaremos, por lo tanto, con exponer las teorías más representativas y conocidas.

2. 2. El conductismo como teoría psicológica

El conductismo se desarrolló expresamente como una "escuela" en oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo de William James y el grupo de Chicago. Su idea básica era convertir la Psicología en una ciencia objetiva (Hernández Pina, 1984, pp. 8).

La reacción a los métodos introspectivos de examinar el contenido de la mente humana fue defendida por Watson en su libro: *An Introduction to Animal Psychology,* como reacción a los métodos introspectivos de examinar la mente humana. Watson se puso a favor de los métodos objetivos analizando los hechos en términos de estímulos a un organismo (*input*) y su respuesta (*output*), lo cual le llevó a considerar al organismo, tanto animal como humano, como una "caja negra".

(input) E → Caja negra → R (output)

El método behaviorista estribaría apoyarse y fiarse totalmente de los datos objetivos, descartando, por tanto, la introspección. Se evitaron, conceptos mentalísticos tales como: *sensación*, *percepción* y *emoción*, empleando sólo conceptos del comportamiento: *estímulos y respuestas, aprendizaje y hábito.*

Para los conductistas no había ningún misterio en la relación entre el cuerpo y el comportamiento. Un conductista no debe hacer un fetiche del cerebro – decían – sino que debe mantener sus ojos fijos en los órganos de los sentidos, músculos y glándulas. Sólo admitían, por tanto, los hechos que se podían observar objetivamente.

Para Mayor (1980) el llamado conductismo metodológico es el que puede ser considerado seriamente como paradigma conductista. Según este paradigma, la conducta verbal ha de ser considerada como cualquier otra conducta, es decir, como una respuesta – abierta o encubierta – sometida al control de estímulos – externos e internos – y por tanto a la historia de refuerzos del sujeto. Se aprende a través de la experiencia, los enunciados se reducen a eventos asociados entre sí, la investigación parte de la conducta observable, pone un especial énfasis en el control de las variables y prefiere utilizar el análisis funcional de la conducta.

La conducta verbal incluye, no solo todas las respuestas verbales a los estímulos verbales (Paivio y Begg, 1981); la adquisición se explica a través de los dos tipos de condicionamiento, clásico u operante, que incluyen procesos de discriminación, generalización y refuerzo; la conducta verbal se explica a través de la probabilidad de ocurrencia de ciertas respuestas verbales y de la fuerza del hábito (Mayor, 1984, pp. 25).

La vigencia actual de este paradigma se encuentra en la intervención sobre la conducta lingüística y en la propuesta de Salzinger (1979) de una ecolingüística basada sobre la defensa de los estímulos condicionados y discriminativos verbales y no verbales en contingencia con estímulos incondicionados y refuerzos apropiados como determinantes de la respuesta lingüística, así como en la existencia de una investigación realizada en situaciones y ambientes naturales.

Hacia 1930, el behaviorismo tuvo un segundo nacimiento apareciendo nuevos nombres con puntos de vista que dieron lugar a distintas formas de behaviorismo. El movimiento se dividió en subescuelas con opiniones encontradas en lo que a las teorías del aprendizaje se refiere. Aunque continuó la experimentación animal, la

discusión teórica quedó dividida en cuatro subescuelas encabezadas por Tolman, Hull, Guthrie y Skinner.

2. 2. 1. Skinner y su visión del lenguaje

Dentro del paradigma conductista, *Verbal Behavior* de Skinner (1957) constituyó uno de los primeros intentos de explicación del lenguaje. En esta obra acometió Skinner el análisis funcional del comportamiento verbal, haciendo "una interpretación más que una extrapolación cuantitativa de resultados experimentales rigurosos" (Skinner, 1957, pp. 11).

De las varias versiones del behaviorismo, la de Skinner (1957) es la más simple y pura tratando de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo y respuesta. Las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin necesidad de que intervengan variables tales como el significado u otras leyes gramaticales.

Al igual que Watson, Skinner también creía que la psicología podía restringirse al estudio del comportamiento observable y medible; como aquél, explicaba el comportamiento en términos de estímulo y respuesta (E-R), pero añadiendo, a diferencia de Watson, el refuerzo. Es decir, introduciendo la "recompensa" como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos.

Verbal Behavior publicado en 1957, llevó a Skinner más de veinte años de preparación. Su objetivo fue analizar el habla experimentalmente, sometiéndola a un control mecánico por el cual trataba de explicar el lenguaje sin entrar en ningún acontecimiento mentalístico: ideas, significados, leyes gramaticales, etc. Su libro fue más una contribución al conductismo metafísico que al conductismo

metodológico. Afirmaba que el habla humana podía ser manejada dentro del esquema determinístico de dicha teoría. Concluyó que el comportamiento verbal, como los otros elementos que operan en el comportamiento, está determinado por los estímulos y el refuerzo. A pesar de las críticas encabezadas por Chomsky (como veremos en el apartado siguiente) esta obra supone un hito importante en el análisis funcional del lenguaje (Juncos, 1995).

Para Bayés (1977, pp. 14), *Verbal Behavior* ha de entenderse como una hipótesis explicativa posible de la génesis del comportamiento verbal. Hipótesis coherente con datos procedentes de otros ámbitos de investigación pero sin pruebas directas en el momento de ser formulada. En otras palabras, *Verbal Behavior* constituye solamente un complejo y sugerente programa de trabajo.

A la luz de lo que acabamos de presentar la descripción del comportamiento verbal de Skinner parece insostenible si tenemos en cuenta las variaciones de las formas de respuestas que puede haber. Skinner trata de explicar cómo se instaura, se mantiene, se modifica y se manifiesta un determinado repertorio verbal en un sujeto dado (Skinner, 1975, pp. 32).

2. 2. 1. 1. El condicionamiento operante

De acuerdo con Skinner, todo comportamiento verbal primario requiere la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no-refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva a que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido estímulo. El

comportamiento del oyente puede ser verbal o no; pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta. Puesto que el habla es una respuesta motora, dice Skinner, el modelo de aprendizaje más apropiado es el "operant"; es decir, una acción casual es recompensada y, a causa de ésta, la acción vuelve a ser repetida hasta que la acción original se convierte en parte del repertorio del comportamiento de la persona.

Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir como una respuesta "ecoica": como una simple repetición imitando los sonidos hechos por los padres u otras personas. Estos recompensan al niño prestándole atención a su forma ecoica si es bastante parecida al estímulo original.

Del mismo modo, una respuesta puede ser aprendida como un *mand,* el cual es el resultado de un estimulo de necesidad. Skinner agrupa aquí todas las respuestas que el hablante da a estímulos adversos o internos tales como hambre, dolor, etc., en que el hablante acude al oyente. Este puede entonces suministrarle un refuerzo por medio de ayuda o, simplemente, prestándole atención. En el caso del niño, éste emite al principio un sonido al azar que incita a los padres a una respuesta. Si dicha respuesta lleva a cubrir una necesidad actual, repetirá tal sonido siempre que desee cubrir esa necesidad.

Así, si unos padres creen interpretar un sonido o emisión como algo que se parece a la palabra "leche" o "agua", se la darán, y esto es reforzado, el pequeño aprenderá a usar "leche" o "agua" apropiadamente.

Menciona igualmente Skinner un tipo de respuestas aprendidas, a las que denomina tacts, que son respuestas al azar en presencia de un estímulo particular. Un niño hace un cierto sonido cuando, ante un estímulo, encuentra una recompensa, lo que llevará a repetir el sonido dondequiera que aparezca dicho estímulo. Debido a este refuerzo por

parte del oyente, el pequeño aprende a decir el nombre de las cosas, personas, juegos, etc. y así, poco a poco, es capaz de hablar acerca del medio ambiente. Si su pronunciación es al principio inadecuada, el oyente actuará como maestro y le corregirá y le hará decir ecoicamente una palabra o frase después que él, hasta que se acerque al modelo adulto. Recursos similares se emplean al enseñar al niño a leer – siempre según Skinner.

Cree que todos los "mands", "tacts" y "respuestas ecoicas" se van modelando gradualmente dentro del condicionamiento operante. Por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades biológicas, los adultos refuerzan la actuación del repertorio del habla. El desarrollo de ésta está determinado solamente por el comportamiento reforzado de los padres. La visión de Skinner está mucho más influenciada por el ambiente que la de Chomsky, según veremos más adelante.

En cuanto al pensamiento, señala que es una continuación del comportamiento verbal subvocal, aunque no hay necesidad de acentuar lo subvocal, agrega, "ya que no es raro que se piense en voz alta". Y aunque es tentador identificar pensamiento con comportamiento verbal, hay también mucho pensamiento no verbal. La única afirmación generalizable es que "pensamiento es simplemente comportamiento verbal o no verbal, cubierto o abierto" (1957, pp. 449).

Como otros conductistas, Skinner rehúsa considerar los factores preceptúales. El niño oye mucho lenguaje antes de que empiece a hablar. La prueba de que muchas palabras, frases y otras formas gramaticales o léxicas sean al principio aprendidas por oído, es que, cuando el niño empieza a emplear nuevas voces, suelen aparecer sin ningún artículo directo. Lo cual es señal de que han sido captadas en los días y semanas precedentes al oír hablar a otra persona. Su vocabulario oído siempre será mucho mayor que su vocabulario hablado.

Igualmente, más tarde, cuando aprenda a leer, su vocabulario de lectura será mayor que el de escritura.

En finales de la década de 70 el conductismo sigue influenciando a investigadores tales como Jill de Villiers y Peter de Villiers, que planteaban otras cuestiones: criticaban la utilidad de la distinción *competence-perfomance* (De Villiers y de Villiers, 1974), y la necesidad de un estudio funcional y pragmático (De Villiers y De Villiers, 1979) para explicar el significado.

Moerk (1974, 1978) de la corriente del nuevo conductismo, realizó varios estudios sobre la utilización de mecanismos de aprendizaje en la interacción verbal madre-niño para poner en evidencia que los principios de análisis funcional del comportamiento verbal definidos por Skinner (1957) podrían aplicarse a la adquisición del lenguaje.

2. 3. Teorías Innatistas de la Adquisición del Lenguaje

2. 3. 1. Teoría Mentalista: Principios básicos

Resultado de la insatisfacción con el enfoque de Skinner, y en general con las teorías conductistas, surge en contraposición una visión del lenguaje como algo innato, visión que va ligada a la teoría psicolingüística de los transformacionalistas y, concretamente, de su mentor Noam Chomsky, profesor de lingüística en el Massachussets Institute of Technology (Hernández Pina, 1984, pp.17).

Según Chomsky (1957, 1965, 1972), el desarrollo del lenguaje en el niño no es comparable al comportamiento condicionado de la rata,

sino que, mas aún, posee características que demuestran la implicación de procesos que no tienen nada que ver con la imitación y el refuerzo. El niño se sirve de operaciones que no pueden ser bien ejecutadas más que si posee una buena comprensión de la estructura interna del enunciado de que se trate. Es con esta condición cómo el niño accede a las diferencias estructurales.

La comprensión de la estructura interna de la lengua que permite tales distinciones se inscribe en el lenguaje innato del niño. Es decir, según esta concepción el niño nace con un código genético que le permite, en un cierto nivel de maduración, diferenciar bien tales casos. Los psicolingüistas chomskianos consideran que el niño nace con una predisposición para el desarrollo de competencia de descubrimiento y análisis que le permiten desvelar las mencionadas diferencias estructurales (Le Normand, pp. 29-30).

La teoría de Chomsky desplaza la imagen de un niño que aprende el lenguaje mediante la enseñanza y el refuerzo y la sustituye por la idea de un niño que adquiere el lenguaje y que descubre y hace un uso creativo y generativo de las reglas lingüísticas propias de cada uno desde el primer punto del comienzo del desarrollo lingüístico. Estas reglas, incluso antes de que el lenguaje sea completamente dominado, permiten al niño producir y analizar un número teóricamente infinito de oraciones.

El estudio del lenguaje del niño se transforma desde esta perspectiva en una búsqueda de las reglas que el niño adquiere o, si se quiere, de la descripción de una gramática propia de ese sujeto (Víctor Santiuste, 2000, pp. 205). Supone Chomsky que esa gramática es innata, interiorizada y universal (GU). Este supuesto teórico es explicado por Chomsky apoyándose en la neurología animal:

"De la misma forma que el ojo o el sistema nervioso responde a la luz de las diferentes longitudes de onda para producir la sensación de calor, lo cual constituye una propiedad de la forma como el sistema visual está estructurado (este sistema sensorial está determinado genéticamente), el procesamiento del lenguaje en el sistema nervioso procede de forma similar: los sonidos del lenguaje estimulan el nervio auditivo y son procesados naturalmente (*Languaje and Mind,* 1968)".

Delante de la impresionante velocidad con que los niños adquieren el lenguaje, los mentalistas han cuestionado las teorías conductistas y otras teorías precedentes por ser algo que la pura imitación no llega a explicar.

El racionalismo o mentalismo ve la mente humana como la única fuente del conocimiento, frente a los empiristas que opinan que todo el conocimiento deriva de la experiencia.

Autores como McNeill (1970) Y Slobin (1973) también confieren al niño estas capacidades innatas formuladas por Chomsky. Pero lo innato aquí no es sino la expresión de una posición filosófica y epistemológica, que rehúsa el hecho de que las reglas de la lengua sean captadas por el niño sobre la base de una adquisición de tipo empirista.

Para McNeill los niños nacen con una información lingüística básica que contiene, entre otras propiedades, las relaciones gramaticales básicas de sujeto y predicado y que estas relaciones ya aparecen en las primeras frases del niño ya que las estructuras básicas de una lengua pueden estar dominadas para los tres años y medio.

Slobin concuerda con este punto de vista y afirma que para los cinco años de edad las estructuras sintácticas están ya casi completas. Propone algunos universales específicos en la adquisición del lenguaje, relacionados al mismo tiempo con procesos cognitivos subyacentes.

Otro punto que menciona McNeill y que aduce como argumento en contra de la pura imitación, es el de la "degeneración" del lenguaje del adulto. El habla del adulto está llena de errores o equívocos, mientras

que la del niño aparece como más articulada y consecuente. Esta *uniformidad* observable, requiere una explicación que se sale de los límites estrechos del refuerzo.

Por otra parte, es necesario explicar a nivel teórico las nociones de *producción y comprensión,* que deben ser tratadas de forma independiente y diferenciada, puesto que en ellas intervienen procesos distintos. Una teoría del lenguaje debe dar una explicación en este sentido, señalando la interrelación, por otra parte innegable, entre ambas nociones.

Un tercer argumento aducido por McNeill es que el estudio del aprendizaje del lenguaje por parte del niño, debidamente realizado, puede dar una explicación de los mecanismos de competencia en los que él como generativista cree. El niño, al igual que el lingüista debe trabajar y deducir sus datos de la realidad externa circundante. Si se controla lo que aquél hace, es posible deducir pautas que nos sirvan para comprender lo que el adulto realiza, ya que debe darse una compatibilidad entre lo que hace el niño y el adulto (Olerón, 1985, pp. 165).

El modelo de la teoría mentalista está constituido por tres componentes fundamentales. El primero contiene la noción de los datos lingüísticos primarios: la "realización" por parte del usuario de la lengua. El niño está expuesto a la lengua, la cual activa el llamado *Lad (Language Acquisition Device* – entendiendo por "device" una serie de operaciones abstractas) que se expande adquiriendo una serie de universales lingüísticos.

Dos propiedades intrínsecas caracterizan a este dispositivo: en primer lugar, es un procedimiento de *evaluación,* puesto que permite al niño deslindar las múltiples gramáticas que en principio se desarrollan; en segundo lugar, sirve para *deducir los universales lingüísticos*

existentes en los datos primarios. Pero queda por aclarar el tipo de gramática que el niño induce de tales datos.

El niño sabe lo que escoger de lo que le rodea porque ha nacido con una habilidad innata, habilidad que se pone en marcha *automáticamente, pero que, de no darse exposición a los datos, no se desarrolla* (Hernández Piña, 1984, pp.20).

Tenemos por tanto que el *Lad* es esencialmente una hipótesis acerca de aquellos rasgos de la estructura de la lengua que son progresivamente usados por el niño conforme éste madura, pudiendo ser representado como sigue:

INPUT → LAD → OUTPUT

En otros términos, los modelos en el medio ambiente del niño constituyen los datos lingüísticos primarios usados en principio por aquel. El *Lad* sugiere cómo opera el niño, derivando de él hipótesis acerca de la gramática de la lengua de su medio ambiente – cuáles son las oraciones, dónde va el sujeto de la oración, etc.

En una lengua (por ejemplo español), este dispositivo interno llevaría al niño a la conclusión de que el plural se forma añadiendo "s" al singular, que para el femenino basta añadir "a" al masculino, que el sujeto puede ir delante o detrás del verbo, etc.

De este modo, el niño va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua usando esos principios universales o generales. La adquisición de esta competencia gramatical podría manifestarse en la producción de oraciones que corresponden al habla adulta, aunque sólo depende de un proceso de acierto y error que patentiza una revisión constante de sus hipótesis acerca de cómo es la lengua. Por otra parte, permite al niño escoger los datos necesarios de los muchos que le rodean debido a que cuenta con una *habilidad innata*

que pone automáticamente en marcha al *Lad.* Si no hay exposición a los datos externos, dicho mecanismo no se pone en funcionamiento (Hernández Pina, 1984, pp. 21).

Esta teoría ha producido un cambio radical en la perspectiva sobre el lenguaje y el aprendizaje. Por lo que respecta a este segundo aspecto se piensa que los niños no son enseñados a hablar, ni siquiera aprenden el lenguaje por imitación. Según Chomsky (1957) los niños "adquieren" su lengua materna.

En conjunto, nadie niega que el innatismo es algo que se da en cierto modo en el niño; incluso los conductistas estarían de acuerdo en que existe una cierta predisposición en el hombre hacia la lengua. La dificultad estriba en saber cuál es la estructura interna de esa "caja negra" llamada *Lad* (Víctor Santiuste, 2000, pp.206).

El enfoque de las relaciones entre lenguaje y mente es múltiple. Desde los primeros años de la vida los seres humanos desarrollan procesos internos que representan sensaciones y percepciones de tal forma que pueden ser internalizadas, convertidas en imágenes y memorizadas.

Desde la perspectiva racionalista que representa la Gramática Generativa se parte de la base de que el hombre es un animal sintáctico, a quien pertenece específicamente la actividad lingüística (Chomsky, 1968).

Subyacente a esta actividad está el concepto de mente. Una de las claves fundamentales del funcionamiento de la mente es la observación y descripción de las tareas que realiza.

La tarea más importante es la adquisición de conocimientos y una parte de esta función es la adquisición del lenguaje. Para Chomsky la adquisición del lenguaje es una parte muy importante de la característica más general de la mente humana que es la de "adquirir conocimientos". De donde se deduce que el estudio de la adquisición del

lenguaje puede suponer un material imprescindible para la observación del funcionamiento de la mente. Si reparamos en dicho funcionamiento habrá que contestar aproximativamente, en relación con las tareas que realiza.

Chomsky (1968) se refiere al *proceso perceptual* como algo innato ya que "se ha comprobado que hay sistemas perceptuales altamente organizados y determinados innatamente que se adaptan al espacio vital del animal y que proporcionan la base para la adquisición del conocimiento".

Entre los ejemplos citados por Chomsky figuran, solamente, los estudios acerca del sistema visual de la rana, el descubrimiento de células especializadas que responden al ángulo y el movimiento en los centros corticales inferiores de gatos y conejos, etc. (Santiuste, 1999, pp. 21). Entiéndase, pues que esto es un ir *más allá* neurofisiológico que es, como dirá Katz, la proyección positivista de la hipótesis chomskiana.

Desde luego hemos de admitir un proceso evolutivo en la formación de la percepción que está en relación con la maduración neurológica que, a su vez, se combina con el descubrimiento del ambiente sobre el que el niño reacciona ordenando y clasificando los estímulos que recibe.

La consideración de estas realidades hace que Chomsky se plantee la influencia que "las estructuras intelectuales complejas del hombre reciben de lo innato": lo que se percibe puede estar determinado por procesos mentales de profundidad considerable"- afirma Chomsky en *La Lengua y la Mente*.

2. 3. 1. 1. La teoría de Noam Chomsky

La incidencia de la obra de Chomsky hay que enmarcarla dentro de un nuevo paradigma científico que surgió en los años 50, la ciencia cognitiva, que viene como una crítica a la tradición empirista americana, representada especialmente por el estructuralismo[5] en lingüística y por el conductismo en Psicología (Caparrós, 1980).

Sus numerosas contribuciones desde los primeros años 50 han revolucionado la lingüística teórica casi por completo. Han transformado literalmente el estudio, y en muchos aspectos, incluso la misma noción del lenguaje. Con Chomsky se puede decir, nace la Psicolingüística como disciplina y también la Psicolingüística Evolutiva.

Después de una crítica a los postulados conductistas formulados por Skinner, Chomski presentaba sus ideas básicas sobre el procesamiento y adquisición del lenguaje. Sobre el procesamiento afirmaba que una gramática no proporciona por si misma una explicación sobre la producción y la comprensión, simplemente "caracteriza de forma abstracta la aptitud que tiene quien domina una lengua" (Chomsky, 1977, pp. 82).

En otras palabras, la gramática es una explicación de la competencia lingüística, pero no de la actuación. Sobre la adquisición Chomsky planteaba ya, de forma inicial, las que serían sus principales ideas: lenguaje, facultad modular independiente de la inteligencia, gramática universal y dotación innata.

La obra de Chomsky, *Estructuras Sintácticas*, publicada en 1957, representó una auténtica revolución en la teoría del desarrollo del lenguaje, al caracterizar la gramática como una teoría del lenguaje constituida por un sistema de axiomas que genera un conjunto infinito

[5] El estructuralismo tiene como objetivo el descubrimiento de una gramática a través de operaciones de segmentación y clasificación sobre un corpus de datos.

de oraciones y un procedimiento de evaluación de las mismas. Aplicando sus investigaciones matemáticas a la estructura de las lenguas, propone una gramática generativa como alternativa a las gramáticas de estados finitos, promovidas por influencia de los teóricos de la comunicación, y a las gramáticas sintagmáticas de los estructuralistas.

Este libro puso en tela de juicio muchos de los objetivos y métodos en lingüística de la época, proponiendo un sistema de gramática llamado "gramática transformativo-generativa" con la que pensaba superar las otras teorías gramaticales vigentes.

Esta obra fue inmediatamente reconocida en el campo de la lingüística y abrió la posibilidad de estudiar la estructura sintáctica de la lengua con un rigor y precisión desconocidos.

El modelo de Estructuras Sintácticas (ES) contenía tres niveles:

A) Sintagmático, con un conjunto de reglas, que generaban un conjunto finito de cadenas terminales. Entre ellas están las reglas de reescritura que establecen las categorías sintagmáticas, y las reglas de inserción léxica, que hacen corresponder las distintas categorías sintagmáticas con las categorías léxicas. La mayoría de estas reglas eran independientes del contexto, pero luego Chomsky (1965) introdujo otras que fueron sensibles al contexto y que diera cuenta de las diferencias léxicas como las de los verbos copulativos, transitivos e intransitivos.

B) Nivel transformatorio, constituido por reglas que proyectan esas cadenas sintagmáticas terminales en otras nuevas. Las reglas transformacionales podían ser obligatorias, como la concordancia en el

SN[6] y los afijos en el SV, y optativas. Las optativas eran divididas en simples como la pasiva, negación, interrogación y tematización, y las generalizadas que producen cadenas sintagmáticas sin límite, como la relativización y la completivización.

C) El nivel morfo-fonológico estaba constituido por reglas que convertían las cadenas sintagmáticas en una secuencia de fonemas (Juncos, 1995, pp. 10).

Por otra parte se establecían criterios de evaluación, que se dividían en: criterios de gramaticalidad de las oraciones generadas por una gramática, limitados al criterio de aceptabilidad para un hablante nativo, y criterios externos de adecuación, basados en determinar la capacidad de la misma para explicar la ambigüedad y la paráfrasis.

Esta obra (ES) inició dos líneas de investigación psicolingüística:

1) Estudios experimentales sobre el procesamiento de las oraciones en adultos, y 2) estudios naturalistas sobre la adquisición de la gramática por los niños. En cuanto a los primeros (los más importantes fueron recogidos por Fodor, Bever y Garret, 1974), todos estaban guiados por la llamada "Hipótesis de transparencia" (Miller y Chomsky, 1963), según la cual el conocimiento de la estructura gramatical del lenguaje podía servir para ilustrar cómo éste se procesa en la mente.

[6] El sintagma nominal es una de las unidades básicas para la formación de la oración. Las categorías que forman el sintagma nominal más simple, determinante y nombre, se adquieren tempranamente en español (Hernández Piña, 1984; Aguado, 1995).

2. 3. 1. 1. 1. Noción de creatividad

Otro fenómeno asociado al lenguaje, según Chomsky, es la noción de creatividad. Según esta orientación, el principio de una aproximación lingüística para una teoría de la adquisición del lenguaje se puede formular así: el lenguaje en sí mismo debe ser concebido, no como una norma que se impusiera al niño por impregnación de su lengua, sino como una *creación* en la que el niño experimentaría sus propias reglas lingüísticas de formación de palabras y de los enunciados.

El niño no puede, pues, aprender el lenguaje almacenando un conjunto de enunciados prestos a ser empleados en un contexto apropiado. Se trata, más bien, de un ejercicio de control con intuición de la selección y combinación de los elementos a enunciar (Le Normand, 2000, pp. 30).

Junto con el concepto de creatividad la teoría de la gramática generativa se propone formular principios que no describen únicamente a una lengua particular, sino que se pueden aplicar a todos los sistemas del lenguaje. Los objetivos de esta teoría, el desarrollo de una Gramática Universal (GU) del lenguaje, y su preocupación por ofrecer explicaciones plausibles para la adquisición la distancian completamente del objetivo de las teorías conductistas.

En sus escritos y trabajos, Chomsky ha dejado bien claro que los niños son capaces de producir nuevas construcciones, lo cual hace suponer que hay algo más que una mera memorización o imitación. A esto se refiere Chomsky cuando apela al concepto de creatividad. Según él, todo hablante es capaz de producir y entender un número infinito de oraciones a partir de un número finito de elementos.

El aspecto creativo del uso del lenguaje es uno de los principios más importantes de la teoría lingüística chomskiana. Chomsky fue quien observó que el uso normal del lenguaje, ilimitado y siempre innovador,

está sujeto a una serie de principios y reglas que permiten producir oraciones gramaticales adecuadas a la situación, y por ende, atestigua la existencia de una facultad tácita del lenguaje.

2. 3. 1. 1. 2. La Teoría Estándar Ampliada

La gramática transformatoria desarrollada por Chomsky y sus seguidores en los años 70 se ha conocido como "Teoría Estándar Ampliada", o también como "Interpretativismo", y surgió, en gran medida, como consecuencia de las críticas de los semánticos generativistas. En ella se concede un valor fundamental al léxico, que determina propiedades de asignación temática.

Se concede menos importancia a la estructura profunda, estructura-p, que es entendida como representación de las funciones gramaticales: sujeto, objeto directo, etc. Se elabora una noción enriquecida de la estructura superficial que se llamará estructura-s, que es el nivel de representación más abstracto de una oración, proyectado por los componentes interpretativos fonéticos en una estructura superficial con representación fonética y por los componentes interpretativos lógicos en una representación lógica.

2. 3. 1. 1. 3. La Teoría de la Rección y el Ligamiento

La teoría lingüística de la Rección y El Ligamiento, de Chomsky (1981), conocida por las siglas GB (Government and Binding) ha tenido gran influencia en la elaboración de teorías sobre la adquisición del lenguaje en la década de los 80 y principios de los 90. Como dice Newmeyer (1982), "la mayoría de los investigadores que trabajan sobre

la sintaxis lo han hecho dentro del paradigma desarrollado por Chomsky" (pp. 233).

La Teoría de la Rección y el Ligamiento (TRL), o en otros términos, Teoría de los Principios y Parámetros (TPP), pretende superar los problemas de la Teoría Estándar Ampliada y muchas de las críticas planteadas por la semántica generativa, integrándolas en su sistema explicativo.

2. 3. 1. 1. 4. La Gramática Universal (GU)

La GU ha jugado un papel considerable en el campo de las investigaciones de adquisición del lenguaje. El problema lógico de la adquisición, conocido también como el problema de Platón, consiste en explicar cómo conocemos tanto en poco tiempo y disponiendo sólo de datos limitados y escasos. De ahí que el enfoque chomskiano haya dado lugar a interesantes trabajos sobre la actividad verbal de los niños. (Guellouz, 1995, pp. 87).

Chomsky (1980) defiende el carácter innato del lenguaje y considera que la capacidad humana para el lenguaje se debe a la Gramática Universal: una serie de principios lingüísticos, operaciones y constricciones innatas que determinan la forma que pueden tener las lenguas naturales. Los argumentos a favor de esta tesis innatista son de tres tipos: 1) la gramática está constituida por una serie de principios universales; 2) los principios universales aparecen en el lenguaje infantil, en un breve periodo de tiempo y a pesar de la limitación de los datos a los que los niños son expuestos (a pesar de la "pobreza del estímulo"); 3) los principios del lenguaje son modulares, es decir, de dominio específico, y no derivables del conocimiento general o de otras facultades cognitivas.

Si admitimos que el conocimiento de una lengua implica el conocimiento de la gramática de esta lengua, la GU resulta ser una proposición seductora para la explicación de dicha gramática, que quiere ser la gramática de la mente humana. Sería entonces una gramática de características universales que pertenecen a las estructuras innatas del individuo (Guellouz, 1995, pp. 94).

De hecho, la GU no trata de la gramática en general sino de la gramática. En otros términos, la GU trata de determinar la estructura interna de la facultad del lenguaje, y la base biológica común a todos los seres humanos que les permite adquirir cualquier lengua. Es un sistema fijo y limitado que está presente en la mente del hablante en un estado inicial, o sea, antes de conocer ninguna lengua. Así, que el hablante, en general, crea lo que Chomski denomina *"La Gramática Nuclear"* al ser expuesto a los datos de la lengua materna. Esta gramática incorporará los principios de la GU (el principio de proyección, de rección, de caso...) y los valores de todos los parámetros ya fijados.

Hay que aclarar aquí que el niño no aprende (adquiere) estos principios sino que fija los parámetros asociados a estos últimos sin violar ninguno de los principios. Sin embargo, la fijación de la gramática nuclear (GU) no abarca todas las propiedades ni las variaciones de la lengua que el hablante puede haber interiorizado, por ello existe lo que se ha denominado periferia de la gramática. La periferia abarca otros componentes del conocimiento que se pueden añadir al sistema representado en la mente, o sea todas las particularidades que el niño va descubriendo debido al contacto con la lengua y la variación dialectal, que se va añadiendo a la gramática nuclear. Por lo cual, estas particularidades que pertenecen a la periferia, se adquieren a partir de la experiencia y la interación con otros módulos. Tal como se indica en Chomsky (1981) la diferencia entre la periferia y la gramática nuclear consiste en:

"A core language is a system determined by fixing values for the parameters of UG, and the periphery is whatever is added on in the system actually represented in the mind/brain of the speaker-hearer" (Cook, 1988, pp. 52).

Otra distinción que se suele establecer entre el núcleo y la periferia, se hace en términos de lo "Marcado". La gramática nuclear incluye todos los principios en su versión no-marcada, y la periferia incluye todas las excepciones marcadas, o sea, todas las formas que no se ajustan a los principios universales.

La GU es una teoría sobre las propiedades abstractas del lenguaje, o del conocimiento lingüístico interiorizado. Está caracterizada por principios o condiciones sobre la formación de oraciones. Tales principios se dividen en varios subsistemas o módulos que constituyen subteorías parcialmente independientes (unas tienen que ver más con relaciones semánticas, otras con restricciones formales) pero que pueden interactuar entre ellas.

Estos principios se manifiestan en los diferentes niveles lingüísticos en los que se representan las oraciones: Representación Léxica, Estructura-P, Estructura-S, Forma Fonética y Forma Lógica. Los diferentes niveles de representación están interconectados entre sí por un principio general o súper principio de Proyección y las categorías vacías (Juncos Rabadán, 1995, pp. 67-68).

La gramática Universal (GU), o elemento de dotación biológica que contiene un conjunto de principios innatos que se realizan en la versión adulta de todas las lenguas naturales, constituye, de alguna forma y en lo que se refiere a la teoría de la adquisición, una reformulación de Chomsky (1981, 1986, 1988) del LAD.

Existen, además de los principios universales, una serie de parámetros (o una parametrización de dichos principios) que se fijan a

partir de los datos con que se enfrenta el niño y, en interacción con los principios universales constituyen, una vez fijados, la "gramática nuclear de una lengua".

Los conceptos de genotipo y fenotipo que, haciendo un paralelo con la biología, utiliza Lighfoot (1989), ayudan, de alguna forma, a explicar la diferencia que se establece entre GU y la "gramática nuclear" respectivamente. El genotipo es el mismo para todos los seres humanos que adquieren una lengua (la GU), pero el fenotipo varía según los datos a que estén expuestos. El contexto lingüístico en que está inmerso el niño que aprende una lengua constituye el estímulo y la fijación de los parámetros y se lleva a cabo gracias a la existencia de una serie de desencadenantes.

2. 3. 1. 1. 5. Parámetros y Adquisición

El proceso de adquisición consiste, según la Teoría de Chomsky, en el establecimiento de parámetros, donde los principios innatos de la GU se fijan a través de la experiencia que selecciona entre las diversas formas permitidas de realización de esos principios. Chomsky compara la GU con un sistema intrínsecamente estructurado pero parcialmente "cableado". Este sistema se encuentra conectado con un conjunto finito de interruptores (los parámetros) cada uno de los cuales tiene un número finito de posiciones (quizás dos).

Gracias a este número finito la gramática es "aprendible". Para instalar los interruptores se requiere la experiencia y una vez instalados el sistema funciona (Chomsky, 1989, pp. 176).

Con la TRL se han planteado mucho de los problemas sobre la adquisición del lenguaje que han sido objeto de investigación y polémica en los últimos años. Entre ellos: (1) La aprendibilidad de la gramática,

que desarrollarán principalmente Wexler y Culicover (1980) y Pinker (1984, 1988). (2) Los mecanismos por los que se instalan los "interruptores" o se fijan los parámetros, puesto que la adquisición o la "internalización del lenguaje es simplemente el establecimiento de una serie de parámetros" (Chomsky, 1991, pp. 42). ¿ En qué consiste ese establecimiento ("parameter-setting")?. ¿ Es un proceso de aprendizaje, un proceso de desencadenamiento (*triggering*) o un proceso de maduración?. (3) El papel de la experiencia, o como también se ha llamado la importancia del *input* en la adquisición. Algunos de estos problemas serán abordados en este trabajo.

2. 3. 1. 1. 6. La Visión Paramétrica de la Adquisición del Lenguaje

El modelo paramétrico de la adquisición del lenguaje es la hipótesis formulada por la teoría lingüística de corte chomskiano para explicar la relación que pueda existir entre la experiencia lingüística del niño y la gramática adulta (Chomsky, 1981).

En este modelo de gramática no existe un sistema de escritura de reglas sino que unos principios (reglas universales) que se especifican de forma innata, aunque de forma total, ya que se dejan parámetros abiertos que el niño fija según los datos de la lengua con que entra en contacto. La existencia de algún dato susceptible de desencadenar la fijación de todas las propiedades que se agrupan en torno a un parámetro dado ha sido causa de que la hipótesis haya sido bien acogida en el campo de la adquisición del lenguaje (Rodríguez y Liceras, 1999, pp. 468).

El concepto de parámetro resulta un concepto clave tanto para el modelo de adquisición del lenguaje como para la determinación de

universales lingüísticos porque trata de dar cuenta, precisamente de la uniformidad que rige la variación de las lenguas naturales. Sirve de marco para explicar los mecanismos que intervienen en la proyección de la gramática.

El margen de inespecificidad de los principios parametrizados le permite al niño (y tal vez al adulto) seleccionar el valor del parámetro que da cuenta de los datos de la lengua que adquiere. De la búsqueda de reglas (formulación de hipótesis) de un gran inventario de ellas, se pasa a la mera determinación de sí en una lengua el núcleo se sitúa al final o al principio del sintagma, si tiene o no Movimiento de QU, si tiene sujetos vacíos, etc.

El aprendizaje de una lengua consistirá en fijar cada uno de los parámetros y como a cada opción del parámetro van asociadas una serie de propiedades de las lenguas, el aprendizaje se simplifica enormemente. Uno de los parámetros que más se han estudiado es el que se conoce con el nombre de parámetro *pro-drop* o del sujeto nulo.

El modelo de principios y parámetros propone un conjunto restringido de principios generales comunes a todas las lenguas, y que lleva asociado un conjunto restringido de parámetros responsables de la variación entre las lenguas.

2. 3. 1. 1. 7. El Programa Minimalista

Las teorías gramaticales de Chomsky han sido, desde su inicio, el marco obligado para los estudios sobre el desarrollo de la sintaxis. En la década de 60, las investigaciones sobre sintaxis infantil se encuadraban en la Teoría Estándar, en la década de 70 en la Teoría Estándar Ampliada, en los 80 en la Teoría de la Rección y el Ligamiento o Teoría de los Principios y Parámetros.

En los años 90 hasta los días actuales, la mayoría de los trabajos sobre el desarrollo de la sintaxis se realizan desde la perspectiva de la Teoría de los Principios y Parámetros en su nueva formulación minimalista. El programa minimalista fue iniciado por Chomsky (1986) en su obra *Barriers*, seguido por algunos de sus discípulos como Rizzi (1990) en *Relativized Minimality*.

En los años 90, Chomsky (1993) pretende elaborar una "teoría del lenguaje que considere que una expresión lingüística no es más que un objeto formal que satisface las condiciones de "interface" de una manera óptima" (Chomsky, 1993, pp. 12).

Las condiciones de interface son las que han de cumplir los dos sistemas de performance: el sistema fonético-articulatorio que determina las formas fonéticas de una lengua y el sistema conceptual-intencional que determina las formas lógicas.

Estos sistemas imponen unas condiciones (de estructura fonético-articulatoria y de estructura lógica) sobre los principios de la GU que, realizadas de forma óptima, dan lugar a las diversas expresiones de una lengua. Los principios de la GU constituyen un sistema computacional (un parser innato). El programa minimalista simplifica los principios, que en realidad quedan reducidos a uno, el de la X-con-barra.

El programa minimalista desarrolla el papel que el léxico cumple en la gramática. Básicamente viene a decir que las propiedades de las oraciones están determinadas por las propiedades semánticas y fono-morfológicas de las unidades léxicas. Podemos considerar esta nueva mutación de la teoría de Chomsky como un intento de integrar en una sola teoría los planteamientos básicos de la teoría Léxico-funcional y la teoría de los Principios y Parámetros.

El lenguaje está formado por un sistema computacional, regido por el principio de la X-con-barra, y un Léxico. Para constituir una oración, el sistema computacional selecciona un ítem x del Léxico y lo

proyecta en una estructura X-con-barra. Dentro de la estructura, X es la cabeza de una cadena a la cual domina y sobre la cual establece relaciones 0. por ejemplo en la oración,

Juan puso el libro en la estantería

La unidad léxica que domina la cadena es el verbo "puso", y asigna papel temático de sujeto a un SN (argumento externo) que es "Juan" y de objeto y locativo a otros dos SN (argumentos internos) "el libro", y "la estantería".

El programa minimalista suprime las condiciones que determinan la S-estructura a favor de las propiedades morfológicas de los ítens léxicos. Las estructuras de las oraciones se forman a partir de las unidades léxicas y sus propiedades morfológicas.

Desde los planteamientos teóricos de la TPP, establecidos en la década de los 80, se considera la adquisición del lenguaje como un proceso deductivo en el que el niño analiza los datos del *input* basándose en los principios de la GU, que están biológicamente predeterminados, y que constriñen las posibles hipótesis.

En la actualidad el problema principal a que se enfrenta esta teoría es explicar la relación entre esos principios innatos y los datos del *input*, cómo interactúan entre sí en el proceso de adquisición del lenguaje. Partiendo de la evidencia de que el desarrollo existe, es decir, de que el niño pasa desde un estado de ausencia de lenguaje a un dominio progresivo de su lengua (o de sus lenguas, en el caso de los bilingües), es necesario explicar este desarrollo.

Tres soluciones se han dado a este problema (Weissenborn, Goodluck y Roeper, 1992): A) Hipótesis de la continuidad (Crain y Fodor, 1987), según la cual los principios universales están disponibles desde el inicio y la gramática que el niño domina en cada momento solo

permite estructuras que corresponden a la gramática de su (s) lengua (s). B) Hipótesis débil de la continuidad: las gramáticas que el niño domina en su desarrollo no corresponden a la gramática adulta pero son gramáticas posibles porque siguen los principios de la GU. Esta es la posición más defendida y está representada por Hyams; Wexler y Manzini; Rizzi; Goodluck, entre otros). C) Hipótesis de una cierta discontinuidad, también llamada hipótesis maduracionista (Atkinson, 1992; Felix, 1992; Radford, 1990), según la cual, los principios de la GU se desarrollan en un proceso de maduración.

Las dos primeras asumen que el progreso evolutivo se debe a un proceso dirigido por los datos externos: el niño percibe en el *input* las diferentes formas de realización de los principios universales. El *input* actúa como un disparador (*trigger*) de los principios innatos. La tercera explica el progreso por un proceso interno madurativo determinado biológicamente: existe un plan de desarrollo temporal de los principios universales genéticamente determinado.

2. 3. 2. La teoría de la aprendibilidad de Pinker

Una de las cuestiones claves que se han planteado, a partir de los trabajos de Chomsky, es cómo el niño "aprende" la lengua. El término "aprendizaje" fue desechado en la tradición chomskiana, debido a sus connotaciones conductistas.

No obstante, el concepto de aprendizaje era necesario para poder explicar el proceso de desarrollo del lenguaje. Aunque nuevos términos ocupasen la literatura sobre adquisición, como "desencadenamiento" (*triggering*), establecimiento de parámetros (parameter-setting), un concepto de aprendizaje, distinto de las puras relaciones funcionales entre estímulo y respuesta, estaba presente.

Un concepto de aprendizaje definido por Fodor (1979), como cambio en el estado epistémico ocasionado externamente. El cambio epistémico tiene un carácter cognitivo y representacional. El ser ocasionado externamente sirve para distinguirlo de los cambios endógenos. Significa que es necesaria la experiencia externa. El innatismo en la explicación del aprendizaje es salvado con la utilización de otro concepto, "el desencadenamiento" (*triggering*), que establece que: 1) el lenguaje no puede ser adquirido sin experiencia externa; 2) una experiencia relevante es necesaria para desencadenar el conocimiento interno o GU. La experiencia actúa como desencadenante (*triggering*) o, en otras palabras, selecciona particulares valores para los parámetros de la GU (Ligtfoot, 1989).

Sin embargo, para que una experiencia pueda ser desencadenante tiene que estar constituida por una serie de enunciados en un contexto apropiado. Según Ligthfoot (1989), "el desencadenante no es más que una serie azarosa de enunciados en un contexto apropiado" (pp. 324).

Para que los parámetros puedan ser establecidos, la experiencia desencadenante puede estar constituida por enunciados con estructuras de oraciones simples.

Así, lo que se ha llamado "la aprendibilidad" (*learnability*) del lenguaje puede definirse por: 1) las condiciones que se debe cumplir una lengua para poder ser aprendida por un hablante que empieza a tener contacto con ella; 2) la cantidad de información disponible en el *input* y 3) los procedimientos por los que el niño accede al dominio de una lengua.

S. Pinker (1995) en su obra *El lenguaje como instinto* afirma que el lenguaje es una adaptación en la evolución biológica. Aunque algunas de sus ideas claves proceden de las teorías chomskianas (hay un sistema neuronal innato dedicado al lenguaje; este sistema utiliza un código de combinaciones distinto o gramática para referirse al sonido y

al significado; este código utiliza estructuras de datos dedicados al lenguaje y no reducibles a la percepción, articulación o concepto), hay una impronta que aproxima más su teoría a las aportaciones de G. Miller y E. Lenneberg, es decir, a un enfoque biológico del lenguaje (Víctor Santiuste, 2000, pp. 208).

2. 3. 2. 1. La Teoría Léxica o del Adentramiento Semántico

Steven Pinker llegó a Harvard en 1976, en pleno auge del innatismo y en plena polémica entre los seguidores de la Teoría Estándar Ampliada de Chomsky y los partidarios de la Semántica Generativa. Interesado por la Psicología Cognitiva, consideró que en el ámbito de la adquisición del lenguaje era necesario la introducción de modelos lógicos, matemáticos y computacionales al igual que en otros dominios (procesamiento de oraciones, reconocimiento visual, resolución de problemas).

Basándose en los modelos de Gold (1967) y en la teoría de Wexler y Culicover (1980) sobre las relaciones entre los procesos del niño que está aprendiendo una lengua y los datos de esa lengua a los que tiene acceso, desarrolló una teoría sobre la "aprendibilidad" (*learnability)* del lenguaje (Pinker, 1982, 1984, 1988). Tomó como base para elaborar su teoría los estudios sobre la adquisición de los morfemas de inflexión para los tiempos pasados en inglés.

Pinker presenta un modelo explícito de la adquisición de las gramáticas léxicas y afirma que hay varias razones para pensar que una gramática léxica es una base prometedora para una teoría de la adquisición del lenguaje. Critica las soluciones señaladas por Chomsky y en su lugar propone la hipótesis del "adentramiento semántico" (*semantic boostrapping)*, según la cual "el niño usa la presencia de

entidades semánticas tales como "cosa", "agente-causa", "verdadero en el pasado" y "relación argumento-predicado" para inferir que el *input* contiene ejemplos de los universales sintácticos correspondientes, tales como "nombre", "sujeto", "auxiliar", "domina", etc. (Pinker, 1988, pp. 407).

El aprendiz de una lengua accede a la información acerca de qué aspectos de sus esquemas innatos se adecuan a los datos del *input* a través de una regla de adquisición y que el autor denomina "adentramiento semántico" (*semantic bootstrapping*), la cual, consiste en señalar los elementos de cada esquema sintáctico con algún rasgo de la representación semántica de una oración. Estas señales o claves semánticas forman parte de un mecanismo de adquisición que cumple su función al fijar los parámetros relevantes. Una vez que un grupo de parámetros ha sido ceñido a la gramática por estos medios semánticos, las reglas fijadas de este modo pueden ser usadas con datos posteriores para fijar el resto de los parámetros.

La hipótesis del adentramiento semántico, según la cual la semántica de los elementos sintácticos no tiene nada que ver con la afirmación reduccionista de que las primeras estructuras del lenguaje infantil son de naturaleza semántica y no sintáctica.

Por el contrario, se afirma que el niño puede analizar inicialmente sintácticamente las oraciones, pero sus únicos medios posibles son las señales o claves semánticas. Por lo tanto, las primeras gramáticas infantiles estarán compuestas sólo de oraciones cuyos significados puedan ser claves semánticas para el análisis de sus reglas sintácticas. A medida que se van añadiendo nuevas reglas podrán ser procesadas oraciones cada vez más complejas.

La hipótesis asume que el niño está equipado de forma innata para adquirir una gramática léxica, porque se considera que esta gramática explica mejor la competencia lingüística que la gramática

definida por Chomsky. Sobretodo se asume que el niño está equipado con las reglas definidas por esa gramática: 1) Reglas sobre la estructura sintagmática, similares al principio de la X-con-barra de Chomsky. 2) Primitivos semánticos que son las claves que el niño usa para señalar los elementos de las estructuras sintácticas. 3) Definición de las categorías sintácticas: un nombre es una persona, lugar o cosa; un verbo es una acción; un adjetivo es una propiedad de una persona, lugar o cosa; una preposición es una dirección, camino o relación espacial, un determinante específico a las personas, lugares o cosas, etc. 4) Las entradas léxicas son estructuradas como una relación argumento-predicado. 5) Una serie de rasgos semánticamente identificables y lingüísticamente relevantes, como el tiempo y aspecto, número, persona, género, etc.

Según Pinker, las primeras construcciones del niño expresan universalmente un pequeño número de relaciones semánticas, tales como "agente-acción", "acción-objeto", "entidad-localización" y "poseedor-poseído". Pero, ¿Cómo pasa el niño de esta gramática semántica a una gramática adulta?. La solución está en que el *input* contiene ciertas construcciones identificables en que las entidades y relaciones semánticas son expresadas por un y sólo un tipo de mecanismo gramatical.

Por ejemplo, los agentes de acciones predicado son expresados como sujetos y los pacientes como objetos; las entidades físicas son expresadas como nombres y las acciones como verbos. El niño debe pasar por esta fase de correspondencia uno a uno entre semántica y sintaxis para lanzar el proceso de aprendizaje. En esto consiste el adentramiento semántico.

El trabajo principal de Pinker se basa en el estudio de los errores de sobreregularización. Desde el punto de vista metodológico, el análisis de los errores está considerado y aceptado por casi todos los

investigadores (Bowerman, 1985; Brown, 1973; Karmiloff-Smith, 1979; Slobin, 1985) como una técnica esencial. Los errores nos enseñan como funciona el propio sistema del niño, como organiza y procesa el *input*.

La regularidad en los errores en varias lenguas o los errores típicos de una lengua o grupo de lenguas puede conducir o inferir predisposiciones universales acerca de la estructura formal de las lenguas y su organización semántica o conceptual. Hay dos tipos de errores: de comisión o de omisión. Para poder analizar los errores es necesario determinar: si son ocasionales o repetidos; si aparecen solo al principio de usar una forma o aparece después de un período correcto de esa forma; hay varias formas de esa noción en el *input* que puedan competir entre ellas y ser fuentes de error para el niño.

A.Gomila, de la Universidad de Baleares, desarrolla la tesis de S. Pinker planteándose las razones para creer que la gramática consiste en un proceso de especialización que puede ser explicado por un proceso neodarwiniano convencional. Resalta igualmente la importancia de una reconstrucción de la evolución del lenguaje, la relación entre la adquisición del lenguaje y la evolución del lenguaje que afirma ser bidireccional: por una parte, el conocimiento de la adquisición del lenguaje ayuda a determinar como se produjo la evolución del lenguaje; por otro lado, las consideraciones evolutivas pueden ayudar a entender la naturaleza de los conceptos de LAD (*Language Adquisition Device*) o UG (*Universal Grammar*).

2. 3. 3. Bases Biológicas del Lenguaje: La teoría de Lenneberg

La teoría de la maduración de E. H. Lenneberg (1970) proporcionan las bases de la investigación de la biología del lenguaje intentando establecer la semejanza entre los códigos genético y

lingüístico. Sus *Fundamentos Biológicos del Lenguaje* (1967) es tanto un estudio de ciertos "fundamentos" como una evaluación crítica de teorías relacionadas con la naturaleza biológica del lenguaje.

Lenneberg enuncia los siguientes factores que permiten suponer que exista una propensión biológica en nuestras habilidades para la adquisición del lenguaje (Víctor Santiuste, 2000, pp. 206).

- *Correlatos anatómicos y fisiológicos.* Hay una evidencia creciente de que la conducta verbal se relaciona con un gran número de especializaciones morfológicas, el dominio cerebral, la especialización de la topografía cerebrocortical, la existencia de centros específicos de coordinación para el lenguaje motor y la existencia de modelos especializados perceptivos temporales.

  Plan de desarrollo. Todos los niños cuyo desarrollo lingüístico se produce normalmente adquieren el dispositivo de la lengua entre los 18 y 30 meses. Los primeros elementos lingüísticos adquiridos son principios de categorización y modelos de percepción; los sonidos del lenguaje y la configuración de las palabras son recibidos y reproducidos de acuerdo con estos principios. El comienzo del lenguaje es muy similar en todas las culturas, independiente del ambiente socioeconómico que circunda a la persona. Si los estímulos lingüísticos (contacto con otras personas) siguen siendo escasos, puede darse un cierto retraso fácilmente recuperable al incrementar la exposición.
- *La habilidad* para aprender el lenguaje está tan profundamente enraizada en el hombre que el niño lo aprende aún afectado de importantes deficiencias mentales y perceptivas. Es un hecho no controvertido el que los ciegos, los sordos o los niños afectados de retraso mental desarrollan un lenguaje natural alternativo, en unos casos, y usual en otros. A estas conclusiones llegó tras estudiar los sonidos de niños de padres sordos y cotejarlos con

niños de padres no sordos. Los resultados parece que no arrojaron una diferencia digna de notar entre ambos grupos. Que el estímulo lingüístico pudiera ser si no temporalmente idéntico si poco variable, y pese a todo observarse progresos en el niño, es otra prueba, según Lenneberg, de que tales estímulos tuvieron escaso influjo en el momento de aparición de los comportamientos verbales y sobre su *potencial* de adquisición; como escaso lo tiene el entrenamiento lingüístico reiterado.

- El lenguaje *no puede ser enseñado* en sus componentes computacionales (fonológico y sintáctico). Además nadie no humano ha podido aprender estructuras sintácticas, más que de una manera simplificada, automática y sin las características de creatividad y recursividad propias de todo lenguaje natural o formal.
- *Existen universales lingüísticos.* A pesar de las diferencias lingüísticas entre los idiomas, todos los lenguajes sin excepción se fundamentan en los mismos principios universales de semántica, sintaxis y fonología. Todos los lenguajes tienen piezas léxicas para expresar relaciones entre objetos, cualidades o sentimientos y efectos. Las diferencias semánticas entre éstos son mínimas desde un punto de vista biológico (Hernández Pina, 1984; Víctor Santiuste, 2000).

Para Lenneberg, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades en el hombre (habilidades motoras primarias) y en otros animales.

Tal maduración orgánica no supone en principio un innatismo lingüístico sino que, en línea con Piaget, es la base de adquisición mediante la interacción del medio ambiente. Tampoco hay que interpretarla como una manifestación generalizada en un momento

dado, sino que, por el contrario, se ajusta a una secuencia correlacionada con la edad y con el desarrollo de otras habilidades.

Sin embargo, aunque reconoce que el medio ambiente sea factor importante en el aprendizaje lingüístico, no lo considera decisivo. El desarrollo lingüístico sigue un proceso regular pese a ciertas carencias ambientales o a identidad de estímulos lingüísticos (Hernández Pina, 1984, pp. 27).

En el ser humano se observan bastantes adquisiciones ligadas a estadios evolutivos concretos que así vistos pueden considerarse como fases *críticas*[7], por ser en ellas cuando parece perfilarse un comportamiento típico. De no adquirirse en tales fases, quedaría una especie de secuela no perfectamente recuperable.

El lenguaje humano no sólo es específico y característico de toda la especie humana, sino que cada hombre está capacitado para aprender cualquier lengua por existir entre las distintas lenguas elementos comunes. Dichos elementos comunes son la manifestación de propiedades cognitivas específicas a la especie humana. Son la consecuencia de unas *peculiaridades biológicas*. Esto significa que la base cognitiva humana delimita las posibilidades lingüísticas dentro de una extensa gama de variaciones que afectan a la forma externa, pero no tanto a la estructura subyacente o profunda.

Al alcanzar el niño un punto concreto de maduración, su dispositivo cognitivo se encuentra listo para el aprendizaje; en principio las estructuras del lenguaje están latentes, siendo el desarrollo el proceso de actualización por medio del cual estas estructuras latentes se van transformando en plenas.

Así, el proceso de adquisición del lenguaje tal como lo entiende

[7] Se entiende por "fase crítica" un período de la ontogénesis a lo largo del cual cuaja un comportamiento característico de la especie, comportamiento que no se dará ya en su forma normal fuera de dicha fase. Volveremos a este punto en el apartado siguiente.

Lenneberg se asemeja al de Piaget, como refleja en el siguiente fragmento:

"Si el lenguaje es un aspecto de un proceso fundamental, biológicamente determinado, no es científicamente conveniente buscar una *causa* del desarrollo del lenguaje en el niño en crecimiento, del mismo modo que no se busca una *causa* del desarrollo de sus oídos. Podría ser más fructífero considerar la maduración, que incluye el crecimiento y desarrollo de conductas tales como el lenguaje, como el paso por estados altamente inestables; el desequilibrio en uno conduce a reorganizaciones que traen consigo nuevos desequilibrios, que producen posteriores reorganizaciones, y así sucesivamente hasta que se alcanza una estabilidad relativa, que se conoce como *madurez*. La disposición para el lenguaje es un ejemplo de uno de estos estados de desequilibrio durante los cuales la mente crea un espacio en el que pueden ajustarse los elementos con los que se construye el lenguaje" (pp. 419).

Para el autor, el desarrollo lingüístico de la persona se ajusta a un proceso similar, si bien de un modo relativo, puesto que no se da una estricta equiparación entre el desarrollo motor, el desarrollo intelectual y el verbal. El desarrollo del lenguaje y la habilidad articulatoria concretamente no corren parejos. De serlo, no habría razón para que el niño que al comienzo de su primer año fuese capaz de pronunciar alguna palabra no emitiese ciertas frases, siquiera imperfectamente. El que así no sea se debe, en su opinión, a razones de índole cognitiva más bien que de tipo mecánico.

Otro dato que aporta Lenneberg en apoyo de su tesis de no estricta equiparación entre el desarrollo del lenguaje y la coordinación motora es el hecho de que en el habla infantil la comprensión siempre parece preceder a la producción. De hecho, niños con hipotonías musculares graves no presentan retrasos en el lenguaje, en contra de lo que cabría esperar. En las palabras del autor:

"El desarrollo del niño con distintas anormalidades proporciona la demostración más convincente de que la aparición del lenguaje se halla regulada por un proceso de

maduración, del mismo modo que la capacidad de marcha depende de un proceso de ese tipo; pero al mismo tiempo el proceso de maduración del lenguaje es independiente de la maduración motora del esqueleto."

Cada uno de estos desarrollos (verbal y motor) tiene, pues, su ritmo característico, existiendo ciertas variaciones de individuo a individuo.

En resumen, el lenguaje adquiere una centralidad incuestionable como manifestación específica de la especie humana - idea no muy aceptada por la psicología empirista, por cierto. Dada, no obstante, la preparación meticulosa de Lenneberg y los datos aportados, sus ideas sobre la existencia de unos períodos críticos han tenido y aún en la actualidad viene teniendo amplia resonancia, y más si cabe su concepción del cerebro humano como órgano integrador, sujeto, no obstante, a constante evolución de acuerdo con ciertas trayectorias epigenéticas. Hernández Piña recoge a través de un cuadro (pp.29-31) el pensamiento de este psicólogo alemán en lo que atañe a los primeros estadios de la vida humana.

2. 3. 4. La Modularidad de la Mente y el Conexionismo

La década de los 80 está caracterizada por el fuerte predominio de la Psicología Cognitiva que intenta explicar la mente como un sistema de computación y una maquinaria neural-cerebral que lo soporta. La información o *input* de este sistema procede de los sentidos, es computada por una serie de operaciones y da lugar a un comportamiento, el *output*. El *input*, procedente del exterior tiene que ser transformado en símbolos o representaciones para poder ser procesado. Las operaciones sobre estas representaciones determinan lo

que se ha llamado las computaciones del sistema (Juncos Rabadán, 1995, pp. 97).

El objetivo de explicar la mente como un sistema computacional se ha perseguido con dos enfoques diferentes: lo que se ha llamado el enfoque simbólico, representado especialmente por la teoría de la modularidad, y el enfoque conexionista.

Según propone la teoría generativa, la mente del sujeto está organizada en módulos específicos que se corresponden con las diferentes funciones mentales y que son compatibles con algunos sistemas generales que dirigen todos los elementos del sistema cognitivo.

El conexionismo a través de redes neuronales, simula en ordenador el funcionamiento de las neuronas del cerebro y adapta a los tiempos modernos los viejos mecanismos de propagación de excitación-inhibición de Flourens (1824).

El conexionismo entiende la actividad humana como actividad de procesamiento. Sin embargo, la "mente conexionista" recurre ahora a múltiples unidades de procesamiento análogas a las neuronas que, por asociación, pueden desempeñar las más diversas tareas, constituyendo de esta manera explicaciones de la actividad humana mucho más cercanas al nivel que representa (nivel cerebral). Los modelos conexionistas parecen implicar una vuelta a los postulados asociacionistas en psicología.

Las dos opciones (la modularidad y el conexionismo) pretenden explicar cómo funciona el lenguaje (la Psicolingüística), cómo se desarrolla (la Psicología Evolutiva) y cómo se altera por lesiones cerebrales (la Neuropsicología). La importancia fundamental del estudio del hecho lingüístico reside en la posibilidad de acceder, estudiar y describir los principios abstractos que gobiernan el uso y la estructura de la mente (Víctor Santiuste, 1999, pp. 7).

En este trabajo nos delimitaremos a resumir en qué consiste la teoría de la modularidad, enfocando las ideas de Chomsky y Fodor, entre los demás autores que tratan de este tema.

2. 3. 4. 1. La Modularidad del Lenguaje, según Fodor

El marco teórico de las teorías modulares ha sido claramente sistematizado por el filósofo Jerry Fodor (1987), con relación a los procesos de comprensión del lenguaje (Rondal, 1995).

En su acepción más general, se trata de una noción antigua, ya que se remonta como mínimo a los trabajos de Gall, a principios del siglo XIX, pero es a partir de la publicación de *The Modularity of Mind* (1982), de Fodor, que la hipótesis de modularidad ha funcionado y funciona como un paradigma científico, que ha proporcionado modelos de problemas y soluciones dentro de la ciencia cognitiva.

En la hipótesis de la modularidad, se plantean de forma explícita la idea de que la mente no es un todo unitario sino que está organizado en dos tipos de sistemas, los sistemas modulares y los sistemas centrales (Juncos Rabadán, 1995).

Todos los estudios que se han realizado por la Psicolingüística Experimental en las últimas décadas, han propuesto una explicación plausible del modelo modular de la facultad lingüística (léxico, sintaxis, semántica, pragmática) así como una reflexión acerca de las relaciones entre estos módulos en el acto de usar ese lenguaje en el proceso comunicativo (Víctor Santiuste, 1999, pp. 8).

Se han utilizado varios argumentos evolutivos a favor de la modularidad del lenguaje. Un ejemplo es libro de Yamada (1990), *Laura: A Case for the Modularity of language*. En él se presenta a Laura, una chica que con un retraso mental severo (un QI de 40) tiene

un sorprendente dominio del lenguaje, que incluye el uso de oraciones coordinadas y subordinadas, oraciones de relativo, negativas, condicionales, etc., lo que demuestra la propiedad de encapsulamiento informativo, que Fodor asigna a los sistemas modulares.

A pesar de la buena estructuración de sus enunciados, muchos de ellos no tenían sentido, demostrando que las propiedades semánticas y lógicas estaban alteradas. De igual modo tenía muchos problemas pragmáticos de adecuación al contexto. (Juncos Rabadán, 1995, pp. 100).

Otro caso que apoyaría también esta propiedad modular del lenguaje es el sorprendente "caso de Françoise" (Rondal, 1993, pp. 61). Al igual que otros casos de excepcionalidad documentados en la literatura especializada, demuestra claramente que la organización tanto fonológica como gramatical del lenguaje no se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo general.

Estos casos y otros estudios publicados en la literatura internacional (Bellugi, Marks, Bihrle y Sabo, 1978; Cromer, 1991; Curtiss, 1988; O`Connor y Hermelin, 1991) condenan definitivamente la tesis cognitivo-lingüística de Piaget y tienen en común la característica de conceder una importante autonomía de funcionamiento a los grandes sistemas como el lenguaje. En nuestro estudio empírico sobre la adquisición del lenguaje de nuestros sujetos también hemos encontrado evidencias que corroboran estas tesis modulares.

2. 3. 4. 2. La Modularidad según Chomsky

N. Chomsky (1981) distingue un nivel de modularidad lingüística que establece la distinción entre los aspectos computacionales y conceptuales del lenguaje. Los aspectos computacionales comprenden la

fonología y la gramática y los conceptuales se refieren a la semántica, el léxico y las regulaciones pragmáticas.

De esta forma, la facultad del lenguaje está subdividida en dos "subfacultades". Se aplica al adjetivo computacional, ya que las representaciones que componen la fonología y a la gramática son objeto de operaciones de cálculo (en el sentido amplio) cuando se generan y se tratan enunciados, mientras que las representaciones relacionadas con la semántica, con el léxico y con la pragmática tendrían un carácter más estático, y no serían, o apenas serían susceptibles de un tratamiento generativo (Rondal, 1995, pp. 57).

Por lo que concierne a la distinción *computacional/conceptual*, un hecho importante es la estipulación de que los componentes conceptuales del sistema del lenguaje mantienen relaciones estrechas con los demás sistemas conceptuales de la mente (funcionamiento cognitivo) y con los conocimientos generales.

Desde el punto de vista del desarrollo, las adquisiciones del niño en materia de semántica, de léxico y de pragmática se llevan a cabo gradualmente, y en relación con el desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, los aspectos de léxico, los semánticos y los pragmáticos son diferentes de las regulaciones cognitivas y sociales generales.

Rondal (1995), analizando las ideas de Chomsky afirma que sería un error asimilar categorías perceptuales y cognitivas y categorías semánticas. Para el autor, las primeras son universales. Las segundas corresponden a un idioma determinado. Cada idioma selecciona un cierto número de alternativas conceptuales entre un gran abanico de posibilidades, y las codifica lingüísticamente. Rondal cita como ejemplo, la variación de la expresión del tiempo y del aspecto, que incluso en lenguas próximas pueden diferenciarse sensiblemente, según los cortes efectuados lingüísticamente en el continuum de la realidad temporal y en el conjunto de las relaciones aspectuales que son potencialmente

codificables (pp. 58).

Si los *aspectos conceptuales* del lenguaje están relacionados con categorías cognitivas, y se construyen a partir de las mismas (aunque sean distintos) no ocurre lo mismo con los *aspectos computacionales*. La fonología y la gramática son definidas por Chomsky (1981) como independientes de las instancias cognitivas y por tanto autónomas (a pesar de que obviamente se encuentran en interacción con los *aspectos conceptuales* del lenguaje).

Otro tipo de modularidad desarrollada por Chomsky (1982) es la concepción modular "intragramatical" que está relacionada a la Teoría de la Reacción y el Ligamiento. Según Chomsky, la gramática general se debería considerar como constituida por una serie de subteorías que son autónomas, al mismo tiempo que interactúan entre sí (teoría de la reacción, teoría de los casos, teoría del ligamiento-biding, etc.).

Esta distinción tiene importantes consecuencias: la primera es la división de la facultad lingüística en dos subfacultades; la primera de las cuales utiliza la computación en su dinámica generativa mientras que la segunda tiene un carácter más estático y no es susceptible de tratamiento generativo; la segunda consecuencia supone que los aspectos conceptuales mantienen una estrecha relación con los demás sistemas conceptuales de la mente y con los conocimientos generales, mientras que los aspectos computacionales se manifiestan independientes de los demás factores cognitivos, es decir, son autónomos. Por ejemplo, se ha comprobado que sujetos afectados por deficiencias cognitivas (síndrome de Willians, Síndrome de Down, hidrocefalias asociadas a retraso mental) conservan intactas sus capacidades lingüísticas (Pinker, 1993; Rondal, 1995) como ya hemos citado en apartados anteriores.

2. 3. 5. Aspectos Neurobiológicos de la adquisición del lenguaje

En este apartado estudiaremos las bases de neurobiología del desarrollo que sustentan la adquisición del lenguaje en el niño.

La neuropsicología del niño posee unas raíces mucho más recientes que la del adulto y plantea dificultades sobreañadidas. El cerebro infantil se encuentra en curso de maduración morfofuncional y las correlaciones anatomoclínicas son menos específicas que las del adulto. Existe un abundante material bibliográfico de neurobiología del desarrollo en referencia a animales de todos los estratos filogenéticos y a los humanos desde el período gestacional hasta el primer año de vida extrauterina (Evrard y Cols., 1992).

Pero, en cambio, los conocimientos neurobiológicos acerca de la ulterior maduración encefálica hasta la edad adulta son escasos y fragmentarios. Las lesiones estructurales tempranas y las experiencias de privación y enriquecimiento en estímulos ambientales constituyen una fuente importantísima de conocimiento sobre los mecanismos de reestructuración vicariante y de la plasticidad neural (Narbona y Fernández, 2000, pp. 3).

J. T. Bruer (1997) ha propuesto una conexión entre la neurociencia y la pedagogía. La base de esta conexión es la relación que mantiene la ciencia neurológica y la psicología cognitiva. Los científicos cognitivos intentan descubrir las funciones mentales y los procesos que fundamentan la conducta observable. El puente entre la psicología cognitiva y el área de la neurociencia se denomina neurociencia cognitiva (Víctor Santiuste, 2000, pp. 208).

Los neurocientíficos trabajan para establecer la interacción entre mente y cerebro y en la interacción entre biología y la ciencia de la conducta. Los análisis cognitivos (modelos) permiten a los neurocientíficos formular hipótesis acerca de cómo las estructuras

cerebrales implementan las funciones mentales que fundamentan el aprendizaje y la conducta inteligente, identificando los correlatos neuronales y los circuitos sobre los que descansan las funciones cognitivas específicas.

Las ciencias biológicas – etología, fisiología, neurología – constituyen una base imprescindible para abordar tres temas esenciales de la psicología del lenguaje: los correlatos y/o condicionamientos neurológicos y psicofisiológicos, la génesis (filo y ontogénesis) y, en buena parte, los trastornos del lenguaje. Tan clara es la interdependencia disciplinar que ha ido surgiendo nuevas especialidades en la intersección de las ciencias biológicas y la psicología del lenguaje: la psicobiología del lenguaje (Desmedt, 1997) o biolingüística (Meader y Muyskens, 1962), la neuropsicología del lenguaje (Rieber, 1976) o neurolingüística (Luria, 1980; Whitaker y Whitaker, 1976-7).

Recordemos también las aportaciones de Lenneberg (1967) o de Maturana (1974) que podrían ser integradas en una teoría biológica del lenguaje, o los modelos que tratan de explicar la correlación entre las estructuras neurológicas y las funciones lingüísticas (con sus correspondientes disfunciones) como el de Whitaker (1971), el de Luria (1974) o el de Brown (1977).

Desde una perspectiva neurológica parece producirse la confirmación de la hipótesis modular: las neuronas se sitúan en forma de conjuntos organizados. Se admite la distinción entre los aspectos computacionales (fonología y gramática) y conceptuales (semántica, léxico y pragmática) (Víctor Santiuste, 1999, pp. 7).

El estudio de las correlaciones entre la conducta lingüística y las estructuras y funciones neurológicas tiene lejanos antecedentes, aunque sigue teniendo plena vigencia en la psicología del lenguaje actual, bien como especialidad – neurolingüística – bien como tópico o como paradigma en sentido amplio. Las teorías biológicas del lenguaje

(Lenneberg, 1967; Maturana, 1974; Brown, 1977; Luria, 1980), el análisis neuropsicológico de las funciones lingüísticas (Rieber, 1976; Segalowitz y Gruber, 1977; Whitaker y Whitaker, 1976-8; Pirozzolo, 1979; Kirk, 1983), el estudio de los procesos periféricos de producción y recepción del habla (Minifie, Hixon y Williams, 1972; McNeilage y Ladefoged, 1976; Skinner y Shelton, 1978), una buena parte de los trabajos sobre trastornos del lenguaje (Luria, 1974; Critchley, 1970; Bannatyne, 1971; Bloodstein, 1979; Hixon, Shriber y Saxman, 1980) están tan ligados entre sí por una hipótesis general relativa a la determinación o correlación entre las estructuras y funciones neurológicas y la conducta lingüística, por una serie de técnicas metodológicas específicas, por un conjunto de intereses, expectativas y contextos de investigación, que bien podría considerarse como un paradigma diferente de los otros, aunque como es natural, interrelacionados con ellos.

2. 3. 5. 1. Cerebro y Lenguaje

El lenguaje existe como un artefacto en el mundo externo – siendo un conjunto de símbolos en combinaciones admisibles – y como la incorporación cerebral de esos símbolos y de los principios que determinan sus combinaciones. Para representar el lenguaje utiliza el cerebro la misma maquinaria de la que se sirve para representar cualquier otra entidad (Damasio y Damasio, 2000, pp. 6).

Los mecanismos más especializados en las funciones formales del lenguaje tienen su asiento neural sobre una extensa porción del córtex perisilvano primario, secundario y terciario del hemisferio cerebral izquierdo en el 87% de los humanos sin tener en cuenta la preferencia manual; en el resto, un 8% asienta su lenguaje sobre el hemisferio

derecho, mientras que un 5% lo hacen de forma repartida en proporción similar sobre los dos hemisferios (Milner y Cols, 1966).

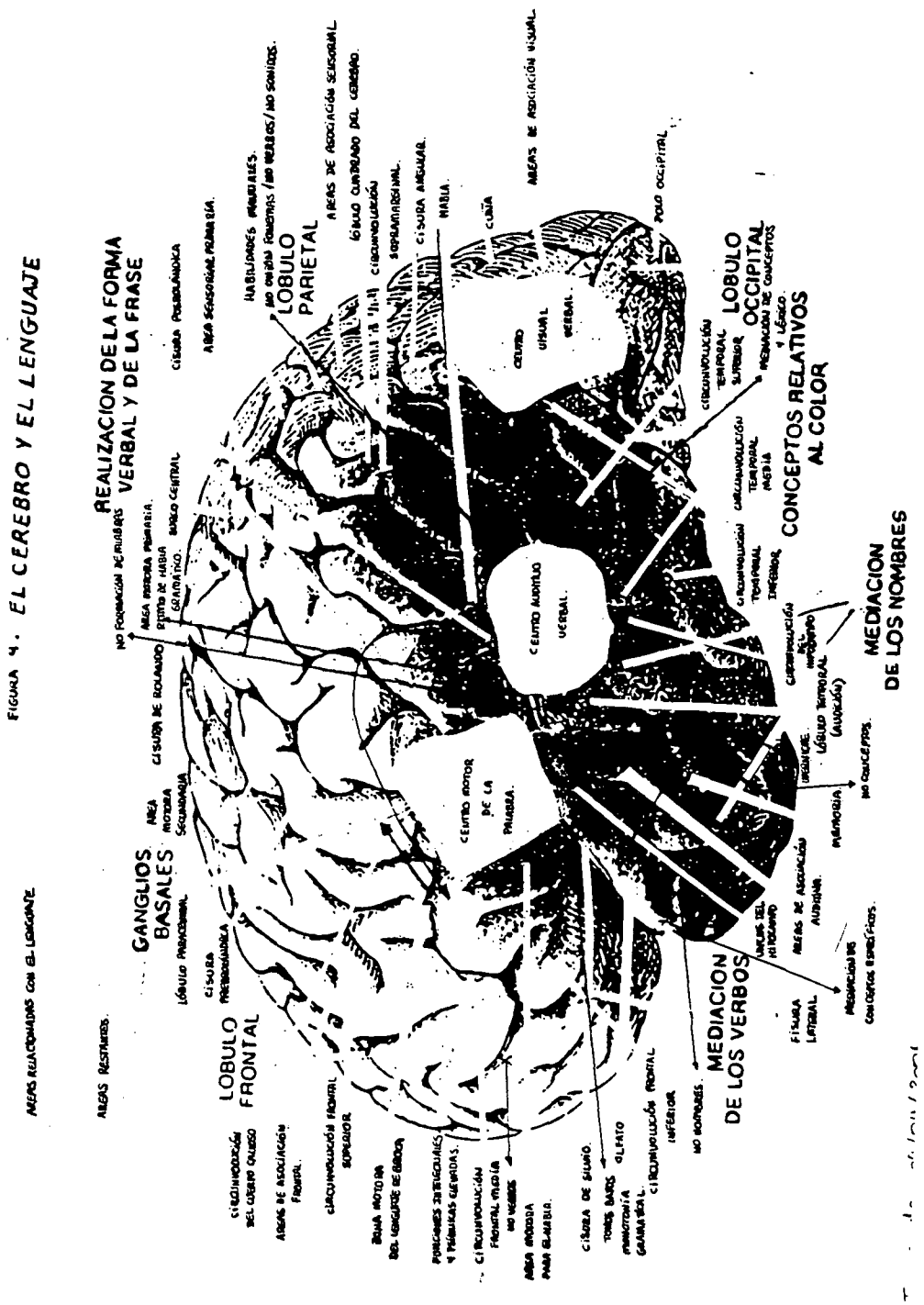


Figura 4. Áreas relacionadas con el lenguaje (Víctor Santiuste, 2001)

También participan el tálamo, los ganglios de base, la corteza prefrontal, el área motriz suplementaria y la corteza límbica de ambos hemisferios. A las regiones perisilvanas del hemisferio derecho conciernen las funciones supraformales de prosodia y de adecuación comunicativa.

Tras muchas autopsias y muchos exámenes del cerebro de personas que, cuando vivían, sufrían discapacidades lingüísticas específicas ha sido posible cartografiar dónde están las habilidades lingüísticas de hablantes normales porque las personas que tenían alguna incapacidad tenían dañadas estas áreas específicas del cerebro. Hoy, gracias al progreso de las técnicas de formación de imágenes, podemos investigar áreas de procesamiento del lenguaje también en personas sanas. Con estos métodos se localizan, por ejemplo, las áreas del cerebro que se activan cuando se realiza el análisis sintáctico de una frase.

La siguiente figura nos da una visión lateral del hemisferio cerebral izquierdo, que según el modelo clásico es dónde se ubican las funciones del lenguaje.

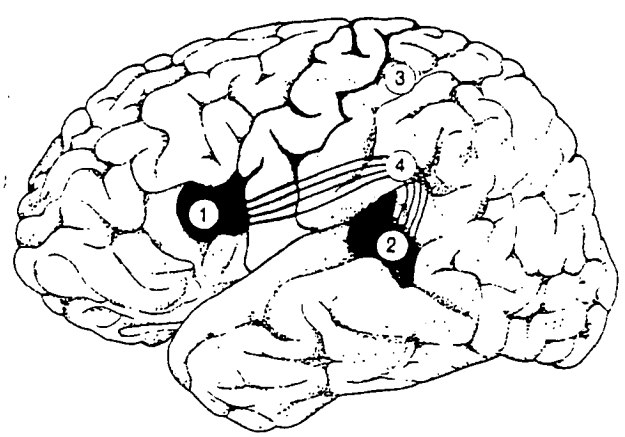


Figura 5. Visión lateral del hemisferio izquierdo (Yule, 1998, pp. 187)

Las áreas sombreadas de la figura indican la situación general de estas funciones. Las áreas más relevantes se pueden describir de la siguiente forma:

- ***El área de Broca***

La zona 1 de la ilustración es lo que se conoce técnicamente como el córtex anterior del habla o, más comúnmente, el *área de Broca*[8] que es la encargada de la construcción y planificación sintáctica; es decir, traduce los mensajes en una secuencia ordenada de movimientos de los músculos que intervienen en la producción del habla (Arsuaga y Martínez, 1998).

Paul Broca (1824-1880), un cirujano francés, descubrió en 1860 que las lesiones en esta parte concreta del cerebro estaban relacionadas con la dificultad total para producir habla, o sea, una lesión a este nivel perturba la capacidad de hablar y escribir, pero no la comprensión del lenguaje hablado y se puede seguir leyendo. También comprobó que una lesión similar en el área correspondiente del hemisferio derecho no tenía los mismos efectos. Este descubrimiento fue utilizado primero para argumentar que la capacidad del lenguaje debía de estar situada en el hemisferio izquierdo; y a partir de aquí para demostrar que el área de Broca está crucialmente implicada en la producción de habla (Yule, G., 1998; Friederici, A., 2003).

- ***El área de Wernicke***

La zona 2 del dibujo es el córtex posterior del habla, o el *área de*

[8] El área de Broca está situada en la tercera circunvolución frontal (a la altura de la sien).

Wernicke[9]. Andado el tiempo, en 1874, Carl Wernicke (1848-1905), neurólogo alemán, descubrió que tras la dificultad de comprensión del lenguaje de sus pacientes había una lesión en esta parte del cerebro. Este descubrimiento confirmó la ubicación de la capacidad de lenguaje en el hemisferio izquierdo. Desde entonces a esta región cerebral se le atribuyeron las funciones de comprensión del habla (Yule, G., 1998; Friederici, A., 2003).

Tanto el área de Wernicke como la de Broca no son sino dos "cuellos de botella" donde se realizan, respectivamente, la primera decodificación de las señales auditivo-verbales y la última elaboración (formulación y programación motriz) para la realización fono-articulatoria de la palabra.

Una y otra área están conectadas entre sí mediante el *fascículo arqueado* subcortical y también están conexionados con las áreas terciarias de asociación (giro supramarginal, pliegue curvo y región prefrontal), así como con las estructuras limbicocingulares y con las masas grises talamoestriadas, mediante circuitos secuenciales y paralelos (Narbona y Fernández, 2000, pp. 7).

- ***El córtex motor***

La zona 3 es el *área motora* que controla el movimiento de los músculos en general (es decir, el movimiento de las manos, los pies, los brazos). La zona más cercana al área de Broca es la parte del área motora que controla los músculos articulatorios de la cara, la mandíbula, la lengua y la laringe. La evidencia de que esta área está implicada en la articulación física concreta del habla viene del trabajo, publicado en los años cincuenta, de los neurocirujanos, Penfield y Roberts. Estos

[9] El área de Wernicke está situada entre la circunvolución temporal superior y el lóbulo parietal (un poco detrás y encima del oído).

investigadores descubrieron que, aplicando cantidades mínimas de corriente eléctrica a zonas concretas del cerebro, podían identificar aquellas áreas donde la estimulación eléctrica interferiría en la producción normal de habla (Yule, 1998, pp. 188).

- ***El fascículo arqueado***

La zona 4 del dibujo es un ramilete de fibras nerviosas llamada el *fascículo arqueado*. Este fue también uno de los descubrimientos de Wernicke y confirma una conexión crucial entre el área de Wernicke y el área de Broca (Yule, 1998, pp. 188).

La tecnología de exploración funcional cerebral ha enriquecido los conocimientos acerca de los mecanismos centrales del lenguaje.

Las aportaciones de las teorías localizacionales del hecho lingüístico en el cerebro son continuas y valiosas. Víctor Santiuste (2000) señala como principales aportaciones en este campo los trabajos de Shanon sobre el código genético y lenguaje humano; W. Kee en relación con la especialización lingüística del hemisferio izquierdo en niños con relación con a variable género; M. Raichle establece las principales técnicas de visualización de la mente; Nobre, Allison y McClarty estudian el reconocimiento de palabras en el lóbulo temporal inferior; Alfonso Caramazza propone la forma de organización del conocimiento de las palabras en el cerebro; Antonio Damasio y Hanna Damasio establecen una propuesta sobre las diversas nuevas localizaciones cerebrales (cerebro y mente), y junto con Grabowski y otros proponen la existencia de una base neuronal para la recuperación léxica; Hickok, Bellugi y Klima investigan sobre la neurobiología del lenguaje de signos y sus implicaciones en la base neuronal del lenguaje.

2. 3. 5. 2. Gradientes de dominancia funcional hemisférica

Podemos encontrar también información sobre los aspectos biológicos del lenguaje en los estudios sobre el desarrollo de la especialización hemisférica del cerebro.

Desde la primera observación de Broca (1865) se ha reunido una importante acumulación de evidencias clínicas y experimentales acerca de la existencia de un gradiente de especialización neurocognitiva entre ambos hemisferios cerebrales. Siendo claramente simétricas la morfología cerebral y la representación cortical de los actos sensitivos y motores elementales (corteza primaria), el asiento cerebral de las *funciones cerebrales superiores* posee, en cambio, unos patrones asimétricos.

Se admite que el hemisferio izquierdo desempeña un papel preponderante en los aspectos formales (fonología-morfosintaxis) del lenguaje en, al menos, el 87% de los humanos (Milner y cols., 1966). El hemisferio derecho, en cambio, manifiesta superioridad jerárquica en la atención, en la orientación espacial, en la prosodia y en la adecuación contextual del lenguaje (Mesulam, 1981).

Se ha postulado también que, en lo que concierne a la inteligencia, el hemisferio izquierdo presidiría los procesos de pensamiento hipotético-deductivo, mientras que al hemisferio derecho corresponderían tareas holísticas e inductivas, pero éste es un paradigma que está sujeto a importantes críticas en la actualidad (Narbona y Fernández, 2000, pp. 10).

2. 3. 5. 3. Desarrollo de la dominancia hemisférica para el lenguaje

Frente a la teoría de "acción de masa" (Lashely, 1929), se ha desarrollado un amplio debate para descubrir si las áreas específicas del lenguaje en el hemisferio izquierdo entran en funcionamiento más o menos tempranamente (Witelson, 1987; Van Hout, 1990). De nuevo se ha utilizado la información brindada por la casuística clínica.

Lenneberg (1967), apoyándose en las observaciones de afasia infantil por lesión de uno u otro hemisferio publicadas hasta la época, postuló que ambos hemisferios eran *equipotenciales* en los dos primeros años de vida y que luego se iría instalando el lenguaje progresivamente sobre el hemisferio izquierdo; la lateralización funcional estaría completada en torno a la pubertad (a los cinco años, según Krashen, 1973).

Según Brown y Jaffé (1975), en el interior del hemisferio izquierdo también existiría una equipotencialidad inicial y la especificación de las distintas áreas se realizaría progresivamente a lo largo de la infancia, dado que las afasias del niño por lesión hemisférica izquierda tenían en común la no-fluencia y, en cambio, la comprensión estaba generalmente bien conservada, independientemente del asiento más o menos posterior de la lesión; la programación expresiva se lateralizaría antes que las funciones de comprensión y éstas sólo se alterarían tras lesiones bihemisféricas; el gradiente de especificación funcional en el hemisferio seguiría un sentido anteroposterior en el eje silviano (Narbona y Fernández,2000, pp. 14).

En 1977 fue propuesta por Kinsbourne y Hiscock la *hipótesis de la invariancia*: la lateralización funcional hemisférica aparecería desde el inicio claramente expresada y apenas cambiaría a lo largo de la vida. Abundantes estudios en sujetos normales han apoyado esta hipótesis.

Mediante el teste de escucha dicótica[10] se ha corroborado la superioridad funcional del oído derecho (hemisferio izquierdo) para el material verbal en niños de 2 y 3 años (Lokker y Morais, 1985).

La superioridad del hemisferio izquierdo para el procesamiento lingüístico se ha evidenciado también a través del método de "tareas concurrentes" desde la edad de 3 años (Hiscock y Kinsbourne, 1980). También se ha observado que la motricidad espontánea del hemicuerpo derecho disminuye significativamente y en forma selectiva ante estímulos de naturaleza verbal desde la edad de 5 semanas (Segalowitz y Chapman, 1980). La progresión de la preferencia manual se expresa claramente ya en el curso del segundo año de vida.

Por otra parte, en referencia a actividades preferentemente procesadas por el hemisferio derecho, concretamente las de orientación espacial como la imitación de posturas y movimientos, se han demostrado que son más perfectas con la mano izquierda (hemisferio derecho) en preescolares desde los 3 años de edad (Ingran, 1975).

Todos estos datos hablan también a favor de que la asimetría hemisférica funcional se establece muy precozmente, pesando más la predisposición neurobiológica que los factores experienciales (pp. 15).

Según Miller (1985), en la mayoría de los adultos, las funciones lingüísticas están controladas por el hemisferio izquierdo del cerebro. Sin embargo, el hemisferio derecho también es capaz de llevar a cabo estas funciones.

Si durante los primeros años de vida se produce alguna lesión en el hemisferio izquierdo, la distribución habitual de la dominancia puede verse invertida. Puede que la lateralización sea innata, pero en los niños empieza a manifestarse sólo de forma gradual; hasta los cuatro o cinco

[10] La escucha dicótica es una técnica experimental que utiliza el hecho generalmente aceptado de que cualquier cosa que se experimente en la parte derecha del cuerpo se procesa en el hemisferio izquierdo del cerebro y que lo que se experimenta en la izquierda se procesa en el derecho.

años de edad no empiezan a aparecer los primeros signos inequívocos de que el proceso de lateralización está teniendo lugar (Miller, 1985, pp. 154).

Aunque admite la equipotencialidad hemisférica en el aprendizaje del lenguaje, afirma que las regularidades universales que pueden observarse en el desarrollo del lenguaje infantil no dependen de una estructura nerviosa única, que es probablemente, el resultado de una capacidad mucho más abstracta de que el sistema nervioso humano puede hacer uso para aprender el lenguaje.

2. 3. 5. 4. La plasticidad cerebral

Para Santiuste (2000) la plasticidad cerebral es la capacidad para adaptarse, respondiendo a los estímulos ambientales. Puede ser concebida desde una perspectiva básica (celular y molecular) y aplicada (al sistema general de acción y de la conducta).

La plasticidad anatomofuncional es una cualidad común de los organismos vivos y de los aparatos y sistemas que los componen; permite la adaptación del sujeto a los azares que alteran el programa genético, enriqueciéndolo o bien disminuyendo las consecuencias negativas de eventuales agresiones que podrían truncar transitoriamente las potencialidades normales.

En ciertos órganos o aparatos (hígado, riñon, pulmones, músculos) la adaptación funcional va a realizarse mediante cambios fundamentalmente cuantitativos (hipo o hipertrofia, y la intervención o supresión de grupos celulares o microsistemas "de reserva").

En el sistema nervioso los factores epigenéticos, sean influencias normales (aprendizaje), o agresiones patógenas, inducen fenómenos de remodelación a la vez cuantitativa y cualitativa, según la distinta

especificidad anatomofuncional de cada subsistema neural. La plasticidad neural es variable según el tipo de estructura y según la edad. De acuerdo con lo primero, la vicariación entre modalidades aferenciales a nivel primario es menos posible que en los sistemas de asociación secundaria y terciaria; de acuerdo con lo segundo, los procesos de remodelación del sistema nervioso ocurren preferentemente (aunque no de forma exclusiva) en determinadas edades de la vida, variables para cada conjunto de estructuras neuronales (Narbona y Fernández, 2000, pp. 18).

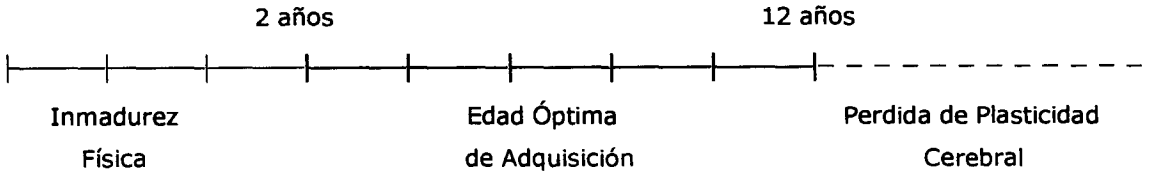
Todas las propiedades cognitivas, incluso el lenguaje, emergen de la conexión de redes neuronales. La neurona genera un potencial de acción que se transmite por el axón a otra neurona. Lo que se transmite es todo lo que llega sumado y seleccionado y constituye el potencial de acción: información relevante. Esta información no obstante, se produce de manera individual y funcional, es decir, según qué tipo de neurona, aunque reciba una misma información de entrada, producirá una calidad diferente (Víctor Santiuste, 2000, pp. 207).

La memoria constituye un elemento esencial en el proceso lingüístico. Según Santiuste (2000) hay dos tipos de memoria: *el imprinting*, ligado a la fase crítica de la vida e irreversible, y el aprendizaje, ligado a las experiencias y a los conocimientos previos.

Probablemente estos dos sistemas funcionan simultáneamente. Con respecto al lenguaje, parece que funcionan los dos tipos de memorias. Hay una fase crítica en la que se adquieren los fonemas, de manera que si no se adquiere en esta fase, no se adquieren nunca y, pudiera ser debido a un proceso de *imprinting*. El niño nace con un cerebro estructurado que incorpora elementos congénitos al aprendizaje.

2. 3. 5. 5. El período crítico de la adquisición del lenguaje

Basándose en los experimentos efectuados por varios investigadores sobre los cambios en la composición química de la corteza cerebral, entiende Lenneberg que la edad óptima de adquisición del lenguaje sería de los dos a los doce años. De tal manera que si un niño recibiese lesiones en el hemisferio izquierdo (lugar que alberga las funciones del lenguaje) antes de los trece años, podría reaprender el lenguaje usando el hemisferio derecho; el mismo hecho en una persona de edad superior a los trece supondría un desarrollo mucho más limitado, aspecto corroborado por los casos de niños lobo (Hernández Piña, 1984, pp. 33).



La aparente especialización del hemisferio izquierdo en el lenguaje a menudo se describe como lateralización (un lado). Como los niños no nacen siendo plenos usuarios del lenguaje articulado, existe la creencia generalizada de que el proceso de lateralización empieza en la primera infancia coincidindo con el periodo en el que se produce la adquisición del lenguaje.

Durante la infancia (hasta la pubertad) hay un periodo durante el cual el cerebro humano está más dispuesto para "recibir" y aprender una lengua determinada. Es el llamado *período crítico* (Lennenberg, 1967). Si un niño no adquiere el lenguaje durante este período, por cualquier motivo, tendrá grandes dificultades para aprenderlo más

adelante. Recientemente, debido a unas circunstancias en verdad desgraciadas, hemos tenido la oportunidad de ver lo que sucede cuando el proceso de lateralización tiene lugar sin estar acompañado de estímulos lingüísticos.

Hiles (1991) aborda el problema del acceso de los aprendices de L2 a la GU. Esta autora examina la IL inglesa de seis nativos españoles (2 niños, 2 adolescentes y 2 adultos), para comprobar si hay o no acceso a la GU. Especialmente, se propuso comprobar el acceso al "Principio de la Uniformidad Morfológica", propuesto por Jaeggli y Safir (1988).

Tras examinar los datos de los seis sujetos, Hiles concluye que hay acceso a la GU en el caso de los dos niños y uno de los adolescentes. Mientras que en el caso del segundo adolescente y de los dos adultos, la autora mantiene que no hay acceso a la GU.

Aproximadamente hasta los diez o doce años de edad, los niños pueden aprender a reproducir con exactitud los sonidos verbales que oyen a su alrededor; aprenden incluso aspectos muy detallados del acento o el dialecto que a nadie se le ocurriría enseñarles. Pero a partir de esa edad, el aprendizaje se vuelve difícil; muy pocos adultos son capaces de aprender una lengua extranjera sin que su acento los delante ante un oyente nativo (Miller, 1985, pp. 31).

Las investigaciones sobre el cerebro son una importante tradición en la literatura española desde Ramón y Cajal. Se destacan también los recientes trabajos de Nieto sobre la plasticidad y los astrositos; Valverde sobre los aspectos comparativos y evolutivos de corteza cerebral; Mora sobre plasticidad cerebral; Rubia et tal, sobre cartografía cerebral o López Barneo sobre redes neuronales aplicadas a las funciones cognitivas. De igual manera hay que citar las aportaciones sobre mente y cerebro (Eccles), memoria (Alkon, Goldman, Rakic). (Santiuste, 2000).

2. 4. Teorías Construtivistas Interacionistas de la adquisición del Lenguaje

El lenguaje se considera, bajo esta perspectiva como un objeto especial de conocimiento, sobre el cuál el niño actúa con los mecanismos cognitivos generales en un proceso especial de interacción (Sinclair y Col., 1985, pp. 42-46).

Cree que el lenguaje es insuficiente para explicar las operaciones mentales que permiten la formación de conceptos, pero está de acuerdo en el que el lenguaje tiene una importante función de modificación del pensamiento (Víctor Santiuste, 2000, pp. 204).

La conducta lingüística no puede reducirse a respuestas controladas por contigencias de refuerzo, ni a mera aplicación de una gramática internalizada. Es necesario tomar en cuenta el papel de los procesos cognitivos en el procesamiento del lenguaje.

Los defensores de este paradigma consideran más decisiva la especificación de los procesos por los que la gente comprende y produce el habla que no la elaboración de una gramática generativa. Su objetivo pasa a ser un modelo de la *performance* en lugar de un modelo de competencia (Mehler, 1974).

No se acepta la hipótesis de que una teoría de la Gramática Universal (la GU) esté especificada de forma innata, lo único innato en el lenguaje corresponde a la herencia genética del niño en lo que atañe a las capacidades perceptivas y de producción.

Por la misma línea están Bruner, Vygotsky y Luria, que trataremos de analizar a lo largo de las páginas que siguen.

2. 4. 1. La epistemología genética de Jean Piaget

La década de 70 puede caracterizarse por el "boom" del cognitivismo, que tenía en J. Piaget uno de los máximos representantes. Él ha sido el que ha estimulado el interés en torno a las etapas madurativas de desarrollo y la importancia que la cognición tiene para muchos aspectos del funcionamiento psicológico. Su máxima preocupación son los cambios cualitativos que se dan en las transformaciones mentales de la persona y que tienen lugar entre el nacimiento y la madurez.

En sus obras, Piaget no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje. Todo lo que ha escrito sobre este tema está relacionado únicamente con el problema del lenguaje como un factor en el desarrollo; de ahí que su libro *El Lenguaje y el Pensamiento del Niño* (1926) gire en torno al pensamiento más bien que en torno al lenguaje. Sin embargo, diremos que a lo largo de su obra, y pese a un estilo en ocasiones por demás crítico, queda patente el papel que el primero desempeña en el desarrollo del segundo.

Al igual que Chomsky, y a diferencia de los conductistas, Piaget está interesado en el comportamiento humano, ya que éste refleja una organización subyacente. Su exposición sobre la estructuración del organismo es especialmente muy útil para ayudar a resolver el conflicto entre las dos teorías tradicionales sobre el desarrollo del niño, es decir, entre los que sostienen que el niño recién nacido es como una masa amorfa manipulable por su medio ambiente, y los que opinan que el niño es un complejo aparato portando dentro de sí mismo un programa completo para su futuro desarrollo (Hernández Pina, 1984, pp.35-36).

Como Chomsky, Piaget parte de la existencia de un componente innato[11] (biológico) en el niño que le predispone al aprendizaje del lenguaje; pone el énfasis en la primacía del desarrollo cognitivo, mientras que Chomsky resalta el desarrollo lingüístico.

Para Piaget, el proceso de adquisición no es el resultado de un descubrimiento progresivo de las reglas lingüísticas, sino de hipótesis o suposiciones sobre la naturaleza del objeto lingüístico, que crean conflictos cuya resolución permite un mayor dominio del lenguaje.

La teoría de Piaget se basa en dos nociones clave: *interaccionismo y constructivismo.* La primera se refiere a la relación entre individuo y medio. En esta relación el medio sólo ofrece estímulos puesto que el conocimiento del individuo crece al mismo ritmo que el crecimiento del organismo humano, y va modificándose y ampliando al tener contacto con el medio. El entorno influye de manera escasa en el desarrollo del lenguaje infantil pues, según Piaget, el desarrollo es primero individual y luego social. La imagen que se saca de la lectura de Piaget (1963, 1977) es la de un niño rodeado de objetos, manipulando, seleccionando, estableciendo relaciones entre ellos, es decir, creando una "maquinaria" cognoscitiva cada vez más abarcadora, más compleja, más poderosa. Pero es un constructor "solitario" (Aguado, 2000, pp. 50).

La noción de constructivismo, hace referencia sobre todo a la manera en que se elaboran las estructuras del conocimiento. En efecto, Piaget rechaza el innatismo chomskiano, en el sentido de que existen unos principios sintácticos innatos, y piensa que el niño al nacer no dispone de *estructuras cognitivas* previas sino de *mecanismos funcionales*. Para Píaget el desarrollo del lenguaje se explica mediante bases cognitivas y no mediante una gramática innata (Guellouz, 1995,

[11] Sin embargo, este componente innato tiene enfoques diferentes en la teoría de Piaget y Chomsky. Piaget rechaza el innatismo chomskiano, en el sentido de que existen unos principios sintácticos innatos, y piensa

pp. 41-43). Piaget se preocupaba principalmente por explicar el desarrollo cognitivo y el desarrollo de las operaciones mentales. Sin embargo su preocupación por la emergencia del lenguaje lo relegaba a un nivel secundario. El lenguaje según la visión piagetiana era una de las manifestaciones de la función y de la realización de la capacidad cognitiva.

Para Piaget, la evolución del funcionamiento del lenguaje constituye un reflejo de las transformaciones de los procesos de pensamiento que tienen lugar en el niño, y de la interacción de los mecanismos cognitivos con los estímulos ambientales. La idea de la interacción lenguaje-pensamiento predomina en toda la obra de Piaget e implica que el pensamiento es el que dirige el lenguaje y no al revés.

El desarrollo cognitivo al que alude Piaget es universal, y caracteriza la estructura subyacente del pensamiento en general. Las estructuras cognitivas tienen que lidiar con un entorno cada vez más complicado. Para el autor ginebriano el desarrollo de las operaciones mentales es un mecanismo interno e irreversible que se deriva del contacto que tiene el niño con su entorno.

Para Piaget (1962, 1967) el lenguaje tiene su origen en la función simbólica (final del estadio sensoriomotor), vía imitación, dándose una dependencia continuada de aquél respecto a la inteligencia. Sólo en el estadio de las operaciones formales el lenguaje sería imprescindible para su desarrollo, ya que estas operaciones no recaen sobre los objetos, sino sobre proposiciones, sobre hipótesis verbalmente enunciadas.

Piaget afirma la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico. Para él, el lenguaje, entendido como representación, aparece, junto con otras conductas simbólicas (juego simbólico, imitación diferida y sueños), como traducción o expresión simbólica.

---

que el niño al nacer no dispone de "estructuras cognitivas" previas, sino de "mecanismos funcionales". Para Piaget el desarrollo del lenguaje se explica mediante bases cognitivas y no mediante una gramática innata.

Piaget cree que, al final del estadio sensorio-motor, el niño construye, a través de la coordinación y diferenciación de los esquemas sensorios-motores, la capacidad de representar objetos, sucesos, personas, etc. y de actuar de un modo diferente a la inteligencia práctica en relación con la propia realidad interna que se manifiesta en forma de símbolos. La diferencia de cada una de las conductas simbólicas estaría en que cada una de ellas realizaría de forma particular y específica la distinción de Saussure entre significante y significado, de modo que el lenguaje estaría basado en signos convencionales (Vila, 1998, pp. 30).

Piaget ha actuado como un oponente a la visión de que las creencias del niño, sus pensamientos y modos de enfocar los problemas son el resultado de lo que les es enseñado directamente. Señala este mismo autor que el organismo, al igual que los otros organismos biológicos, tiene una organización característica interna.

En segundo lugar, que esta organización interna es responsable del modelo único del funcionamiento del organismo, que es inmutable y está presente tanto en el niño como en el adulto. En tercer lugar, gracias a los contactos entre el organismo y el medio ambiente a través de funciones invariables, puede aquel establecer sus estructuras cognitivas. Estos tres postulados: organización interna, función invariable e interacción entre el organismo y el medio ambiente son frecuentes en su concepción del hecho lingüístico.

Piaget está muy interesado en el desarrollo del conocimiento cuya fuente es la acción. Al comienzo el organismo actúa tan pronto entra en contacto con el medio ambiente. Las acciones iniciales son todas abiertas y rápidamente se coordinan formando lo que él llama "schemas". El *esquema* es la unidad cognitiva básica de su teoría. Es un concepto que abarca la organización mental del niño y su comportamiento observable; es decir, un esquema es una secuencia

definida de acciones, tanto físicas como mentales. Los esquemas que el organismo desarrolla en un período de tiempo concreto forman una estructura. Piaget da muchos ejemplos de esquemas, tales como el de chupar, por ejemplo, implica que el niño reconoce su estado de hambre, sabe cómo obtener comida y, por consiguiente, chupa. Tan pronto como un esquema de acción es desarrollado, el niño lo aplica a cada nuevo objeto y en cada nueva situación.

El esquema evoluciona desde una simple acción refleja, durante los primeros días del nacimiento, hasta una actividad controlada y voluntaria conforme el niño se desarrolla; pasa por tanto del esquema de reflejo al esquema sensorio motor, y de éste a la estructura. Conforme el organismo evoluciona, sus estructuras instintivas cambian a estructuras sensoriomotoras y a estructuras operacionales del pensamiento.

Mantiene Piaget que esas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles diferentes del conocimiento. De este modo el conocimiento no es una cosa que el organismo incorpora, sino que es un proceso por medio del cual estructura el medio ambiente (es la adaptación activa del organismo, ya sea por medio de acciones abiertas o acciones internalizadas). El esquema de acciones abiertas de la primera etapa se convierte en esquemas de acciones internalizadas u operaciones de las etapas más tardías. Si la fuente del conocimiento es la acción, cada nivel del conocimiento se caracterizará por formas de acción diferentes hacia los objetos del medio ambiente.

Otros dos conceptos fundamentales en su teoría son la *organización* y *adaptación.* Estos dos principios que denomina "invariables funcionales" porque operan en todas las etapas, influyen en el desarrollo cognitivo a través de cuatro etapas de desarrollo, aún cuando las estructuras que regulan experimentan cambios cualitativos de etapa a etapa. Es decir, estas características son inherentes al

funcionamiento mental y son comunes al pensamiento a todos los niveles: desde el descubrimiento del niño de su medio ambiente hasta el intento de los adultos de estructurar e interpretar el mundo. La organización lleva consigo la integración de todos los procesos dentro de un sistema global.

En cuanto a la *adaptación*, éste es un término que Piaget utiliza para englobar dos procesos complementarios: *asimilación* y *acomodación.* A través de este doble proceso de adaptación el niño crea nuevas estructuras, que le permitirán tratar de una manera efectiva con su medio ambiente.

Para Piaget la adaptación es la esencia del comportamiento intelectual. La inteligencia es una adaptación (1953, pp. 3). Por *asimilación*, Piaget indica la incorporación de un nuevo estímulo u objeto al esquema ya existente. Para él "la inteligencia es asimilación, hasta el grado de que incorpora todos los datos dados de la experiencia dentro de su estructura" (1953, pp. 6).

El otro principio es la *acomodación*, un proceso en virtud del cual el niño cambia sus acciones para manejar o manipular nuevas situaciones y objetos. Es decir, el organismo se acomoda a lo que ha asimilado.

Estos dos procesos – asimilación y acomodación – están trabajando juntos constantemente para producir cambios en la conceptualización del niño y su reacción a él. El estado de armonía entre ambos sería el *equilibrio*. Este equilibrio es un estado necesario que protege al niño de sentirse abrumado por las nuevas experiencias, nueva información y contra un posible anonadamiento en su intento de acomodarse a un medio ambiental en constante cambio. Cuando el organismo tiene ya una serie de "esquemas" capaces de tratar con el medio ambiente, se desarrolla el esquema hasta un cierto nivel, que puede resultar inadecuado para poder con una nueva situación, dándose

de este modo un nuevo desequilibrio. El equilibrio no es un estado estático, sino que más bien representa un sistema activo de compensaciones, ya que el organismo, además de ser un regulador, es activo. Es así como Piaget elabora su hipótesis sobre el desarrollo cognitivo, que él ve marcado por cuatro etapas principales: *sensoriomotora, pre-operativa, de operaciones concretas y de las operaciones formales.*

Piaget es un interaccionista en el sentido de que para él cada etapa es el resultado de la "interacción" entre la madurez del organismo y su medio ambiente. Etapas estas que él ve como invariables, aunque admite una amplia variedad individual en la edad del comienzo y terminación de éstas.

No admite, sin embargo, que su secuencia, es decir el orden de aparición, sea alterado; en otras palabras, estas etapas se darían de manera sucesiva e invariable en todos los niños, y aunque diferentes entre sí, cada una de ellas estaría construida sobre la base de las anteriores. No nos detendremos aquí en detallar cada una de estas etapas. Para una mayor profundización véase por ejemplo, Hernández Piña, 1990, pp. 38-43[11].

Bajo esta perspectiva, los estudios principales (Sinclair, Berthoud, Gérard y Veneziano, 1985; Sinclair, 1989) sobre el desarrollo del lenguaje, pretenden analizar los procesos de reorganización que permiten pasar de un momento a otro del desarrollo y las consecuencias de esta reorganización en la estructura y la función.

Las posiciones piagetianas ortodoxas de algunos investigadores como es el caso de Sinclair (1987), afirman que la competencia lingüística básica se construye después y sobre el modelo de la inteligencia práctica preverbal. La idea básica es la de que el lenguaje

[11] En el libro *Psicología Evolutiva y Educación Infantil* (1989) también se puede detallar este tema.

es un proceso de construcción continuo y progresivo en el que intervienen procesos de adquisición comunes a todo tipo de conocimiento.

Para Piaget, la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia.

En la etapa sensoriomotora, el niño elabora un sistema de esquemas que prefiguran ciertos aspectos de la estructura de clases y relaciones, además de formas elementales de conservación y reversibilidad operativa. La adquisición de la permanencia de los objetos (elaborada entre los seis y los dieciocho meses) es la primera "invariable" (*invariant*) que el niño consigue, y refleja cuando, por ejemplo, busca un objeto que ha perdido.

Esta búsqueda se lleva a cabo en función de sucesivas localizaciones, que, en resumidas cuentas, dependen de la constitución de un grupo de desplazamientos (*déplacements*) elementales en el que aparecen coordinadas la "asociatividad" y la "reversibilidad".

Todo esto lo ha desarrollado Piaget (y algunos de sus colaboradores – Inhelder en concreto) en trabajos sucesivos. Las operaciones intelectuales son acciones internalizadas y reversibles, pero acciones al fin. La coordinación y "descentraciones" de la actividad sensoriomotriz no están limitadas al primer período de vida del niño, sino que se encuentran, de forma diferente, en la constitución de la inteligencia operativa, así como en los actos lingüísticos (Piaget, 1962, pp. 72).

Esto podría explicar el isomorfismo parcial entre el lenguaje y la lógica. Los pensamientos tienen su raíz en la acción. Al final del período sensoriomotor, y antes de que aparezca el lenguaje o la función

BIBLIOTECA

simbólica en general, el niño ha superado su inicial egocentrismo perceptivo y motor gracias a una serie de descentraciones y coordinaciones.

La construcción de las operaciones exige una nueva serie de descentraciones no sólo desde la momentánea concentración perceptiva presente, sino también desde la totalidad de las acciones del sujeto.

Para Piaget, la transformación del pensamiento representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje. Ambos pertenecen a un proceso más amplio como es el de la constitución de la función simbólica en general. Esta función simbólica tiene varios aspectos, e indican en sus comienzos diferentes tipos de comportamientos que aparecen en el desarrollo más o menos al mismo tiempo. Las primeras emisiones verbales están íntimamente ligadas, siendo simultáneas con el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales de imitaciones que han sido internalizadas.

Cree Piaget que si observamos los cambios que en la inteligencia se producen en el momento de la adquisición del lenguaje, percibimos que éste no es el único responsable de esas transformaciones. La adquisición del lenguaje marca el inicio de la representación, y los cambios que acabamos de mencionar pueden considerarse como el inicio de la esquematización representativa (concepto, etc.) opuesta a la esquematización sensoriomotriz que afecta a las mismas acciones o las formas perceptivas.

Además del lenguaje, hay otras fuentes para explicar ciertas representaciones y una determinada esquematización representativa. Junto al lenguaje se desarrollan lo que Piaget denomina "símbolos": un sistema de significantes más individual y más motivado. El *juego simbólico* es una forma de simbolización que aparece al mismo tiempo que el lenguaje, pero de forma independiente. Dicho juego simbólico desempeña un papel considerable en el pensamiento de los niños como

fuente de representaciones individuales y de la esquematización representativa.

Una segunda forma de simbolismo individual, importante también en la génesis de la representación, es la *imitación diferida,* la cual se produce en ausencia del modelo original correspondiente.

En tercer lugar, dentro de los símbolos individuales, tenemos las *imágenes mentales.* Como Piaget escribe (1971, pp. 14):

"(...) la imagen mental no es ni un elemento del pensamiento ni una continuación directa de la percepción: la imagen es un símbolo del objeto que aún no se manifiesta a nivel de la inteligencia sensoriomotriz. La imagen puede concebirse como una imitación interiorizada: la imagen sonora no es más que la imitación interna de su correspondiente, y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona, bien mediante todo el cuerpo, bien mediante los movimientos oculares cuando se trata de una forma de reducidas dimensiones".

Estos tres tipos de símbolos individuales que acabamos de ver (el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales) se derivan de la imitación, que empieza en el período sensoriomotor (hacia los seis meses) y que constituye una especie de clase de representación por medio de la acción. Al final del período sensoriomotor la imitación se hace posible en ausencia de un modelo, y evoluciona desde un modelo sensoriomotor a una evocación gesticulativa. Aparecen primero esquemas-acción fuera de su propio contexto como representaciones; luego, esas representaciones se separan de la actividad del sujeto; lentamente las imitaciones diferidas se interiorizan y se constituyen en esbozos de imágenes que el niño puede ya usar para anticipar futuros actos.

Así pues, para Piaget, la imitación podría ser uno de los términos de paso posibles entre las conductas sensoriomotrices y las conductas

representativas. Es, además independiente del lenguaje aun cuando sirve para su adquisición.

Cree además este autor que en el niño existe una función mucho más amplia que el lenguaje, la cual engloba no sólo a los símbolos en sentido estricto, sino al sistema de signos verbales.

De este modo, la fuente del pensamiento no es el lenguaje como otros autores opinan, sino la *función simbólica*, la cual se explica por la formación de las representaciones.

Para Piaget, lo característico de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos – esquemáticos o conceptualizados). El único *significante* de la conducta sensoriomotriz es el "índice" (por oposición a los signos y símbolos) o la "señal" (conductas condicionadas). Estos significantes (índice y señal) están relativamente indiferenciados de sus significados, es decir, no son más que parte o aspectos del significado y no de las representaciones que permiten la evocación.

La constitución de la función simbólica consiste en diferenciar los significados de los significantes, de tal modo que los primeros pueden permitir la evocación de la representación de los segundos (Piaget, 1965, pp. 115). Preguntarse si es la función simbólica la que engendra el pensamiento o el pensamiento el que engendra la formación de la función simbólica es un problema inútil, en opinión de Piaget.

Así pues, el lenguaje está condicionado por la inteligencia, pero al mismo tiempo es necesaria toda la inteligencia para que el lenguaje sea posible. Es decir, el lenguaje debe verse dentro del contexto del desarrollo cognitivo como un todo. Las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas.

Quiere esto decir que el lenguaje es una segunda rama del desarrollo que ocurre paralela a las etapas que ya hemos descrito anteriormente. Estas dos ramas, la del lenguaje y la del desarrollo de

las etapas conforme el niño va creciendo, se van entretejiendo cada vez más.

El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo, ya que marca el progreso de las etapas más que las determina, de ahí que no sea crucial; por eso nos previene Piaget contra la valoración de los niveles de desarrollo sólo en términos de desarrollo del lenguaje, sobre todo en las primeras etapas. Según él, el desarrollo ocurre no a través del lenguaje, sino a través de la acción y los resultados de esta acción.

Resumiendo, Piaget no considera al lenguaje como condición suficiente para la constitución de las operaciones mentales. A la pregunta si el lenguaje es una condición necesaria para la constitución de tales operaciones, deja la cuestión pendiente en lo que a operaciones de la lógica formal se refiere; en cuanto a las operaciones concretas, no cree que el lenguaje sea una condición necesaria para su constitución. El lenguaje es así un elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo. Sobre este punto retomaremos en otro momento del trabajo al tratarnos de la relación entre pensamiento y lenguaje.

El cognitivismo a partir de la década de los ochenta hasta nuestros días, se proyecta con posiciones que intentan superar las posiciones ortodoxas de Piaget. En la escuela de Ginebra se desarrollan investigaciones centradas en los aspectos cognitivos del lenguaje, como los procesos lógicos del discurso y las capacidades metalingüísticas. Manteniendo los presupuestos básicos del constructivismo para explicar el desarrollo del lenguaje, incorporan conceptos de las psicologías del procesamiento, e incorporan todo un aparato teórico y metodológico basado en la lingüística del discurso.

Fuera de la escuela de Ginebra también se destacan otras aportaciones fructíferas de las nuevas versiones de la hipótesis cognitiva. Karmiloff-Smith y Elizabeth Bates, son las mejores representantes del constructivismo pós-piagetiano.

2. 4. 2. El modelo socio-cultural de la adquisición

Frente a la tesis de Piaget ya presentada, tenemos la defendida en la escuela rusa por autores tan representativos como Vygotsky y Luria.

Los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje se inician en los años 70 y continúan durante los 80 con la influencia de los conceptos de "enculturalización" (Mead, 1963) como transmisión del conocimiento cultural, es decir de una determinada visión del mundo, y de "socialización" como un proceso de adquisición de principios, conocimientos y sistemas de comportamiento (Ochs y Schieffelin, 1979, 1983; 1984; Ochs, 1983, 1988).

Desde este punto de vista, el proceso de adquisición del lenguaje es interdependiente del proceso de socioculturalización. Es lo que Ochs y Schieffelin (1984) han llamado "proceso de socialización lingüística".

Tomando también las ideas de Vygotsky (1934/1977), formulan un modelo simple en que la adquisición del conocimiento sociocultural está íntimamente relacionada con la adquisición del conocimiento lingüístico a través de la participación activa del sujeto.

Conocimiento Lingüístico<--> Actividad <--> Conocimiento sociocultural

Esta interacción es siempre a través de una actividad dialógica en que el niño y los adultos comparten el conocimiento en un proceso de interacción discursiva.

Según este modelo, la adquisición de la competencia lingüística (conocimiento de la gramática, discurso y léxico) interactúa con la adquisición de la competencia sociocultural (conocimientos de expectativas, creencias, objetivos y valores asociados con la vida

social). El conocimiento de la organización social y de las ideologías, permite al niño dar significado a palabras, frases y textos. Las pautas de interacción lingüística niños-adulto están determinadas por las características socioculturales de la sociedad en la que viven.

Ochs (1988), considera que estas pautas no son universales, no dependen solo de las predisposiciones innatas, sino de la interacción activa del niño con miembros competentes de su comunidad lingüística. La interacción social es un elemento determinante de la adquisición. Esta hipótesis tiene como su mejor representante a Vygotsky (1935/1979).

Hernández Piña (1984, pp. 49-50) da una idea global de cómo enfoca esta escuela el problema del pensamiento y lenguaje.

En primer lugar, hay que señalar que la psicología materialista rechaza como inservible un enfoque que parta de cualquier forma de actividad mental, en particular, de las formas más complejas como el producto de habilidades inanalizables que son innatas en la organización del cerebro. En línea con la teoría reflexiva propuesta por Sechenov y elaborada por Pavlov, considera todos los procesos mentales como formaciones complejas funcionales que son el resultado de formas concretas de interacción entre el organismo y su medio ambiente.

La primera de las proposiciones de la psicología materialista, *la interacción del organismo con su medio ambiente,* hace posible un nuevo enfoque a todas las formas complejas de la vida mental.

La segunda proposición de la psicología soviética, es la introducción del papel del *desarrollo dentro del estudio de la formación de los procesos mentales.* De ahí que el estudio de la actividad mental del niño se vea como el resultado de su vida en determinadas circunstancias sociales. Para ellos, la actividad mental humana tiene lugar en condiciones de comunicación presente con el medio ambiente, en el curso del cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de

muchas generaciones. El lenguaje, que lleva consigo toda la experiencia de éstas, entra en el proceso de desarrollo del niño desde su primer mes de vida. Cuando el adulto nombra objetos, define sus conexiones y relaciones, está creando nuevas formas de reflejar la realidad en el niño, las cuales son más complejas y profundas que las que el niño formaría sólo a través de su experiencia individual.

Este proceso de transmisión del conocimiento y la formación de conceptos son el modo básico de impulsar el desarrollo intelectual y lingüístico de la persona. Así pues, tanto los estudios de los procesos mentales del niño como producto de su intercomunicación con el medio ambiente, como la adquisición de experiencias comunes trasmitidas por el habla, resultan ser principios fundamentales de la psicología soviética.

La intercomunicación del niño con el adulto se ve además como algo muy significativo, puesto que la adquisición del lenguaje implica una reorganización de todos los procesos mentales que operan en el pequeño. Según Luria y Yudovich (1973):

"La palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción.". (pp. 23).

La palabra para la escuela rusa tiene una función básica, no sólo porque ella expresa una correspondencia en un objeto del mundo externo, sino porque ésta atrae, aísla, generaliza las señales percibidas y las relaciones con ciertas categorías. Es esta sistematización de la experiencia directa la que hace que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan importante.

Según la psicología soviética, las primeras palabras que la madre[12] dice a su hijo tienen una influencia decisiva en la formación de los procesos mentales. La palabra conectada con la percepción directa del objeto aísla sus rasgos esenciales. Encierra, igualmente, un sistema complejo de conexiones en el córtex del niño y se convierte en una herramienta que introduce formas de análisis y síntesis en su percepción, formas que el niño no podría desarrollar por su cuenta.

El hecho de que la palabra esté incluida en el contenido de casi todas las formas básicas de la actividad humana, que participe en la formación de la percepción y de la memoria, así como en los estímulos y la acción, permite un nuevo enfoque de la actividad mental. La percepción y la atención, memoria e imaginación, conocimiento y acción dejan de ser consideradas como propiedades mentales simples, eternas e innatas. Pasan entonces a interpretarse como formas sociales de los procesos mentales del niño, constituyendo sistemas de funciones complejas que son el resultado del desarrollo de la actividad en los procesos de intercambio; son actos reflejos diversos en el contenido en que se incluye el habla y que, de acuerdo con Pavlov, se realizan con la participación de dos sistemas de señales: Un primero que está relacionado con el objeto directamente percibido, y un segundo relacionado con el sistema de elaboración verbal. No es un azar, pues, que la psicología soviética empezara el estudio del desarrollo mental del niño en estrecha relación con el desarrollo del habla (Hernández Piña, 49-50).

[12] Siempre que se emplee el término "madre" o "padres" se quiere hacer referencia a cualquier adulto que realice las funciones de cuidado, limpieza, alimentación y, enfin de interlocutor-interactor-comunicador relevante con el niño.

2. 4. 2. 1. El pensamiento de L. S. Vygotsky

El pensamiento de Vygotsky gira en torno al origen social del lenguaje y al papel esencial de la instrucción, de la dirección del adulto, para generar desarrollo. Su concepción original del desarrollo resulta ser al mismo tiempo una teoría de la educación.

L.S. Vygotsky fue de los primeros en expresar la idea de que el habla juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales y que el método básico de analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores estriba en investigar cómo se reorganizan los procesos mentales bajo la influencia de la interacción lingüística (Hernández Pina, pp. 51).

Tanto Piaget como Vygotsky prestan una atención especial al papel desempeñado por la comunicación en el desarrollo del pensamiento. En esto está de acuerdo con Piaget, aunque su teoría sea diferente, ya que parte de la acción para llegar a las palabras.

Sus intereses en el campo del lenguaje estuvieron cerca de comprender cómo la adquisición del lenguaje sirve para modelar la cognición infantil, en el sentido de las formas previamente construidas por la cultura humana, que en estudiar las modalidades interactivas a través de las cuáles la infancia accede al lenguaje.

Como punto de partida se sirvió de estudios sobre el desarrollo del pensamiento y del habla tales como el de K. Bülher, W. Stern y J. Piaget. Vygotsky sólo conoció sus primeros dos libros; por eso en su *Pensamiento y Lenguaje* le dedica el capítulo segundo bajo el título "Teoría de J. Piaget sobre el Lenguaje y el Pensamiento del Niño" (1962). Tras dedicar el capítulo tres del mencionado libro a las teorías de Stern, el capítulo cuatro y los siguientes nos presentan más por extenso la opinión del autor soviético en lo que atañe al

pensamiento y al lenguaje. Leemos, concretamente, que las curvas de desarrollo, del pensamiento y del habla no son estrictamente paralelas. Que el lenguaje tiene dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos internos de uno mismo. Ambos sistemas usan el mismo código lingüístico, lo que hace posible que podamos traducirlos alternativamente.

Pero uno y otro (lenguaje y pensamiento) parten de actividades distintas, desarrollándose de un modo independiente, si bien en algún momento determinado pueden coincidir. Esto es válido tanto en un plano filogénico como ontogénico. En el primer caso, pensamiento y habla se caracterizan por una fase prelingüística y una fase preintelectual respectivamente.

Ontogénicamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo del habla es mucho más oscura, lo que lleva a establecer dos líneas separadas con dos raíces genéticas diferentes: 1) En los niños el pensamiento surge al comienzo independientemente del lenguaje. Los primeros balbuceos del niño, sus gritos e incluso sus primeras palabras, son etapas totalmente claras del desarrollo del habla que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento, apuntando a objetivos totalmente sociales tales como atraer la atención y ocasionar placer a los adultos. 2) Hacia los dos años de edad las dos curvas del desarrollo del pensamiento y del lenguaje que han estado separadas, se juntan para volverse a separar, esta vez con una forma de comportamiento: el pensamiento se hace más verbal y el habla más racional. Este momento crucial, cuando el habla empieza a estar al servicio de la inteligencia y los pensamientos a ser hablados, se patentiza por dos síntomas: a) el niño de repente activa su curiosidad acerca de las palabras y empieza a hacer preguntas sobre cada cosa que ve, y b) se da rápidamente un incremento del vocabulario.

Distingue además Vygotsky dos planos distintos dentro del habla:

el plano interno y el externo. Es decir, el papel semántico del habla y el aspecto fonético de la misma; cada uno de ellos con sus propias leyes. El desarrollo lingüístico del niño se basa en una serie de factores en una y otra esfera (fonético-semántica) que podemos resumir así:

En el dominio del habla externa el niño evoluciona de la parte al todo, es decir, desde una palabra a dos, hasta llegar a la formación de oraciones que tendrá que unir de modo coherente. Con respecto al significado de las primeras palabras emitidas, partirá de un todo y sólo más tarde empezará a dominar las unidades semánticas separando los significados de las palabras y aprendiendo así a dividir su pensamiento anteriormente indiferenciado. Los aspectos externo y semántico del habla se desarrollan consiguientemente en direcciones opuestas: uno desde lo particular al todo (*habla externa*), desde la palabra a la oración, y el otro (habla semántica) desde un todo a lo particular, desde la oración a la palabra. Puesto que se mueven en direcciones opuestas, sus desarrollos no coinciden, lo cual no significa que sean independientes uno del otro. Todo lo contrario, su diferenciación es una primera etapa de su estrecha unión y relación interna.

El pensamiento del niño es en un principio *un todo amorfo* que debe encontrar expresión en una sola palabra. Conforme se va haciendo más diferenciado, va perdiendo aptitudes para expresarse con una sola palabra, dando lugar a las frases de dos o más palabras. Y a la inversa, el avance en el habla hacia la diferenciación de una oración ayuda al pensamiento a progresar desde un todo homogéneo hacia las partes claramente diferenciadas.

La influencia de Vygotsky se manifiesta abiertamente en: a) Los trabajos de Werstsch de los últimos años 70 y años 80 sobre el origen social de la cognición (Werstsch, 1985) en interacción y sobre la constitución de mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta; b) La utilización de su concepto de interiorización, concepto

clave para entender la aparición del lenguaje, para explicar la aparición de los primeros gestos simbólicos. Como afirma Pérez-Pereira (1993, pp. 187), investigaciones como la de Bruner (1978) y Sugarman (1978), entre otras, están inspiradas en el ejemplo que pone Vygotsky (1979, pp. 92-93) para explicar la interiorización. Se destaca como uno de sus principales discípulos a Luria, que ha expandido las ideas de Vygotsky hacia una teoría neuropsicológica del lenguaje basada en sus estudios con lesionados cerebrales (Luria, 1974, 1980, 1982).

Luria es otro de los investigadores soviéticos en este campo del lenguaje que entiende que el habla es un factor importante en el desarrollo de las estructuras y la formación de los conceptos. Para este autor, el lenguaje no sólo es un medio de generalización, sino que es al mismo tiempo la *fuente del pensamiento*; es decir, el lenguaje adquiere una función regulativa y tiene el poder de coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento.

Desde una perspectiva que se podría encuadrar en la tradición Vygotskiana o Bruneriana, se considera que el primer lenguaje está siendo preparado por avances que se dan previamente en el período prelinguístico, en la interacción social entre el niño y su madre, en el marco de los formatos, y que culmina en la aparición de las primeras formas de comunicación. Entre éstas están los actos de petición en las que el bebé de 9-10 meses expresa su intención de conseguir un objeto fuera de su alcance a un adulto por medio de la mirada alternante objeto-adulto, de gestos, acciones y vocalizaciones no lingüísticas (Messer, 1994; Vila, cap. 2). Desde esa perspectiva, los gestos, por ejemplo, constituyen un precedente de las primeras palabras, y se considera, además, que presentan similitudes con ellas.

Esto viene a abundar en la idea de que el niño de menos de un año "sabe" muchas cosas acerca del lenguaje antes de adquirirlo. Es un ser social que poco a poco se va individuando, forma parte inseparable

de contextos sociales en los que él está inmerso, a partir de los que se va a ir reconociendo como *sujeto*, con otra mente y con ideas sobre la mente de los otros. Y en este paso es el lenguaje, que se va sobreponiendo a las formas más primitivas de comunicación (gritos, expresiones faciales innatas, etc.), la herramienta social más eficaz (Rice, 1989) que se pone a su disposición.

El niño en su concepción, forma su conciencia interactuando con el adulto en una zona externa e interna a la vez. En esta zona el pequeño utiliza las herramientas (signos, palabras) que le proporciona su compañero adulto y en estructuras de acción en las que es imprescindible la presencia de ambos. Poco a poco el niño adquirirá la maestría necesaria para manejar él solo dichos instrumentos en las relaciones consigo mismo (lenguaje interior, dirección del pensamiento).

Sin embargo, conviene subrayar que todo esto no consiste sólo en adopción por parte del niño de instrumentos para seguir él solo la construcción de su pensamiento y de su lenguaje. Esta misma construcción está mediatizada por los procesos culturales y sociales, gracias a los cuales se generan otras formas de pensamiento (Aguado, 2000, pp. 52).

Si partimos de una construcción conjunta de las relaciones afectivas del niño con su entorno adulto más significativo, se puede proponer el inicio de los estados afectivos del niño en la expresión indiferenciada (placer, displacer, según la visión más tradicional) de las necesidades más básicas y, quizá, una posterior aparición de las expresiones de otras emociones básicas en el momento en que puedan cumplir una función adaptativa.

La madre, desde los primeros momentos, interpreta dichas expresiones y despliega ante el niño las manifestaciones externas de sus

interpretaciones. Propone en la Zona de desarrollo Próximo (ZDP)[13], los útiles - gestos significativos, expresiones faciales, signos lingüísticos - que su hijo compartirá, para dar efectividad y significación social a las propias expresiones del niño. Así, éste se irá apropiando de esos instrumentos y su Zona de Desarrollo Actual (ZDA) se ensanchará dando lugar a nuevos planteamientos en la nueva ZDP.

EL único aprendizaje "bueno" sería aquél que vaya por delante del desarrollo, que amplíe continuamente el horizonte de la zona para que el avance cognitivo se detenga[14] (Pérez Pereira, 1998). Los estados afectivos se irán haciendo más complejos y específicos porque a la ZDP se irán añadiendo estados y diferenciaciones de estados más sutiles conforme la ZDA se vaya ensanchando, es decir, conforme el niño vaya dominando más instrumentos para la acción.

Otro punto tratado por Vygotsky es el concerniente al habla egocéntrica. Frente a Piaget, se opone a la hipótesis de que el egocentrismo es una etapa de transición hacia el lenguaje interiorizado y en la cual el lenguaje se convierte en instrumento del pensamiento y de la planificación del comportamiento.

Según Vygotsky el desarrollo del lenguaje sigue un proceso inverso al que propone Piaget. En lugar de ser una historia de socialización es una historia de interiorización e individualización. En las palabras del autor:

"En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual" (1977, pp. 43).

El lenguaje es, al inicio, esencialmente social o comunicativo,

[13] El calificativo "proximo" fue dado por este autor con la intención de subrayar el carácter externo, social e espacial, el contexto educativo en el que tendría lugar el potencial desarrollo (Aguado,G. , 2000).
[14] Bruner usa esta noción de "andamiaje" (scaffolding) precisamente al referirse a esa estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes.

global y multifuncional (interpsíquico), después se va interiorizando (intrapsíquico), sus funciones se diferencian, y aparecen otras nuevas.

Basándose en sus propias observaciones y experimentos, cree, al contrario que Piaget, que el habla egocéntrica es un modo de hablar que tiene su origen en el habla social, pero que aún no ha sido individualizada, siendo su función la preparación de la "endofasia". En una fase de la evolución mental del niño, los monólogos desaparecen, dando lugar al habla interna como continuación.

En su opinión, durante el período que va de los tres a los siete años, el lenguaje está desempeñando tanto la función interna para monitorear y dirigir el pensamiento interno como la función externa de comunicar el resultado del pensamiento a los demás.

Sin embargo, puesto que el niño no es capaz aún de distinguir las dos funciones, se obtiene el fenómeno que Piaget llama "habla egocéntrica"[15].

Piaget cree que este tipo especial de habla puede explicarse como una forma de habla que no ha sido aún convenientemente consolidada y que desaparece en el momento en que la actividad del habla ha sido dotada de un carácter totalmente social, que para él se transforma en un habla socializada, mientras que Vygotsky la ve justamente a la inversa, es decir, interiorizada.

Dicha habla egocéntrica se va diferenciando cada vez más del habla social; sobre todo cuando empieza a desaparecer del habla abierta: en lugar de convertirse en más inteligible, se revela cada vez más elíptica.

La preocupación primordial de Piaget es el desarrollo cognitivo, y busca en el lenguaje todo lo que revela los caracteres del pensamiento

[15] Recordará el lector que habla egocéntrica es un término de Piaget para designar los monólogos característicos de los niños de tres a siete años, que suelen hablar en voz alta en compañía de otros niños ocupados en la misma actividad. Este tipo de habla está destinada a ellos mismos.

en sus etapas sucesivas, subordinando el lenguaje al pensamiento lingüístico. No entrevé apenas la posibilidad de un desarrollo lingüístico inicialmente independiente del desarrollo cognitivo. Por el contrario, Vygotsky admite un desarrollo lingüístico preintelectual y un desarrollo intelectual preverbal que convergen en un pensamiento verbalizado, primero externo, luego egocéntrico y por fin, internalizado). En las palabras de Vygotsky:

" (...) Nosotros creemos que el habla egocéntrica proviene de la individualización insuficiente del habla social primaria. Su culminación está en el futuro y se desarrolla en habla interna" (1962, pp. 135-136)

Continua Vygotsky haciendo algunas observaciones sobre las diferencias que él entiende existen entre habla interna y habla externa, partiendo para ello del habla egocéntrica.

El habla interna, considerada subjetivamente, es para él no una subsección del habla, sino una función totalmente independiente de ésta. Sin embargo, esta independencia no es completa, ya que no es sentida como habla interna por el niño y no la distingue de otro tipo de habla. Objetivamente mirada, difiere del habla social, aunque no totalmente, puesto que es operativa solamente en un contexto social.

El habla egocéntrica es de este modo una transición del habla para los demás al habla para uno mismo. El habla interna hay que considerarla no como una característica ancilar del habla, sino como una función de ésta totalmente independiente. Se caracteriza y se distingue del habla externa por los siguientes rasgos:

a) El habla interna presenta una sintaxis desconectada e inconexa.
b) Es mucho más abreviada.
c) El habla interna opera con conceptos semánticos, no con la fonética.

Dentro de esa misma semántica podemos establecer tres rasgos peculiares:

1. Preponderancia del sentido de una palabra sobre el significado, de la oración sobre la palabra y del contexto sobre la oración.
2. Su carácter aglutinativo. Cuando varias palabras se fusionan en una, la nueva palabra no solamente expresa una idea compleja, sino que designa a todos los elementos separables conteniendo esa idea.
3. La tercera peculiaridad básica semántica del habla interna hace referencia al modo como se combinan y unen los sentidos de las palabras.

Todo esto indica que el habla interna es una función autónoma del habla y un plano por tanto distinto del pensamiento verbal. El paso de habla interna al habla externa no es para Vygotsky una simple transición de un lenguaje a otro, alcanzable por la mera vocalización de un habla silenciosa, sino que es un proceso complejo que implica la transformación de la estructura idiomática del habla interna en habla articulada sintácticamente e inteligible para los demás.

Termina Vygotsky con un esquema que refleja la complejidad y superioridad de los procesos mentales.

1. Pensamiento no-verbal.
2. Habla interna y habla social que, si bien son idénticas, suponen una mezcla de pensamiento y lenguaje.
3. Habla no intelectual, o habla sin pensamiento.

Al tratar de la interacción entre estos tipos de actividad mental, señala este autor ruso que no es necesario pasar por todas las etapas desde el pensamiento no-verbal al habla abierta. De otro modo no se experimentaría el sentimiento incómodo de hablar antes de pensar, ni la frustración de la desaparición de una idea antes de que podamos hallar la palabra apropiada para expresarla.

Finalmente, hay un punto que toca Vygosky de gran interés para la psicología del lenguaje: las condiciones necesarias para que haya comunicación entre las personas. En casos de estrecha convivencia, señala, el habla abierta puede llegar a asumir las características del habla interna (Hernández Piña, 1990, pp. 51-56).

Vygotsky cree que las actividades mentales más importantes del niño resultan de sus contactos sociales con los adultos. El hecho de nombrar objetos y la respuesta a las instrucciones que se le dan, que son actuaciones de la madre normalmente, determina la conducta del sujeto. Estas acciones, se ven acompañadas, en principio, por un lenguaje externalizado y luego, por un lenguaje interno o pensamiento (Víctor Santiuste, 2000, pp. 204).

2. 4. 3. El lenguaje como agente del desarrollo cognitivo: J. S. Bruner

Las dos escuelas anteriores están en total desacuerdo: mientras que Vygotsky sostiene que el desarrollo del pensamiento se consigue por el uso del lenguaje para estructurar y controlar el comportamiento, Piaget cree que el lenguaje, aunque no totalmente periférico al desarrollo cognitivo, es secundario en importancia en el aprendizaje. El autor que ahora nos concierne, Bruner, ha tratado de conciliar ambas posturas (Hernández Piña, 1984, pp. 59).

Bruner presenta una perspectiva distinta a la de Piaget con relación a los logros cognitivos del niño en su primer año de vida. No sólo como el resultado de la relación del niño con un mundo no verbal de objetos, sino como la creación compartida de estructuras operativas en un mundo de comunicantes cuyo perfeccionamiento se consigue socialmente. De hecho, aunque sea una obviedad, el niño nace en un

mundo social que le habla, que interpreta y que maneja sus emisiones para satisfacer sus necesidades y deseos.

Bruner (1975) señalaba que, independientemente de existir previamente o de ser construida, lo fundamental para comprender el desarrollo es que el adulto trata intencionalmente las conductas infantiles desde el inicio de la vida o, como dice Newson (1974, 1979), el adulto trata al recién nacido como si ya fuera un ser humano con intenciones, deseos y sentimientos semejantes a los suyos.

Los orígenes de la actividad intencional son discutidos por Piaget (1937) y Bruner (1973, 1984), los cuáles comparten algunos criterios, pero difieren enormemente en otros.

Al igual que Piaget, Bruner (1956) estudió al niño para ver cómo maduraba su pensamiento. Su postura ante el lenguaje es que éste no es ni más ni menos que el agente del desarrollo cognitivo. Bruner sugiere, además, que en el curso de la evolución el hombre desarrolla tres habilidades de representación: representación *enactiva*, representación *icónica* y representación *simbólica* (Hernández Pina, 1984, pp. 59).

Estos tres tipos de representación equivalen a las etapas preoperativa, de operaciones concretas y de operaciones formales de J. Piaget. Bruner difiere de éste en que se concentra en las representaciones que el niño usa más bien que en el modo como las manipula.

De igual modo, el autor hace una mayor distinción dentro del período sensoriomotor, puesto que en él ve el establecimiento de dos tipos de representación: la acción más perceptiva (representación enactiva) y la acción libre de percepción (representación icónica). Sugiere Bruner que este segundo sistema está suficientemente desarrollado para el final del segundo año de vida. El niño al principio conoce el mundo a través de las acciones que realiza, más tarde añade

una nueva forma de representación a través de la imagen que está casi libre de acción y, por último, acción e imagen son trasladadas al lenguaje. Estas etapas, aunque sucesivas, pueden superponerse en parte, y poco a poco suministran más modos abstractos y poderosos de hacer frente al medio ambiente.

El enfoque que Bruner da al desarrollo cognitivo – que define como el desarrollo de esos tres tipos de representación – es predominantemente psicológico, y su interés se centra en ver cómo una persona maneja la información a través de la selección, la retención y la transformación.

Pero no sólo ha estudiado la naturaleza de las facultades del hombre, sino que se ha interesado, también, por el papel que los "amplificadores externos" – experiencias educativas y familia – desempeña en el desarrollo. Esta doble preocupación le ha llevado, a diferencia de Piaget, a manifestar las implicaciones educativas de sus hallazgos.

Bruner es conocido sobre todo por su tesis sobre el desarrollo cognitivo, al que ve como el desarrollo de dos formas de competencia:

1. La habilidad para representar las regularidades iterativas del medio ambiente.
2. La habilidad para superar lo momentáneo, desarrollando modos de enlazar el pasado con el presente y el futuro.

Estos dos modos de representación e integración son el núcleo de dicho desarrollo.

2. 4. 3. 1. Modos de representación

Mientras Piaget habla de etapas de desarrollo, Bruner distingue entre formas de representación. Para éste, el desarrollo cognitivo es el desarrollo de esos modelos de representar el mundo que antes habíamos mencionado y que ahora tocamos en líneas generales.

a) Representación enactiva

Este tipo de representación está bastante cercano a lo que Piaget llama "esquema motor". Consiste en la representación del comportamiento en términos motóricos. Su origen se remonta a la necesidad del niño de relacionar su acción con su campo visual: a principio le resulta muy difícil separar su noción de objeto de su reacción hacia él. Bruner cita uno de los casos estudiados por Piaget para ilustrar este tipo de representación: cuando un niño está moviendo su sonajero y lo tira, continúa moviendo la mano como si el sonajero siguiera en ella.

b) *Representación Icónica*

Es básicamente una representación a través de imágenes. Tiene lugar cuando recurrimos a una imagen mental para guiar nuestras acciones. En el niño aparece cuando ya es capaz de reemplazar la acción por una imagen o un esquema espacial. Se dice que las imágenes representan a los objetos del mismo modo que un cuadro representa el objeto pintado. Esta representación no va más allá de lo destacable perceptualmente; así pues, no es de gran ayuda para la formación de los conceptos.

No obstante, es un modo de representar el mundo y, como consecuencia, podría facilitar ciertas tareas. Hacia finales del primer año, el niño se encuentra casi en posesión de este tipo de

representación.

a) Representación simbólica

Es la última en el desarrollo y la más adaptable y flexible. A este nivel del desarrollo las imágenes se convierten en símbolos y son integradas en combinaciones sucesivas, siendo posible tanto las transformaciones como las combinaciones. Una imagen está ligada a aquello que representa, mientras que un símbolo, caso de la palabra, tiene una conexión puramente arbitraria con la cosa simbolizada.

Este tipo de representación presenta dos rasgos básicos: la categorización y la jerarquización. El usuario de una forma simbólica es capaz de ordenar su mundo a través de símbolos. De este modo se libera de la imposición de sus propias acciones hacia los objetos por un lado, y de la naturaleza de las imágenes por otro. El niño en posesión de este tipo de representación se ha movido desde el *hacer* a través del *ver* hasta la *simbolización*.

Estos tres tipos de representación, aunque sucesivos, se superponen en parte, suministrando modelos más abstractos y poderosos de hacer frente al medio ambiente. Cada una de estas etapas depende de la edad, la educación, la habilidad y el marco cultural.

Cree Bruner que esos niveles de representación son como herramientas cognitivas que nos capacitan para utilizar el medio tecnológico en el que vivimos. El modelo simbólico de representación es el más avanzado, y puesto que el lenguaje es la forma más importante de simbolización, no nos sorprende que para él sea el determinante más importante en el desarrollo cognitivo. El argumento que aduce es que si una persona puede usar el lenguaje para codificar los estímulos, puede liberarla del mundo de las apariencias caracterizándose su cognición por una mayor estabilidad y flexibilidad, siempre y cuando contemos con denominaciones lingüísticas apropiadas para codificar la información

pertinente.

El lenguaje, aparte de ser un sistema de denominación, está organizado de modo jerárquico: cuenta con términos como forma o color que facilitan el desarrollo de los conceptos que encarnan. El hecho de que la persona pueda hacer uso de símbolos la libera del "aquí y ahora", es decir, del contexto presente. Pero el lenguaje es sólo un aspecto muy importante de la cultura y es la cultura de la persona la que ha de transmitirle las técnicas para ir más allá de la información dada, que es el objetivo de la cognición. Quiere esto decir que para Bruner lenguaje y pensamiento son dos formas de comportamiento interrelacionadas, pero distintas en su origen y diferentes en su desarrollo.

Muchas de las estructuras fundamentales de la lengua materna han sido adquiridas por el niño para los cuatro años de edad. Ciertamente mucho antes de la aparición del pensamiento operativo concreto. Durante algunos años el niño puede emitir palabras y formar oraciones, pero no es capaz de organizar las cosas del mundo real o la experiencia que representan.

Durante algunos años, también, se da una disociación entre sintaxis y semántica, de ahí que el significado de las palabras a menudo permanezca de un modo impreciso y el niño no entienda a fondo las implicaciones de lo que oye. A los cinco años puede muy bien decir que una cantidad es menor que otra y al poco decir que es mayor, y luego que son iguales.

Desde el punto de vista de Bruner, solamente cuando el niño empieza a inspeccionar su lenguaje puede volver sobre sus experiencias para comprobar, emparejar o mal emparejar lo que dice y lo que ve. No es que el lenguaje provea la reordenación de la experiencia, sino que el hecho de que reaparezca la contradicción a nivel del lenguaje le permite volver a la realidad y reestructurar la experiencia.

De ahí que piense Bruner que el pensamiento se acomoda al lenguaje. Reconoce que es preciso que haya un nivel mínimo de desarrollo mental previo al lenguaje, pero una vez que éste entra en funciones, modela a aquél, haciendo posible que se llegue a niveles más altos de pensamiento.

Bruner sugiere que el niño debe ser educado a través de una instrucción formal en la escuela sobre todo, la cual resulta un elemento muy importante en el desarrollo del lenguaje y, por ende, cognitivo, ya que en ella se aprende a usar el lenguaje en ausencia de contextos inmediatos. Esto es cierto, especialmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero es aplicable a un rasgo más amplio de tareas lingüísticas que el niño debe aprender a realizar en un marco escolar.

Hernández Pina (1984, pp.63) presenta en un capítulo dedicado a este autor, los cinco factores lingüísticos que influyen en el desarrollo intelectual. En primer lugar, las palabras pueden servir como "invitaciones para formar conceptos". Es decir, la ocurrencia de palabras desconocidas estimula al niño a descubrir sus posibles significados.

En segundo lugar, el diálogo entre los adultos y el niño puede servir para orientar y educar a éste suministrándole una fuente importante de experiencias y conocimientos.

En tercer lugar, la escuela crea necesidades para usos nuevos del lenguaje, particularmente de un lenguaje libre de contexto y usos más elaborados.

Cuarto, los conceptos científicos se elaboran en una cultura y se transmiten verbalmente. Finalmente, la aparición de conflicto entre los modelos de representación puede ser una fuente de desarrollo intelectual.

Estos cinco aspectos del uso del lenguaje en el desarrollo cognitivo varían con la cultura y la clase social; la interrelación de la una con la otra puede también influir en la inteligencia de modo diverso.

Dadas esas cuestiones múltiples acerca del papel del lenguaje en el comportamiento humano, debemos aceptar el tópico de que el lenguaje es un componente importante de la naturaleza psicológica del hombre.

Además de la atención selectiva, se pueden considerar otras facultades cognitivas originales y pensar en qué medida predisponen al niño a adquirir "cultura" a través del lenguaje (Bruner, 1978, 1983) y, en última instancia, a adquirir éste, no sólo como conjunto organizado de reglas, sino como depósito de los hábitos y modos de sentir y del conocimiento del mundo compartido por un grupo social.

La primera de estas facultades es la que se refiere al hecho de que muchos procesos cognitivos aparecen para ponerse al servicio de *actividades dirigidas a un objetivo,* siendo estos objetivos típicos de la especie. Lo más notable de esta facultad para actuar según objetivos es que, desde muy temprana edad, los niños comienzan a utilizar los *medios* disponibles (chupar, mover la cabeza, etc.) para lograr *fines*, lo que permite inferir una relativamente certera apreciación de la estructura completa de la acción y esquemas anticipatorios del resultado.

En segundo lugar, gran parte de la actividad del niño durante este primer año de vida es *social y comunicativa*. El niño y la madre mantienen turnos de intervención que son asegurados por cada vez mayor capacidad de la madre para diferenciar las "razones" por las que su hijo llora o sonríe o mira. Sin embargo, más del 70% de las interacciones madre-hijo no son efectivas desde el principio. La madre interpreta las conductas do bebé como *intencionales*, como si tuvieran tal o cual significado comunicativo (señalar, desear o rechazar algo, etc.).

La tercera facultad es la *sistematicidad* con la que se organiza la actividad del niño en situaciones *restringidas* y que se repiten a

menudo. Aplica terca y sistemáticamente una misma acción a varios objetos o varias acciones a un solo objeto. Actúa sobre el mundo con muy pocos medios; por tanto debe aprender a combinar sus acciones para lograr una mayor efectividad.

Por otra parte, que esas actividades se den en situaciones restringidas y repetidas permite el establecimiento de rutinas en las que el niño aprende en qué orden se producen los acontecimientos y emite las vocalizaciones para obtener el resultado deseado; de modo que puede formar esquemas anticipatorios de acciones y palabras, aprende a inferir intenciones, a extraer significados, a combinar acciones y vocalizaciones para llegar al final esperado, etc.

La cuarta facultad propuesta por Bruner es la sorprendente *abstracción* con la que se manifiesta la sistematicidad de las actividades cognitivas del niño de un año. Esta abstracción se refiere a las reglas que gobiernan el mundo perceptivo del bebé y la estructura lógica de las acciones del niño en su búsqueda de objetos permanentes y de pronósticos seguros (la sorpresa del niño de 6 meses cuando el tren que desaparece por un túnel aparece con otro aspecto).

Esta visión nos permite recoger lo dicho hasta aquí y plantear la existencia en el niño de menos de un año de una capacidad cognitiva general que, además de ser el soporte de los intercambios y creación de relaciones con el mundo de los objetos y acontecimientos, le permite realizar transacciones con el adulto para ir apropiándose se los sistemas simbólicos, de las herramientas necesarias para pensar, para vivir en sociedad, para formar una conciencia. Y seguramente la herramienta más fundamental es el lenguaje (Aguado, 2000, pp. 51).

En otras palabras, en la labor de la adquisición del lenguaje el entorno humano, y especialmente el de los adultos más significativos, es *imprescindible*, aunque no genere lenguaje, en el sentido de conjunto de reglas fonológicas, semánticas, morfológicas, etc.

Sin embargo, las habilidades que el niño despliega en su primer año de vida dan pie a pensar que esa inevitable transacción con el mundo adulto es la que da contenido a las reglas formales del lenguaje, adquiridas quizá por medio de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device-LAD)*, pero necesitadas de un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto (*Language Acquisition Support System-LASS*) [Bruner, 1983].

2. 4. 3. 2. Formatos y primeras interacciones. Dimensión Funcional

Bruner (1983, pp. 119) define el *formato* como "una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un niño, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles". Por ello es el procedimiento comunicativo no lingüístico más eficaz que crean el adulto y el niño, antes de que éste adquiera el lenguaje, que se va haciendo cada vez más convencional y combinable.

Estos formatos cumplen funciones que luego serán vehiculizadas por el lenguaje, en una acción sustitutoria. Sus posibilidades combinatorias permitirán ejecutar las actividades del formato en escenarios distintos, como jugando, lo que dará como resultado descubrir nuevas funciones que pueden ser cumplidas por el mismo formato. Sobre esto dice Aguado (2000):

"El niño debe aprender *cómo* usar el lenguaje y en su dotación genética no está programado el tipo de madre que va a tener, ni las dimensiones de su cuna, ni el color y movimiento del móvil puesto sobre ella, ni su madre lo va a bañar siempre o frecuentemente o nunca, etc. El significado emotivo, social, comunicativo de todos estos elementos externos al niño, ya que son distintos los escenarios, deberá ser

creado por los participantes en la interacción y esa creación deberá ser sistemática para que sea efectiva (pp. 54).

¿Cómo se construyen esos procedimientos tan eficaces y básicos para aprender a usar el lenguaje? La respuesta es bastante sencilla si observamos el comportamiento de la madre desde el mismo momento del nacimiento. El lenguaje que le dirige a su hijo actúa sobre un supuesto contexto cognitivo, aunque sepa que no existe, es decir, actúa *como si* el recién nacido tuviera creencias, intenciones, deseos. Y esta misma característica se encuentra en los intercambios más primitivos (con frecuencia llamados *protoconversaciones*) en los que, desde los dos primeros meses, la madre actúa como si el bebé estuviera en diálogo con ella respondiendo a sus miradas, gestos y muecas con vocalizaciones y sonrisas, otros gestos y otras muecas, interrumpiéndose luego (le da el turno al niño), para responder otra vez a la nueva "intervención" del pequeño en uno gratificante toma y da ca (Martlew, 1987; Vila, 1990 in: Aguado,2000, pp. 54).

Las protoconversaciones se convierten así en la mejor escuela para aprender los turnos conversacionales posteriores y los principios más básicos de la comunicación. Éste es el primer paso para la construcción de un formato: al niño se le presenta un modelo de la realidad en el que sus necesidades son satisfechas y esto asegura el establecimiento de dicho modelo. Además, es el único existente para el pequeño.

En segundo lugar, el adulto sabe, aunque no es necesario que sea consciente de ello, que su lenguaje va dirigido a los deseos, a las creencias, es decir, al "mundo mental" del niño y da por supuesto que su hijo es capaz de hacer lo mismo.

Estos acontecimientos repetidos permitirán la anticipación de uno u otro elemento de la rutina y, con ello, la construcción en la mente del

niño de, ahora sí, supuestos reales sobre el mundo interior del otro, sobre sus intenciones, deseos, etc., en principio sólo en secuencias rutinarias. Con la adquisición de un sistema simbólico de comunicación, cuando pueda asignar a un mismo significante dos significados, el real y el pretendido, será capaz de formar "teorías de la mente" de los otros (Leslie, 1987). Esta precocidad en la percepción de las intenciones de los demás es de capital importancia para la adquisición del lenguaje porque hace posible que el niño entienda qué hay detrás de unas palabras o de unas frases y ello le va a permitir construir los significados de éstas.

Pero si el niño desea transmitir, comunicar al otro un estado afectivo, cognitivo o de otra clase, deberá emplear herramientas consolidadas socialmente (aunque se trate de la pequeña sociedad madre-hijo) que permitan esa comunicabilidad, ese comercio mental.

Estas herramientas serán inicialmente expresiones muy determinadas biológicamente, pero pronto le serán necesarias otras más elaboradas, con más componente cooperativo, hasta llegar al lenguaje. Es decir, a los contenidos cognitivos, emotivos, etc., les debe dar forma el lenguaje y, antes, otras herramientas construidas socialmente, si van a ser comunicados. Así, el lenguaje tiene una *función cognitiva básica de categorización de lo real* (Belinchón y Cols., 1992, pp. 194).

Bruner habla de cuatro tipos de formatos: El primero de ellos es la *atención conjunta*, definida por el intento de uno u otro componente de la díada (madre-hijo) de atraer la atención del otro hacia un objeto o actividad o estado. Este primer paso supone salir de la díada e introducir en las protoconversaciones a una "tercera persona": el objeto, el entorno material del niño (hasta entonces han existido un "tú" y un "yo" sólo definibles mutuamente, ninguno de los dos existe sin el otro), hecho que sucede alrededor de los 4 meses. Formatos de este tipo son los juegos de indicación, juego de "lectura de libros", etc. (Aguado,

2000, pp. 55).

Otro tipo de *acción conjunta o interacción con el objeto*, definido como la actividad conjunta de la madre y el niño sobre y con un objeto externo a ambos. Los juegos que consisten en sacar-y-meter, construir-y-tirar, dar-y-tomar pertenecerían a este tipo de formatos. El juego de cucú participa de los dos anteriores.

El tercer tipo está formado por las *interacciones sociales* (saludos, despedidas, etc.), rituales en los que se hace participar al niño desde muy pronto.

El cuarto tipo de formatos, mucho más avanzado, es llamado por Bruner, *pretend episodes* (episodios de "como si", juegos de ficción) en los que un objeto o una acción son usados de manera no convencional. Evidentemente, en este caso el niño debe dejar en suspenso el significado convencional del objeto o de la acción para darle otro que deberá negociar (es decir, actuar sobre la mente del otro) con su compañero o adulto para que el desarrollo del juego alcance sus objetivos comunicativos.

Esta sorprendente conducta, tan obvia, y por ello ignorada, tan "inadaptada" (trata a la realidad como lo que no es) aparece en el segundo año. Para su aparición es necesaria la representación de lo que el otro tiene en mente y el dominio del mecanismo que Leslie (1987) llama *decoupling*, que consiste precisamente en vaciar el objeto de su significado usual para poner otro en su lugar.

Con el tiempo estos formatos se agrupan de manera crecientemente sistemática en subrutinas más complejas a partir de las cuales se organizan unas interacciones y un discurso más complejo. Posteriormente se lograrán separar del escenario en el que fueron creados y podrán ser provocados por las intenciones expresadas (actos ilocucionarios) en una gran variedad de situaciones. De esta forma se continuarán en los actos de habla, presentes en los inicios del segundo

año (Aguado, 2000, pp. 55).

Los formatos, para que cumplan su función comunicativa básica, se desarrollan en un contexto cognoscitivamente manejable. La madre debe conseguir que su hijo entienda qué es lo que ella tiene en mente y ella, a su vez, entenderá las respuestas de su hijo como pertenecientes a una forma de actuar preseleccionada.

Estas consideraciones nos llevan a un concepto de contexto distinto del usual (como algo que está ahí fuera, fijo, al que tenemos que adaptar lo que decimos). En este caso el contexto es también una construcción y está seleccionado mediante una negociación lúdica con la madre.

Como resumen puede asegurarse que el formato es un medio para lograr varias funciones pragmáticas fundamentales: transmiten cultura y sus constituyentes simbólicos y conceptuales que sólo pueden ser realizados en el lenguaje; dado su carácter estable, restringido y organizado ayudan al niño a desarrollar presuposiciones respecto al otro y, posteriormente, teorías de la mente de los demás sobre las que *necesariamente* se basará la comunicación y el lenguaje; esa misma estabilidad posibilita la interpretación de lo que sucede aquí y ahora; por último, la estructura secuencial del formato permite el desarrollo de conceptos de tiempo aspectual (Bruner, 1983).

2. 5. Teorías Sociológicas

2. 5. 1. Principio de relatividad lingüística: Sapir-Whorf

En los años veinte y treinta del siglo pasado Franz Boas (1858-1942), Edward Sapir (1884-1939) y Benjamín Lee Whorf (1897-1941),

entre otros, defendieron la tesis de que el vocabulario y la estructura de cada lengua influye en los procesos cognitivos de los hablantes de las mismas. Posición a la que, andando el tiempo, se la conocería por principio de relatividad lingüística o hipótesis de Sapir-Whorf (Jäger, L., 2003, pp. 20).

En la tradición de Humboldt, Whorf la tesis de Whorf que aparece en *Language, thouht and reality* (editado por J. B. Carroll) nace de su contacto con las lenguas de los indios norte-americanos. Las comparó con las del ámbito europeo. En su estudio de la lengua de los hopis de Arizona creyó comprobar que dicha lengua apenas permite expresar relaciones temporales. Según él, las nociones gramaticales más o menos comunes a las lenguas derivadas del indoeuropeo no se aplicaban a esta lengua. Nociones tales como tiempo y velocidad, divisiones entre nombres y verbos, etc., no son en su opinión conceptos universales.

Es conocida su famosa frase: "Seleccionamos la naturaleza sobre cánones establecidos por nuestra lengua nativa". Es decir, que *nuestra visión del mundo depende de la lengua de cada uno.* Se trata, por tanto, de un prisma, de un par de gafas a través del cual vemos el mundo.

Estrictamente hablando, no es una teoría sobre la adquisición del lenguaje, aunque es evidente que está en relación con el modo de ver la realidad externa y de formularla. Esta idea resulta ser un enfoque conceptual opuesto a las teorías del contexto situacional formuladas por Firth y Malinowski (Hernández Pina, 1984, pp. 66).

Desde Carrol (1964, pp. 110) se cuestionaba que la hipótesis de Whorf no fuera plenamente convincente. Hoy día ya se da por rebatida esta tesis de la atemporalidad de la lengua de los hopi, pero lo curioso es que Whorf, con su visión errónea, suministró paradójicamente la mejor demostración de su propia hipótesis, puesto que probablemente, no descubrió las numerosas formas temporales de la lengua de los hopi porque había abordado sus estudios con las expectativas de un hablante

europeo (Jäger, L., 2003, pp. 20).

Por lo tanto, parece que hay un fondo de verdad en la teoría de Whorf. El que para un hablante de italiano el vino sea negro, rojo para un hablante de francés o tinto para un español, podría tener una explicación en estos términos. Sin embargo no se puede mantener la tesis en una forma extrema. El lenguaje refleja ciertamente la cultura de unos hablantes, pero no creemos que determine la visión que dichos hablantes poseen del mundo externo.

2. 5. 2. Hallyday: La actividad lingüística en un contexto interactivo

Otra aportación de la sociolingüística es la de Hallyday (1978), que profundiza en las funciones del lenguaje, en la cohesión del texto y subraya la consideración del lenguaje como semiótica social (Mayor, 1984, pp. 20).

Las insuficiencias de los paradigmas anteriores (innatistas y cognitivistas) han ido desplazando el énfasis sobre la pragmática[16] y el contexto comunicativo. La conducta verbal no se puede estudiar plenamente reduciéndola a mera respuesta, ni considerándola como actuación basada en la competencia específicamente lingüística, ni siquiera como resultado de un procesamiento cognitivo; es todas esas cosas, pero también es algo más: comunicación, enunciación, discurso.

La contribución de una teoría sociolingüística como la de Halliday coincide con la cognitiva en rechazar el lenguaje como autónomo cuya adquisición depende de unas facultades lingüísticas innatas. Difiere de

[16] Otros trabajos relacionados con el desarrollo pragmático véase: Dore (1975), Garvey (1975) y Bates, Camaioni y Volterra (1974).

las cognitivas, en cambio, en el énfasis puesto en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social. La teoría de Halliday no presupone modelo psicológico alguno. Se basa en factores lingüísticos, en un sistemismo presagiado por su maestro Firth y en un marco teórico sociológico básicamente bersteiniano (Hernández Pina, 1984, pp.66).

Halliday enfoca el desarrollo del lenguaje como un proceso pragmático-funcional en el que el significado está íntimamente relacionado con los usos o funciones que el niño da a los distintos segmentos lingüísticos en su interacción con el mundo y con las personas. "Aprender la lengua materna es aprender los usos del lenguaje y los significados, o mejor, el potencial de significación asociado a ellos" (Halliday, 1982, pp. 18).

Basado en los estudios realizados con su hijo Nigel elabora una teoría funcional de la adquisición según la cual los niños, a través del uso, desarrollan formas lingüísticas que, en principio, son unifuncionales, es decir, cada expresión cumple una función (instrumental, reguladora, interpersonal, informativa y textual) y poco a poco van adquiriendo un carácter plurifuncional e integrado. Estas funciones corresponden a una serie de "usos" del lenguaje simple y no integrados, necesarios para la transición al sistema adulto por entender que son universales culturales. Parte del supuesto de su aparición por el orden citado, y si bien pueden superponerse en una etapa posterior, en esta primera fase son funciones eminentemente "discretas", correspondiéndose cada función con una emisión.

A partir de los 8 meses, tras haber dado el niño una cierta estabilidad al mundo humano y objetual por medio de la interacción comunicativa, el pequeño va a construir los significados dentro ya de sistemas, y éstos serán funcionales en diferentes contextos.

En otras palabras, el niño se crea modelos de lenguaje a medida

que se van haciendo más complejas sus interacciones con el adulto (Halliday, 1973, 1975, 1990). El primer modelo (*instrumental)* se refiere a las conductas desplegadas por el niño para mostrar al adulto su demanda.

A partir de las interpretaciones que hace la madre de las conductas de intentar alcanzar, el niño crea un modelo *regulador*, que supone una intuición más profunda de sus emisiones comunicativas, ya que, por medio de unos comportamientos más refinados, intenta regular la conducta del adulto para conseguir algo. Esta misma profundización lleva al niño al modelo *interactivo* en el que las emisiones comunicativas se usan para relacionarse con los demás. A partir de éste se diferencia el modelo *personal* en el que ese protolenguaje es una expresión primitiva de la propia individualidad.

Una vez separado del entorno material se genera un modelo *heurístico* para conocer y explorar, de manera social, compartida, esa realidad externa. Las presuposiciones que la estabilidad de las secuencias de interacción (formatos de Bruner) hace posibles, permiten al niño diferenciar el modelo *imaginativo* para crear entornos menos sometidos a la realidad inmediata. Esta construcción de contenidos a comunicar y su expresión es, como ya se ha repetido frecuentemente, compartida con el adulto.

Una vez que el niño, hacia los 16 meses, ha comenzado a adquirir la gramática (más exactamente, léxico-gramática, según Halliday), las funciones primitivas de la fase I se combinan en tipos generalizados de usos. Esta gramática es simplemente un sistema simbólico que se mete entre el contenido y la expresión, ya presentes en el protolenguaje.

En este segundo período de transición o fase II, pues, las funciones *instrumental, reguladora e interactiva* se combinan para formar la función *pragmática*, y la *interactiva, personal y heurística* lo hacen para formar la función *matética.* La primera tendría un gran peso

en el aprendizaje del diálogo, que permite al niño adoptar y asignar papeles lingüísticos, que a su vez exigirán nuevos recursos de la gramática (declaración, interrogación, etc.). La segunda, en cambio, estaría más relacionada con el desarrollo cognitivo y con el aprendizaje del vocabulario.

Además, empieza a desarrollarse en esta fase la función *informativa* que necesita de la gramática para su expresión.

Posteriormente, hacia los 2 años (inicio de la fase III), las emisiones del niño se hacen plurifuncionales y las funciones son ahora componentes abstractos de la gramática, que ya entra de lleno entre el contenido y la expresión. A las funciones *interpersonales* (que proceden de la pragmática) e la *ideativa* (que procede de la matética) se une la *textual* que se podría identificar con el material y las condiciones lingüísticas (una especie de *software*) necesarios para la realización de otras funciones.

Cada una de estas funciones admite una gama amplia de opciones constando básicamente de una variante marcada frente a la otra no marcada. Así, por ejemplo, la función instrumental tendría como variante no marcada una petición general (ejemplo: *dame eso*) frente a una marcada (ejemplo: *dame el coche*).

La influencia de Halliday ha sido determinante especialmente en el ámbito aplicado de aprendizaje de las lenguas, dando lugar a un cambio radical hacia una metodología funcional y de aprendizaje con el uso (Juncos Rabadán, 1995, pp. 51).

2. 6. Las relaciones cognición-lenguaje y lenguaje-cognición

En este apartado nos dedicaremos a revisar la teoría que se dedica a otro tema polémico por excelencia en el estudio sobre el lenguaje que es la relación entre pensamiento y lenguaje.

¿Afecta la lengua que hablamos a la forma como pensamos? O ¿El pensamiento es independiente y se refleja en el lenguaje? La respuesta positiva a la primera hipótesis se ha llamado determinismo lingüístico, que era defendido por Whorf (1956). El determinismo lingüístico afirmaba que el carácter semántico de las categorías sintácticas, como nombre, verbo, adjetivo, determina la concepción de la realidad de una comunidad lingüística.

A raíz de las ideas de Piaget, Bárbara Inhelder, una de sus mejores colaboradoras, llevó a cabo en Ginebra una serie de experimentos para ver cuál era la relación entre el lenguaje y las operaciones intelectuales. Estos experimentos han sido descritos por Sinclair de Zuart en su libro *Acquisition du langage et développement de la pensée* (1967).

Para llevar a cabo los experimentos, eligió tareas piagetianas, tales como conservación de líquidos y seriaciones para buscar la comprensión y el uso de ciertas expresiones referentes a términos cualitativos, dimensionales y comparativos.

Esos experimentos confirmaron la tesis de Piaget sobre el papel del lenguaje en la constitución de las operaciones intelectuales: el lenguaje no es la fuente de la lógica, sino que ésta estructura al lenguaje. Porque para Piaget lenguaje y pensamiento están entrenzados en un circulo genético; ambos dependen de la inteligencia que precede al lenguaje, siendo aquélla independiente de éste.

Sinclair en su estudio sobre el aprendizaje verbal de la conservación, concluye que el aprendizaje de las expresiones adecuadas

no elimina en el niño preoperatorio los obstáculos que encuentra en su mente en el plano de la operación. El lenguaje puede influir en dirigir la atención hacia los factores pertinentes del problema pero no es suficiente para la constitución de las operaciones concretas.

Cromer, participante del proyecto de Brown (1962), estudió el desarrollo de la noción de tiempo que le sirvió de base para su tesis doctoral. En ella llegó a una conclusión opuesta a la tesis de Whorf, a la que había estado orientado en sus estudios de antropología: para comprender el desarrollo del lenguaje es necesario tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los niños.

El estudio de la referencia temporal durante la adquisición del lenguaje proporciona evidencia de que la comprensión de algunas nociones temporales precede a las formas lingüísticas usadas para su expresión. Llega a conclusiones parecidas a las de Sinclair: aunque el niño pueda decir las formas gramaticales la referencia en un hipotético no depende de la adquisición de esas formas lingüísticas.

En 1974, Cromer formula, por primera vez la llamada "hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje" (Cromer, 1974/1978): "Somos capaces de usar las estructuras lingüísticas tal como lo hacemos ampliamente, porque gracias a nuestras habilidades cognitivas estamos capacitados para hacerlo así, y no porque el lenguaje exista simplemente para ser imitado" (Cromer, 1978, pp. 348).

Para Vygotsky pensamiento y habla no son partes de un único modelo, de ahí que entienda que la estructura del habla no es simplemente un reflejo de la estructura del pensamiento. El pensamiento experimenta muchos cambios cuando es expresado por medio de palabras. Los procesos de desarrollo de la semántica y la fonética, en cambio, son esencialmente uno, precisamente por sus direcciones opuestas. Al resumir sus conclusiones, Vygotsky (1962 pp. 41) recurre a las observaciones efectuadas en los antropoides, llegado a

los resultados siguientes:

1. Pensamiento y habla tienen raíces genéticas distintas.
2. Las dos funciones se desarrollan a lo largo de líneas diferentes e independientes la una de la otra.
3. No hay una correlación constante y bien definida entre ellos.
4. Los antropoides despliegan una cierta inteligencia que recuerda a la del hombre en ciertos aspectos (ejemplo, el uso de herramientas, aunque de modo primario), así como en el lenguaje: el aspecto fonético de su habla, los comienzos de una función social – aunque en un sentido muy elemental.
5. La estrecha correspondencia entre pensamiento y habla, característica del hombre, está ausente en los antropoides.
6. En la filogenia del pensamiento y el habla son claramente discernibles una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento, y una fase preintelectual en el desarrollo del habla.

La concepción de Vygotsky (a través de dos obras, *Pensamiento y Lenguaje, 1935/1977,* y especialmente, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, 1979)* sobre el lenguaje, parte de una crítica a la teoría de identificación del lenguaje y pensamiento y de la separación entre ambos. Para Vygotsky el lenguaje es un ámbito en el que coincide el pensamiento y la interacción social, y la palabra es la unicidad de significado en que se hace evidente esta coincidencia.

Que se den paralelismos entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, como los mostrados por Ogura (1987), Le Normand (1986), Sinclair (1969, 1978), Leonard (1978) y tantos otros, concordancias, por otra parte, más bien estáticas (Bruner y Haste, 1987), no parece que sea razón suficiente para dar a la relación entre ambos desarrollos una relación de causa-efecto. La explicación aquí considerada no se opone a la existencia de dichos paralelismos y, por otra parte, da razón de la existencia de crecimientos "disarmónicos" y está en consonancia con los hallazgos sobre los trastornos específicos del lenguaje (Hernández Pina,

1984).

La hipótesis cognitiva mantiene que el desarrollo temprano del lenguaje, en sus pautas de adquisición, en las formas lingüísticas y en el léxico, está determinado por el desarrollo de los procesos cognitivos. Posteriormente, en 1981, reformula esta hipótesis con una "versión débil" (Juncos Rabadán, 1995), afirmando que para adquirir el lenguaje el niño necesita además de un desarrollo cognitivo, unas capacidades que le permitan codificar su conocimiento de forma lingüística.

Esas capacidades dependen del funcionamiento de un sistema lingüístico que tiene importancia por sí mismo. Esta nueva versión, pone de relevancia los procesos específicamente lingüísticos, que permitirán al niño la codificación de conceptos y relaciones cognitivas, y que incluso tendrán consecuencias relevantes para el desarrollo de los propios procesos y contenidos cognitivos.

Bowerman (1985, pp. 1314) también desarrolla una distinción entre lenguaje y pensamiento. Para ella, el lenguaje no es sólo un subproducto del pensamiento. Hay una diferencia entre el pensamiento no lingüístico y la forma en el que el lenguaje estructura el significado.

Nelson (1991), en su crítica a las constricciones innatas aboga por un modelo dialéctico, transaccional, en el que cognición y lenguaje son interdependientes. "El lenguaje no puede ser adquirido sin una base cognitiva, conceptual, pero en cuanto el primer lenguaje hace su aparición la base conceptual empieza a transformarse" (Nelson, 1991, pp. 280).

Desde un enfoque genético, las actividades cognitivas y lingüísticas surgen independientemente y se influyen y condicionan progresivamente. Esta interdependencia parcial entre las actividades lingüística y cognitiva resuelve el largamente discutido problema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Para decirlo de forma sencilla: durante la mayor parte de cualquier actividad lingüística – cuando

hablamos o escuchamos – estamos pensando y está plenamente implicada nuestra entera actividad cognitiva.

Olerón (1985, pp. 202) hace un análisis completo y matizado de la relación entre lo lingüístico y lo cognoscitivo. Para el autor, lo lingüístico es en muchos casos una vía de acceso a lo cognoscitivo, pero no en todas sus facetas. Pero, afirma que la adquisición del lenguaje depende del desarrollo cognoscitivo, argumentando que no podría un niño expresarse y comprender lo que se dice acerca de un objeto sin tener algún conocimiento de él.

El interés por la relación entre el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje también se observa en los trabajos de Ferreiro y Sinclair (1971). Estos autores relacionan la capacidad del niño para comprender y producir oraciones temporales con el desarrollo de la reversibilidad y afirman que los estadios en el desarrollo cognitivo determinan la naturaleza y la forma de las estructuras lingüísticas que los niños pueden producir y comprender.

Chapman (1978) describió diferentes estrategias de comprensión en los niños según el estadio de desarrollo cognitivo en que se encontrasen: en el periodo preoperacional prevalece una estrategia basada en el orden de palabras, porque predomina la información perceptiva.

Rondal critica las ideas arriba descritas y defiende las ideas de Chomsky. Según el autor, para Piaget, no sólo el desarrollo intelectual (denominado operatorio) se lleva a cabo independientemente del desarrollo lingüístico (como mínimo hasta el estadio de las operaciones proposicionales en la adolescencia) sino que el desarrollo operatorio constituye la base directa (condición necesaria) del desarrollo lingüístico no sólo en sus aspectos conceptuales (y de contenido), un hecho que es bastante previsible, sino también en sus aspectos gramaticales.

Según Piaget, por tanto, las regulaciones cognitivas determinan

las regulaciones gramaticales (Rondal, 1995). Esta perspectiva se opone al punto de vista de Chomsky en que establece el principio de la autonomía de la gramática (y de la fonología, es decir, de los componentes computacionales del lenguaje).

Las tesis de Piaget sobre las relaciones entre cognición y lenguaje ha tenido una gran influencia en la Psicolingüística teórica, del desarrollo y aplicada, sobre todo en la década de los 60 y de los 70, y sigue influyendo, hasta hoy. Sin embargo, Rondal (1995, pp. 42) afirma que parece ser que esta tesis sea - muy probablemente - en gran parte, falsa.

Para Rondal los estudios empíricos llevados a cabo en estas últimas décadas con niños con un desarrollo normal, apenas aportan evidencia positiva en sentido opuesto a ciertas afirmaciones que anteriormente se habían formulado. El autor no discute el hecho de que los elementos de los contenidos del lenguaje estén en relación directa con la cognición no lingüística. Sin embargo, afirma, que los hechos son diferentes cuando se trata de demostrar la existencia de relaciones causales entre estructuras cognitivas y aspectos determinados del desarrollo gramatical.

Critica a los seguidores de la teoría de Piaget, como Sinclair (1971), por afirmar (sin pruebas empíricas), que los esquemas de acción constituyen una condición necesaria para la adquisición de la sintaxis. Según Rondal (1995), este tipo de extrapolación se contradice con las observaciones que muestran que los niños pequeños que padecen graves problemas motores congénitos no presentan necesariamente retrasos y/o dificultades especiales en su desarrollo gramatical (Lenneberg, 1975; Mehler y Dupoux, 1992).

Otra crítica que hace Rondal está relacionada con las ideas de Inhelder (1979), que sugiere que los niños superan su dificultad en relación con las oraciones temporales invertidas (es decir, las frases en

las cuales el orden de los acontecimientos difiere de la realidad; por ejemplo, *antes de tomar el desayuno se afeitó*) alrededor de los siete años, momento del desarrollo en el cual acceden al nivel operatorio concreto y, desde entonces, son capaces de proceder mentalmente a invertir las acciones.

De hecho, Ferrero (1979) observa que a los ocho años (es decir, ya dentro del período operativo concreto), la mayor parte de los niños no siempre pueden comprender las proposiciones temporales que no corresponden al orden de los acontecimientos en la realidad.

El mismo problema teórico existe para las oraciones pasivas. Sinclair (1989) postula la intervención de un factor cognitivo general (especialmente, la descentración lógica, es decir, la capacidad de prever mentalmente un acontecimiento según perspectivas o puntos de vista distintos; una capacidad, asimismo relacionada con la reversibilidad operatoria y, por tanto, con el estadio de las operaciones concretas en la teoría de Piaget) para explicar la evolución con respecto a la comprensión de las frases pasivas mas allá de las características formales y de las particularidades pragmáticas de las frases en voz pasiva.

Según Rondal (pp. 43), una vez más, las edades no se corresponden. Como es sabido, las pasivas no reversibles (por ejemplo, *el carro es tirado por el tractor*), abordables desde un punto de vista de léxico, se comprenden a los tres o cuatro años de edad. Para Rondal, frases de este tipo no exigen un análisis sintáctico para poder ser comprendidas. Basta un conocimiento de léxico y semántico. Por el contrario, las frases pasivas reversibles (y plausibles, por ejemplo, *el niño es fotografiado por la niña*) no suelen ser comprendidas antes de aproximadamente los nueve años, es decir, ya dentro del estadio cognitivo postulado. Se pueden proporcionar otros ejemplos igualmente

negativos contrarios a las predicciones de Piaget (Cromer, 1991, por ejemplo).

Para Rondal, aún se pudieran proporcionarse datos empíricos notables que atestiguaran una coocurrencia de las adquisiciones cognitivas y gramaticales, sólo tendríamos a nuestra disposición indicaciones de correlaciones y no de pruebas causales. Para el autor se carece totalmente de estas últimas. Si se considera, por ejemplo, el campo de las afasias, se debe constatar que numerosos sujetos que presentan déficit importantes en el plano gramatical no experimentan dificultades intelectuales especiales (Marshall, 1990).

Hay numerosas indicaciones empíricas que condenan definitivamente las tesis cognitivo-lingüísticas de Piaget en su extensión gramatical en el campo de la adquisición del lenguaje en sujetos con déficit mental.

Capítulo 3: PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN ENTRE EL INNATISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: MARCO TEÓRICO PRINCIPAL.

Sócrates en el *Cratilo*, que es el primer intento conocido de ocuparse del origen del lenguaje, presentaba dos teorías distintas que desde entonces no han dejado de competir entre sí. Una teoría dice que el lenguaje tiene su origen en la naturaleza de las cosas; la otra, que su origen hay que buscarlo en la costumbre o el acuerdo convencional. Las dos teorías han sobrevivido porque las dos son correcta.

Hoy en día, diríamos que el lenguaje tiene su origen en la naturaleza biológica del ser humano, pero que una parte de esta naturaleza biológica es la capacidad de adoptar convenciones lingüísticas complejas. La capacidad biológica básica puede actualizarse en un número indefinidamente grande de formas (Miller, 1985).

No compartimos la visión de que las teorías o los paradigmas dominantes tienen que ser obligatoriamente opuestos, incompatibles, irreconciliables entre sí. Es verdad que lo son en unos casos, o más bien, frecuentemente lo son en algunos aspectos. Pero, casi siempre, son complementarios, y muchos de sus contrastes y oposiciones se desvanecen si se tienen en cuenta los contextos de su aparición, sus premisas, sus restricciones metodológicas; o si, simplemente, se lee sus formulaciones escritas con más minuciosidad y atención. He aceptado el desafío especialmente estimulante de trabajar en busca de una síntesis integradora de las ideas y de los hechos más destacados que hemos heredado del siglo XX.

Creo que la integración de lo biológico con lo histórico-cultural, sigue siendo una gran fuente de tensión dentro de la psicología, hoy día

aún más que en el pasado. Paradójicamente, a pesar de los progresos enormes en los campos de la biología y de la neurobiología por un lado y de las ciencias sociales y de la psicología social, por otro, la dificultad parece que se ha agravado.

La evidencia de que los humanos somos animales, con características particulares por pertenecer a una especie que habla, y por eso es capaz de transmisión cultural no parece ser razón suficiente, a muchos psicólogos, para admitir la necesidad de integrar estas dos corrientes de pensamiento. Y siguen los conflictos, con acusaciones de reduccionismo biológico o de exacerbación de la especificidad de lo socio-histórico. Esto tiene la consecuencia de que unos dejan la psicología para reunirse con los especialistas de las neurociencias, mientras los otros se marchan a los territorios de las ciencias sociales más ajenas a la tradición biológica (Richelle, M., 2000, pp. 581-588).

La adquisición del lenguaje infantil es un proceso interesante por la velocidad con que ocurre. En el momento en que un niño entra en la escuela primaria, ya es un usuario del lenguaje extremamente sofisticado, un usuario que maneja un sistema de comunicación de tal manera que ningún otro animal, o ningún ordenador pueden ni siquiera emular.

La velocidad con la que la adquiere, junto con el hecho de que normalmente es una experiencia común a todos los niños, que se produce sin enseñanza explícita e independientemente de las grandes diferencias existentes en cuanto a nivel social y factores culturales, ha llevado a pensar que hay alguna predisposición innata en el humano para adquirir el lenguaje. Lo podemos llamar la "facultad del lenguaje" con la que cada recién nacido humano parece ir equipado. No obstante, esta facultad por sí sola no es suficiente. Gran parte de su aprendizaje tiene que basarse en su comprensión de los contextos en que se utiliza el lenguaje.

Como hemos visto en los apartados anteriores, dos corrientes teóricas explicativas del desarrollo del lenguaje se han planteado como alternativas opuestas: el innatismo, según el cual el desarrollo es la realización, emergencia o maduración de principios innatos, y el empirismo según el cual la adquisición es un proceso de aprendizaje.

Las dos ortodoxias psicolingüísticas principales que caracterizan los trabajos sobre adquisición del lenguaje son el innatismo defendido por Noam Chomsky y el cognitivismo, bajo la influencia de Jean Piaget.

La primera ortodoxia es el innatismo, defendido por Chomsky y Fodor (1979): el lenguaje es una capacidad innata, un órgano mental o una habilidad específica de la especie. Está genéticamente determinado pero es necesaria la interacción con el medio para desencadenar su desarrollo. En el desarrollo, el niño usa categorías y reglas sintácticas formales desde los primeros estadios, y a pesar de que el *input* sea escaso o degenerado, el niño inventa transformaciones hasta adquirir una gramática transformacional estándar.

La segunda ortodoxia importante es el cognitivismo: El desarrollo del lenguaje, especialmente en sus estructuras semánticas, aunque también en las sintácticas (reversibilidad de las pasivas, por ejemplo) depende del desarrollo del pensamiento. El desarrollo se considera como un proceso de cambio cualitativo en el que el principal papel lo juega la capacidad de representación o capacidad simbólica que culmina con el desarrollo del lenguaje. El lenguaje es un medio al servicio de la acción y de la representación, no es un fin en sí mismo, y la forma en que se desarrolla depende mucho de cómo piensan los niños y de lo que piensan (Juncos Rabadán, 1995).

Una muestra de la discusión generada entre ambas corrientes la constituye el debate Piaget - Chomsky, un debate entre dos teorías paradigmáticas, que tuvo lugar en la abadía de Rayoumont (Francia) entre el 10 y 13 de octubre de 1975, y fue recogido en la publicación del

libro *Théories du Language, Théories de L'apprentissage*, editado por Piatelli - Palmarini, que es ya un clásico en Psicología.

Frente al innatismo de Chomsky se opone el cognitivismo constructivista de Piaget. Para Piaget, no existen estructuras innatas, solo es hereditario el funcionamiento de la inteligencia que engendra estructuras a través de la organización de acciones sobre los objetos. El lenguaje es sólo un aspecto del desarrollo cognitivo, una construcción epigenética de la inteligencia sensoriomotriz a través de un mecanismo de autorregulación.

La diferencia fundamental entre Chomsky y Piaget consiste en que éste último "considera toda adquisición cognitiva, incluido el lenguaje, como un producto de una construcción progresiva, a partir de formas evolutivas y que rechaza la hipótesis de una preprogramación" (Inhelder, 1979, pp. 201).

Chomsky en una entrevista concedida a J. Rondal (1995) critica a Piaget y a algunas teorías del aprendizaje "por se basaren en suposiciones que no tienen apoyo empírico; lo cual es el motivo de porque están tan escasas de resultados y en que tantas veces se contradicen".

Chomsky se opone radicalmente a los "estadios de desarrollo" de Piaget. Critica el facto de que esa teoría no justifica cómo se va de un estadio al siguiente, entre otras críticas.

Algunas propuestas que vamos desarrollar a seguir, afirman que el nativismo y el constructivismo son dos posturas epistemológicamente complementarias, de las que puede aparecer una teoría actualizada y coherente sobre el desarrollo humano.

Concordamos con Juan Mayor (1984) que un estudio sobre adquisición del lenguaje tiene que ser multiparadigmático y que las teorías analizadas en los apartados anteriores sólo son mutuamente excluyentes si se adoptan posiciones radicales. Utilizando criterios

flexibles, tales paradigmas pueden considerarse como complementarios y convergentes.

El estudio de la adquisición del lenguaje plantea una cuestión central: ¿pueden ser considerados como modulares los mecanismos que la rigen (Fodor, 1983, 1985; Berwick, 1987; Roeper, 1987), o integrados (Nelson, 1975, 1981; Nelson y Cols., 1985)?

Las teorías principales respecto a este tema, vistas en el capítulo 2 de este trabajo, pueden ser agrupadas en dos categorías: las que presuponen mecanismos y procedimientos neutros en cuanto a su ámbito de aplicación y las que, por el contrario, sostienen la especificidad de los dominios y conciben el lenguaje como un módulo particular en el que las representaciones elaboradas tendrían un formato específico. Trabajos como los de Bates y Carnavale (1993) o de Karmilloff-Smith (1993) proponen la noción de *modularidad relativa* antes que la de módulos específicos preespecificados, insistiendo en la importancia en el desarrollo humano del proceso por el que la información contenida en el sistema cognitivo (del que darían cuenta los innatistas) llega a ser conocimiento de ese sistema (de lo que darían cuenta los interaccionistas-constructivistas).

Una orientación como ésta permite explicar a la vez la precocidad y la rapidez del proceso de adquisición del lenguaje y la plasticidad de los sistemas. Esta orientación debería permitir analizar la estructura de las conductas verbales y la configuración de los parámetros del contexto que interactúan significativamente con estas conductas, así como apuntar hipótesis sobre las modalidades de esta interacción.

Este modelo psicolingüístico global e interaccionista es pues, el estudio del lenguaje en tanto que análisis de la capacidad e instrumento conjunto de la representación y de la comunicación humana. El lenguaje es examinado, según esta perspectiva, no solamente respecto a su organización en estructuras complejas, sino también en función de los

contextos de los que depende parcialmente.

Según Miller (1985, pp. 55), la evolución social viene a complementar el don biológico del lenguaje.

3. 1. La Modularidad relativa de Karmiloff-Smith

Karmiloff-Smith es una de las mejores representantes del constructivismo pós-piagetiano. Presenta una versión más moderna (no ortodoxa) de la teoría de Piaget sobre los aspectos cognitivos del lenguaje).

La importancia de Karmiloff-Smith es reconocida tanto en Europa como en América por su intento de compatibilizar el constructivismo y la modularidad. Para la autora el constructivismo implica un "sistema de auto-organización y auto-optimización que construye sus propias estructuras a partir de otras previas" (1985, pp. 113) y no puede ser reducido a la mera noción de sujeto activo en relación con su entorno.

La modularidad ha de ser considerada como el resultado de equivalencias en varios dominios y no solo como un prerrequisito nativista al desarrollo. Un sistema puede llegar a ser modular al final de su desarrollo, porque reescribe en un determinado nivel de representación los datos y procesos que compartía con otros sistemas.

La autora reivindicó el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo, argumentando que el desarrollo sensoriomotor no puede por sí mismo explicar la aparición del lenguaje, sino que tiene que haber un componente innato. Su síntesis entre el nativismo y el constructivismo consiste en explicar que el desarrollo humano es un proceso por el cuál "la información que está en un sistema cognitivo (parcialmente

capturado por una postura nativista) llega a ser conocimiento para ese sistema (parcialmente capturado por una postura constructivista).

Critica la estricta concepción nativista de Fodor sobre la modularidad y propone que la mente se modulariza a través del proceso de desarrollo, a partir de predisposiciones (que no son estrictamente modulares) específicas de dominio, que canalizan la atención a los *inputs* relevantes. Contrapone, por tanto la modularización como proceso dinámico a la modularidad predeterminada.

Desde esta concepción de la modularidad propone que el desarrollo es de dominio específico (lenguaje, conocimiento físico, conocimiento matemático, etc.) y ocurre en fases y no en estadios. El desarrollo en estadios explica que los cambios tienen lugar más o menos simultáneamente en diferentes dominios.

El desarrollo en fases implica cambios recurrentes en diferentes momentos entre diferentes microdominios y repetidamente dentro de cada dominio. Intenta conciliar el nativismo modularista con el constructivismo epigenético de Piaget, estableciendo como supuestos: 1) que la dotación inicial tiene unas bases específicas de dominio, 2) pero está menos especificada que lo que afirman los nativistas, y 3) que la especificación se hace a través de un proceso de modularización por el cual los seres humanos son constructores activos de su propia cognición.

Su teoría explica el desarrollo basado en unas constricciones innatas que son específicas de dominio y a unos procesos generales. Las constricciones innatas no constituyen una especificación detallada sino una estructura esquematizada que implica una atención hacia *inputs* específicos y unas predisposiciones que constriñen la computación de esos *inputs*. El ambiente no actúa solo como un disparador (*trigger*) sino que actúa influenciando la estructura del cerebro a través de una rica interacción epigenética. El desarrollo en el conocimiento tiene lugar a

través de un proceso de redescripción representacional, que la autora llama modelo RR, es decir un proceso de re-presentar en formatos representacionales diferentes lo que representan las representaciones internas.

El modelo de redescripción representacional, RR, explica el desarrollo cognitivo como "un proceso por el cual la información implícita en la mente se convierte en conocimiento explícito a la mente, en primer lugar dentro de un dominio, y después, a veces, entre varios dominios" (1992, pp.18) para hacer un uso cada vez más flexible de esa información. Tiene las siguientes características: A) Es un proceso espontáneo como parte de una motivación (*drive*) interna a la creación de relaciones intra e interdominio. B) Es de dominio general, pero no implica un cambio simultáneo en todos los dominios, sino que el proceso es el mismo en todos los microdominios de un dominio. C) Está afectado por la forma y el nivel de explicitación de las representaciones de un dominio específico en un determinado momento.

Sobre el desarrollo del lenguaje, la autora afirma que el niño usa el lenguaje y es capaz de analizar su propio lenguaje. Las capacidades lingüísticas y metalingüísticas del niño son una prueba de que puede manejar representaciones a diferentes niveles. Aplica su teoría de la modularización a la adquisición del lenguaje y afirma que la adquisición del lenguaje es a la vez de dominio específico y de dominio general y que algunas constricciones iniciales de dominio específico canalizan la construcción progresiva de representaciones específicas de dominio específico, pero que, una vez redescritas, estas representaciones llegan a estar disponibles a procesos de dominio general" (1992, pp. 32).

El desarrollo del lenguaje es un proceso por el cual el niño "llega a ser un pequeño lingüista", o en otra expresión suya "a partir de un bebé nativista se convierte en un lingüista constructivista". Empieza dominando el comportamiento lingüístico, continúa adquiriendo fluidez y

capacidad comunicativa, y termina siendo capaz de analizar su propio lenguaje.

En una primera fase las representaciones lingüísticas son almacenadas como procedimientos y son usados para comprender y producir su lengua. Este conocimiento implícito en los procedimientos lingüísticos, necesita ser re-representado en otros niveles y llegar a ser accesible a la reflexión metalingüística[17].

3. 2. La propuesta de M.D.S. Braine

Otro intento de reconciliar el innatismo y el empirismo está representado por M. Braine (1994). Parte de la base de que existen principios cognitivos y primitivos lingüísticos que son innatos. La tarea para un psicólogo evolutivo es explicar como emergen. Esta tarea se puede disociar en dos subtareas distintas pero complementarias:

1) explicar que es lo más básico desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, que conduce a intentar descubrir los primitivos universales;
2) explicar el desarrollo de esos primitivos. Sin embargo la tarea se facilita si se supone que algunos de ellos pueden ser explicados como derivaciones de otros a través del aprendizaje.

Braine considera que la Psicología Evolutiva ha de encontrar una teoría del aprendizaje humano. Propone un mecanismo de aprendizaje que es una aplicación del mecanismo piagetiano de asimilación-acomodación y establece un proceso por el cual la competencia existente es modificada por el uso. Este mecanismo podría aplicarse como solución al problema de la relación entre semántica y sintaxis. En

[17] La capacidad metalingüística ha sido estudiada también por Bertoud- Papandropoulou (1991) sobre los niños bilingües y Kilcher (1991), sobre la interpretación de oraciones ambiguas en niños).

los estados iniciales del desarrollo del lenguaje semántica y sintaxis están en perfecta correspondencia (los nombres representan entidades físicas, los verbos representan acciones, los sujetos están asociados con agentes, etc.). Y a lo largo del desarrollo se destruye la correspondencia y las viejas reglas tienen que acomodarse a nuevos enunciados (nombres que no representan entidades físicas, verbos que no representan acciones, etc.).

El mecanismo propuesto por Braine es una adaptación de la teoría del adentramiento semántico de Pinker (1984), aunque el autor remarca que en algunos casos el adentramiento puede ser de carácter fonológico como por ejemplo el inicio de las morfologías del género en francés (Karmilloff-smith, 1979) o en español (Pérez-Pereira, 1990).

En diversos trabajos experimentales ha comprobado que la adquisición del género de los nombres artificiales sencillos sigue este mecanismo de aprendizaje (Brooks, Braine, Catalano, Brody y Sudhalter, 1993).

SEGUNDA PARTE: LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS SEGUNDAS

Capítulo 4: LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE BILINGÜE

> *"Las lenguas nos separan e incomunican, no porque sean, en cuanto lenguas, distintas, sino porque proceden de cuadros mentales diferentes, de sistemas intelectuales dispares - en última instancia - de filosofías divergentes. No sólo hablamos una lengua determinada, sino que pensamos deslizándonos por carriles preestablecidos a los cuáles nos adscribe nuestro destino verbal"* (Ortega y Gasset).

Para podernos realizar un desarrollo adecuado de los temas tratados en este capítulo, utilizamos un marco conceptual que incluyó las dos grandes temáticas, el bilingüismo y la adquisición / aprendizaje de una L2 /Lengua Extranjera, pues consideramos que llegar a ser bilingüe es, en cualquier caso, un proceso de adquisición / aprendizaje de dos lenguas.

Tradicionalmente los estudios del bilingüismo y los de adquisición de L2 eran vistos de forma separada pero al menos dentro del modelo chomskiano tiende a diluirse en función de los objetivos de ambas disciplinas y de los contextos en que se han estudiado el lenguaje no nativo.

4.1. Concepto de Bilingüismo

Según Titone (1976, pp. 13) el bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo para expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la

misma sin parafrasear la lengua nativa. Implica la presencia en el mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal.

El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas lingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas. El bilingüe se encuentra, pues, dueño del control simultáneo de dos sistemas lingüísticos.

El concepto arriba descrito nos lleva a pensar que el problema del bilingüismo implica mucho más que la simple posesión de dos lenguas. Es un concepto limitado, relativo y que está muy lejos de hacer justicia a los muchos y variados fenómenos que resultan de la coexistencia de dos o más lenguas en un individuo o en una comunidad.

Al ser el bilingüismo un fenómeno complejo, para poder ser estudiado necesitamos "parcelarlo" de alguna manera, con el fin de poder analizarlo desde distintos puntos de vista.

Hemos clasificado en la revisión bibliográfica sobre el tema los aspectos más relacionados al nuestro estudio de caso en que hemos trabajado.

4. 1. 1. Amplitud del Término Bilingüismo

El término bilingüismo, posee gran amplitud y no tiene una definición unívoca. Oscila desde definiciones en general, donde se hace referencia, principalmente, a aquella situación en la que el sujeto conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas. En sentido amplio puede abarcar incluso bajo esta terminología la utilización por parte de las

personas sordas de sus dos códigos, el lenguaje de signos y el verbal[18]. En este estudio será enfocado el primer término, o sea el uso simultáneo de dos lenguas diferentes a la vez.

4. 1. 2. Distinción entre Bilingüismo, aprendizaje de Lenguas Segundas y aprendizaje de una lengua extranjera en general

Otra terminología que se hace necesario delimitar es el de L1 (Primera Lengua) y L2 (Segunda Lengua). La L1 será siempre la lengua que el sujeto domina mejor en el momento y no necesariamente será la primera que cronológicamente aprendió el sujeto, aunque de acuerdo con los estudios sobre bilingüismo éste es el caso más frecuente. La L2 es, por el contrario, aquella lengua que el sujeto domina menos. Por otra parte, cuando las dos lenguas se aprenden simultáneamente y no está claro cuál es la dominante, se les suele denominar LA y LB (Sánchez López, M. P. y Tembleque, R. R., 1997, pp. 41).

La distinción entre *bilingüismo, aprendizaje de lenguas segundas y aprendizaje de una lengua extranjera en general* se radica en el grado de competencia al que la persona llegue o pretenda llegar. El bilingüe tendría un conocimiento relativamente equilibrado de sus dos idiomas; la persona que conoce un segundo idioma o una lengua extranjera sería aquélla cuyo dominio de la primera lengua es bastante superior a su dominio de la segunda. Esta podría ser una situación transitoria en algunos casos, hasta que se alcance la situación bilingüe (Sánchez López y Tembleque, 1997, pp. 40).

Entre las dos situaciones, bilingüismo y conocimiento de una segunda lengua o de una lengua extranjera, no tiene por qué haber

[18] Puede consultarse un repaso de las principales definiciones en Sánchez-Lopez (1980).

diferencias situacionales, como edad de adquisición, situación social de las lenguas, contextos y formas de adquisición, aunque es verdad que determinadas circunstancias favorecen o suelen ir ligadas al bilingüismo y otras al aprendizaje / adquisición de la L2 o de una lengua extranjera.

4. 2. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo

Los trabajos de investigación relativos al aprendizaje y uso de las lenguas, se pueden clasificar de distintas maneras. Adoptaremos el criterio de clasificación de Forner (1993), *en función de los sujetos investigados*, o sea, no tanto por las finalidades de las investigaciones, sino por los individuos sobre quienes se investiga, lo que permite distinguir los aspectos funcionales, sociales y educativos del bilingüismo. El cuadro siguiente presenta un esquema de clasificación con tres grupos: grupo A (investigaciones sobre individuos), grupo B (investigaciones sobre grupos), y grupo C (investigaciones sobre escolares / alumnos).

INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y EL USO DE DOS LENGUAS			
	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Sujetos investigados	INDIVIDUOS	COLECTIVOS GRUPOS	ESCOLARES
Finalidades	FUNCIONALES	SOCIALES	EDUCATIVAS
	Estudio de la adquisición, el Uso y la pérdida de lenguas diferentes.	Estudio de la asimilación, la integración y el aislamiento sociocultural.	Estudio de los métodos de enseñanza bilingüe.

Cuadro 1. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo en función de las personas investigadas. FORNER, Ángel en SIGUAN, M. (1993). *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: Horsor, pp. 169.

El primer grupo, en cuál se inscribe nuestra investigación, recoge aquellas investigaciones basadas en el estudio de individuos, cuya finalidad consiste en hallar explicaciones sobre las formas de adquisición y de uso de diferentes lenguas en una misma persona.

El segundo grupo (grupo B) engloba aquellos estudios realizados sobre colectivos agrupados por razones lingüísticas, culturales o étnicas que se investigan para conocer cuestiones relativas a la integración (aceptación de la diversidad), la asimilación (intento de homogeneidad), el aislamiento sociocultural (separación y distanciamiento), la vitalidad lingüística de las lenguas minoritarias (lenguas de contacto, enseñanza de la lengua, demografía lingüística, etc.), las atribuciones sociales y étnicas que un colectivo hace de otro por razones de diferencias lingüísticas (consecuencias sociales de los acentos, los dialectos, las lenguas extranjeras), los sentimientos que se generan al oír hablar a personas con determinado acento (sentimientos de admiración o rechazo según los lugares y las lenguas de que se trata),etc. En resumen, estudios sobre relaciones intergrupales por razones de lengua y culturas.

El tercer grupo (grupo C) encuadra las investigaciones llevadas a término con escolares, con grupos de niños y niñas en edad escolar. La finalidad de estas investigaciones, en la mayor parte de los casos, consiste en evaluar la efectividad de los modelos de enseñanza en dos o más lenguas. En unos casos, se trata de evaluar los modelos de enseñanza de las lenguas, en otros, se evalúan propiamente los modelos de enseñanza y los resultados escolares según se desarrollen en una y otra lengua, o en varias simultánea o sucesivamente.

También se ha investigado sobre los aspectos funcionales de la traducción, estudiando a profesionales de la traducción simultánea.

Nos limitaremos a detallar mejor el primer grupo (grupo A) y

específicamente los que coinciden con la investigación empírica de este trabajo.

4. 2. 1. Las investigaciones del bilingüismo individual

Una primera distinción consiste en diferenciar los estudios realizados en individuos "normales" o en individuos con algún tipo de patología (que pudiera afectar al aprendizaje de las lenguas). En segundo lugar, en el grupo de individuos normales también podemos distinguir entre adultos y niños.

La mayoría de los estudios realizados con niños, así como el nuestro suelen ser hijos, familiares o niños muy próximos y accesibles a los investigadores. Estos estudios suelen llevarse a cabo mediante el procedimiento del estudio de casos y que han tratado, en la mayoría, de estudiar las fases o etapas del proceso evolutivo de la adquisición de diferentes lenguas en un mismo individuo.

Son estudios longitudinales de uno o pocos niños y niñas durante largos períodos de tiempo. Los resultados que se han obtenido indican que estos niños presentan las mismas características o siguen las mismas etapas en la adquisición de dos lenguas (Forner, 1993, pp. 171). Se destacan además, los estudios de Leopold (1949) con su hija Hidelgard.

4. 2. 2. Características generales del sujeto bilingüe

Según Sánchez-López y Tembleque (1997, pp. 87) el sujeto considerado bilingüe:

- Conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas en una de las

cuatro macrohabilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, comprender o leer.

- Cambia automáticamente de código lingüístico, con gran velocidad y espontaneidad.

4. 2. 3. Tipos de individuos y situaciones bilingües

Es importante salientar que los bilingües no son siempre igualmente bilingües. El recuento de los distintos tipos y situaciones bilingües podría hacerse interminable. No es posible plantearse la pregunta en estos términos: "¿Es bilingüe este determinado individuo?" Si no que "¿En qué aspecto es bilingüe?".

Admitiendo que todos los bilingües no organizan el material verbal de la misma manera, utilizaremos aquí algunos criterios organizados por Sánchez-López y Tembleque (1997), que clasifican el bilingüismo en:

4. 2. 3. 1. Bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado

Este criterio inicialmente formulado por Ervin y Osgood (1954) se da a partir de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

El *bilingüe compuesto* es aquél que aprende su L2 relacionando cada palabra nueva con su equivalente de traducción en L1; da a estos equivalentes de traducción un significado idéntico en las dos lenguas. Esto parece deberse al hecho de que los dos idiomas han sido aprendidos en el mismo contexto. Por su parte, el *bilingüe coordinado* es aquél que ha adquirido sus L1 y L2 en circunstancias distintas y, como consecuencia no tiene un significado idéntico para los dos idiomas.

La revisión de los trabajos que tratan de contrastar la distinción

entre bilingües coordinados / compuestos (Ervin y Osgood, 1954; Groot, 1993; Sánchez-López y Tembleque, 1997) permiten considerar la posibilidad de una estructura mixta en los bilingües, en la que coexistan diferentes tipos de estructuras representacionales; por ejemplo, estructuras coordinadas en unos casos y compuestas en otros, pero también estructuras híbridas entre los dos tipos.

4. 2. 3. 2. Bilingüismo equilibrado y bilingüismo dominante

Este criterio está organizado según la competencia alcanzada en cada uno de los dos idiomas. Se puede hablar de *bilingüismo equilibrado* cuando existe una competencia bastante parecida entre los dos, y de *bilingüismo dominante* cuando un idioma se conoce mejor que otro, de forma considerable. En este último caso puede haber diversos grados de dominio.

4. 2. 3. 3. Bilingüismo sucesivo y bilingüismo simultáneo

Con respecto al criterio de "secuencialidad", es decir de la forma y el momento de la adquisición y/o aprendizaje, sólo en el bilingüismo puede producirse una adquisición bien simultánea, bien sucesivamente (Sánchez y Tembleque, 1997).

Este criterio se basa en función de la edad en el que han sido adquiridas las dos lenguas. Se denomina *bilingüismo simultáneo* cuando el sujeto aprende sus dos lenguas a la vez. Por el contrario, cuando se habla de *bilingüismo sucesivo* nos referimos a que el sujeto ha aprendido primero una lengua (que normalmente, pero no siempre, será su L1) y después la otra (que en general, será su L2).

Tanto la L2 como la lengua extranjera se adquieren siempre y después que se ha adquirido la L1, es decir, el proceso de adquisición es siempre sucesivo, no simultáneo. En el caso de los sujetos de nuestro estudio, por ejemplo, los dos sujetos son considerados bilingües, aunque se diferencian en este criterio (de secuencialidad) pues la niña (sujeto 1) ha adquirido los dos idiomas a la vez (ha llegado en España a los siete meses de edad y luego ha pasado a frecuentar una guardería, dónde interaccionaba con nativos de lengua española. El niño (sujeto 2) al llegar en España ya tenía 2 años y 9 meses y ya tenía su L1 (el portugués) desarrollado. Se puede considerar que su bilingüismo ha sido sucesivo, pues aprendió primero su L1 (aunque continuó desarrollando en fases sucesivas su lengua nativa) y luego pasó a interaccionar con la L2 en la guardería y en la escuela, bien como comunidad y medios de comunicación.

4. 2. 3. 4. Bilingüismo aditivo, bilingüismo sustractivo y diglosia

Este criterio es formulado según el prestigio sociocultural de las dos lenguas[19]. En el *bilingüismo aditivo*, ambas lenguas son valoradas socialmente al mismo nivel, y se produce un bilingüismo armonioso y productivo, frente al *bilingüismo sustractivo*, cuando la valoración de la L2 se produce a expensas de la L1 (Lambert, 1974).

La diglosia, sería un fenómeno fundamentalmente social, que se produce en el ámbito grupal y que implica la existencia de un idioma más prestigioso socialmente, que sólo se emplea en situaciones socialmente importantes, como la enseñanza, los negocios, los actos administrativos; el otro idioma socialmente menos prestigioso, se

[19] No cabe decir que un lenguaje sea superior a otro si no se hace desde perspectivas socio políticas. Desde esta perspectiva se contradice la tesis de la deprivación lingüística (Víctor Santiuste, 2000).

emplea sólo para la familia, la expresión de los sentimientos y los aspectos sociales menos valorados.

4. 2. 3. 5. Bilingüismo bicultural, bilingüismo monocultural y bilingüismo acultural con anomia.

Este criterio se clasifica según la identidad cultural de los sujetos. Podría hablarse de bilingüismo bicultural cuando hay una doble pertenencia e identidad cultural y de bilingüismo monocultural en L1 o en L2, cuando la identidad cultural se produce sólo en uno de los dos idiomas.

En el *bilingüismo acultural con anomia*, la identidad cultural del sujeto está mal definida, es decir, el sujeto no se identifica con ninguna de las dos culturas. La pertinencia de esta clasificación va en la misma línea de la *diglosia*.

4. 3. El Contexto de Adquisición y/o aprendizaje de la L2

El lugar de aprendizaje diferencia sobre todo al sujeto bilingüe del sujeto que adquiere una lengua extranjera, en el sentido de que, en el primer caso, se produce una adquisición claramente informal y, en el segundo, un aprendizaje formal explícito; en el caso de la L2 pueden darse las dos formas (Sánchez-López y Tembleque, 1997).

El cuadro ofrecido por Sánchez-López y Tembleque (1997) nos ofrece una visión general de forma clara y resumida de los aspectos relacionados con los estudios sobre el bilingüismo, que han sido descritos anteriormente.

Términos / *Criterios*	*Bilingüismo*	*L2*	*L extranjera*
Nivel último alcanzado	Conocimiento más o menos equilibrado de la L1 y la L2 (aunque se admite la distinción entre b. equilibrado y b. dominante)	L2 < L1	L2 < L1
Secuencialidad (forma y momento de la adquisición)	Simultáneo o sucesivo	Sucesivamente	Sucesivamente
Edad	• Antes de los 3 años • Infantil (+ de 3 años) • Adulto (raro)	• Infantil (+ de 3 años) • Adolescente • Adulto	• Infantil (+ de 3 años • Adolescente • Adulto
Método	Normalmente adquisición Normalmente adquisición o mixto	Adquisición, aprendizage o mixto Normalmente aprendizaje o mixto	Adquisición, aprendizage o mixto Normalmente aprendizaje o mixto
Contexto social	L1 y L2 presentes Sólo L1 presente Sólo L1 presente Sólo L2 presente		L1 y L2 presentes
Lugar de aprendizaje	Familia / Informal	Calle / Informal Escuela / Formal	Informal / Formal
Importancia lenguas	L1 mayoría	L2 minoría	

CUADRO 2. Caracterización del bilingüismo, la segunda lengua y la lengua extranjera. pp. 46 – SÁNCHEZ LÓPEZ y TEMBLEQUE (1997).

4. 4. La adquisición de Lenguas segundas

El estudio de la adquisición de lenguas segundas ha pasado de ser una disciplina estrechamente ligada al campo de la didáctica a ser una disciplina que forma parte de las ciencias cognitivas. Sin embargo, el estatuto de autonomía otorgado al campo de adquisición de la L2, no descarta que pueden existir lazos entre la investigación y la pedagogía. (Liceras, 1992, pp. 3).

El interés por la investigación del proceso de adquisición de lenguas segundas ha ido creciendo con la aparición de nuevas propuestas lingüísticas. Es en ese momento, cuando se van a hacer esfuerzos para explicar los mecanismos de adquisición de la L2 y dar

cuenta de la competencia lingüística subyacente del hablante no nativo. De ahí que la investigación del aprendizaje de la L2 constituya una de las ramas de la psicolingüística, y que la aparición de la teoría lingüística de corte chomskiano y la adopción de la visión chomskiana del lenguaje como actividad creativa, sirvan para que se conceda "estatuto de lenguaje" a las interlenguas o sistemas no nativos (Liceras, 1992).

Los siguientes modelos lingüísticos han sido utilizados anteriormente al de la gramática generativa de Chomsky para construir una teoría de la adquisición del lenguaje:

El primer modelo, el del **Análisis Contrastivo de base estructuralista (AC)** que se fundamenta en los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957). Estos autores argumentan que mediante la comparación sistemática de dos lenguas se puede determinar las distinciones y similitudes entre ellas para, de esa forma detectar las áreas de dificultad y predecir los problemas.

El segundo enfoque ha sido el de la **hipótesis de la construcción creativa (CC)**, basado en el modelo generativo-transformacional de Dulay y Burt (1974). En el estudio que emprendieron las dos autoras con niños de lenguas nativas diferentes aprendiendo el inglés, observaron que existe un proceso universal innato, común a niños de lenguas maternas diferentes, que guía la adquisición de L2.

Sin embargo, ninguno de estos modelos aportó una respuesta bien definida al proceso de adquisición de L2. La imprecisión del AC se podría atribuir en parte al modelo lingüístico utilizado, pero, el de la CC tampoco fue capaz de aportar una explicación coherente del funcionamiento del lenguaje, y esto se debe sobre todo a la imprecisión de este modelo.

La insatisfacción mostrada ante los modelos lingüísticos estructuralista y generativo transformacional, llevaron a proponer como alternativa un modelo psicolingüístico que paliara las deficiencias de

estos modelos.

"Desde Lado y el conductismo, pasando por el escepticismo, Dulay y Burt y la construcción creativa, hasta la gramática generativa..." (Kellerman, 2000, pp. 21).

4. 4. 1. La Gramática Generativa

Este modelo pretendía dar cuenta de los procesos cognitivos que tienen lugar en la adquisición de la L2. El desafío consistía por lo tanto, en desarrollar una teoría de adquisición de L2 que abarcara ambos modelos, el contrastivo y el constructivo. De ahí que la teoría generativista de Chomsky se convirtiera en una de las propuestas más prometedoras, ya que se presenta un modelo susceptible de explicar al mismo tiempo los fenómenos lingüísticos y los mecanismos de adquisición. Esta propuesta va a servir de fuente de inspiración para muchos investigadores, conllevando a un número considerable de trabajos de corte lingüístico, sea para criticar y rechazar el papel de los principios universales en el aprendizaje de la L2, sea para apoyar y corroborar las afirmaciones de la gramática generativa (Guellouz, 1995, pp. 6).

Se ha postulado que los principios de la gramática universal (GU) caracterizan el conocimiento pre-lingüístico del niño. Este conocimiento se compone de unos principios universales altamente restrictivos, y de una serie de parámetros que el niño va fijando al ser expuesto a un contexto lingüístico determinado. La GU representa así la facultad innata del lenguaje y permite dar cuenta de los mecanismos de adquisición de la lengua materna. Si la GU está disponible para los que adquieren una L2 implicaría que éstos no traducen de L1 ni tampoco imitan o aprenden por analogía, sino que recurren a un sistema abstracto de principios y

fijan unos parámetros cuyas opciones son iguales o diferentes a las de la L1. En efecto, se asume que la competencia del aprendiz estaría representada en forma de una gramática interiorizada (Guellouz, 1995, pp. 6).

Muchos investigadores (Flynn, 1985; Felix, 1988; Felix y Weilg, 1992; Liceras, 1983, 1985; Coppieters, 1987) que han llevado a cabo una serie de trabajos en el marco de la teoría chomskiana, se han centrado en averiguar si los principios de la GU sirve de base para organizar la gramática de la L2. Los resultados a los que han llegado estos autores, parecen indicar que la GU opera también en el caso de las lenguas segundas (Guellouz, 1995 pp. 7).

En este estudio, vamos a probar que la aplicación de la teoría lingüística al análisis y comparación de las dos lenguas del estudio (portugués/español), constituye un prerrequisito fundamental para explicar el sistema no nativo. Nuestro punto de partida es que si el sistema no nativo, o interlengua, posee un estatuto propio, la manera más adecuada para analizarlo será un modelo teórico que conste de una base universal y que permita determinar cómo se realizan los principios universales en ambas lenguas y en la IL.

Como indica Liceras (1983, 1986, 1988), es necesario un modelo teórico que permita determinar la gramática nuclear de los tres sistemas, y que distinga las formas no marcadas (las formas de la GU) de las formas periféricas (las específicas de la lengua) para determinar cuáles producen dificultad para el aprendiz.

Los trabajos que se han realizado en el marco chomskiano, han demostrado que los aprendices de la L2 poseen un complejo y sutil conocimiento que no deriva (necesariamente) de la L1. La tarea con que nos enfrentamos es la de especificar los principios a los que tiene acceso el aprendiz y dar cuenta de la gramática de su IL.

White (1985), a su vez, afirma que la gramática de la IL es una

gramática posible dentro de los principios de la GU, lo cual no implica que sea equivalente a la gramática interiorizada por los hablantes nativos.

La visión chomskiana del lenguaje ilumina la investigación de la L2 desde que Corder (1967), con una declaración de principios sobre el valor de los errores del que aprende una L2, adopta dicha visión.

La investigación del aprendizaje de lenguas segundas (L2) se convierte en una de las ramas de la Psicolingüística en los años setenta ligada sobre todo a la visión del lenguaje como actividad creativa, que como apunta Liceras (1993), está íntimamente ligada al rechazo del conductismo que inspiraba la hipótesis del AC (Análisis Contrastivo). Tras una etapa de rechazo no sólo del AC sino también de la lingüística, esta vuelve a ocupar un lugar prioritario entre los estudiosos de la L2.

El modelo chomskiano, el que se conoce como Teoría Estándar Extendida y especialmente el de Rección y el Ligamiento sirve de marco a muchos trabajos. Los problemas que se plantea la adquisición de una L2 y las características de la IL, que ya se habían tratado de definir en estudios como los de Corder (1967), Selinker (1972), Dulay y Burt (1972), Krashen (1977), Schachter (1974), Adjémian (1976), entre otros, se van a replantear en los ochenta en el contexto del modelo paramétrico de Roepel y Siegel (1978), entre préstamo y transferencia estructural. La problemática de la adquisición de una L2 va a poder redefinirse también de forma más precisa dentro de la visión modular del lenguaje.

La semilla de los estudios que van a llevarse a cabo, tanto en lo que se refiere a la metodología como a una serie de propuestas específicas sobre el papel de la lengua materna, se encuentra ya en los trabajos de análisis contrastivo que se venían realizando. Va a ser en los setenta cuando se plantee la posible existencia de un sistema autónomo: el de la L2 o interlengua (IL).

Esta asociación con la Psicolingüística va a llevar a los estudios de L2 al alejamiento de la teoría lingüística típico de los años setenta y, posteriormente, a la reconciliación de la Psicología del Lenguaje con la teoría lingüística chomskiana, a mediados de los ochenta. En los noventa, tras una serie de estudios muy apegados a la teoría lingüística que aunque hayan proporcionado mayor rigor a la investigación de L2, no estaban claramente enmarcados en el dominio de la Psicolingüística, asistimos a una toma de conciencia de la necesidad de investigar el proceso de adquisición de L2 en el contexto más amplio en que se sitúan ahora tanto la Psicolingüística como la teoría de corte chomskiano: el de las ciencias cognitivas.

Esta perspectiva que, en principio, supone una separación de los objetivos de la investigación básica y de los de la pedagógica, puede proporcionar, y de hecho ya empieza a hacerlo, resultados de gran utilidad para la enseñanza de L2. En otras palabras, podemos ser optimistas en lo que se refiere a aplicar los resultados de la investigación del aprendizaje de L2 a la enseñanza (Liceras, 1992, pp. 4-5).

La investigación sobre adquisición de L2 se ha ocupado en general, de la relación entre la teoría lingüística y de la adquisición de L2. En algunos trabajos la teoría lingüística ha servido como modelo para el análisis de la IL, mientras en otros, los datos de la IL se han utilizado para comprobar la validez de la propuesta de dicha teoría.

La teoría lingüística tiene varias respuestas con respecto a cómo se definen los principios que permiten explicar las diferencias y las similitudes entre las lenguas, con lo cual los estudiosos de la adquisición de lenguas segundas poden tomar sus propias opciones a la hora de plantearse el problema de la dificultad de adquisición.

La división que tradicionalmente ha separado a los estudiosos del bilingüismo y a los de la adquisición de L2, que todavía existe en la

actualidad pero que, al menos dentro del modelo chomskiano tiende a diluirse, la explica Liceras en función de los objetivos de ambas disciplinas y de los contextos en que se ha estudiado el lenguaje no nativo. El hecho de que las ciencias cognitivas acojan tanto los estudios sobre bilingüismo como los de adquisición de L2, constituye también un punto de contacto importante entre estas dos disciplinas y la teoría lingüística (Liceras, 1993, pp. 13).

4. 4. 1. 1. Los Principios de la Gramática Universal y la Adquisición de Lenguas Segundas

En este apartado nos proponemos explicar la naturaleza de la relación que existe entre la teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas segundas (L2) apoyándonos en Liceras (1993).

Parte de la teoría lingüística en general y de los llamados principios de la Gramática Universal (GU) para explicar las formas de la interlengua (IL)[20].

La lingüística ha servido de modelo para acercarse al análisis de los datos de la L2 y explica las características de los sistemas no nativos como tales sistemas lingüísticos. Esos enfoques no se limitan a la descripción de las formas de la gramática de la IL sino que tratan de explicarlas.

Por otro lado, los datos de la interlengua pueden servir para apoyar o rechazar las propuestas de la teoría lingüística en lo que se refiere a la caracterización y determinación de principios universales de corte tipológico o formal.

Uno de los objetivos de la tradición lingüística, en especial del

[20] El concepto de interlengua es entendido en este trabajo como estructura psicológica latente que posibilita la adquisición de L2, y que es distinta de la estructura lingüística latente característica del lenguaje nativo.

modelo chomskiano de adquisición de lenguaje, es descubrir el funcionamiento de la mente, es decir del lenguaje entendido como "órgano mental" - por usar la metáfora de Chomsky (1972, 1986, 1988) que desarrolla Lighfoot (1982).

Este planteamiento "psicologizante" de la lingüística la sitúa, por tanto, en el conjunto de las ciencias cognitivas. Unas veces se ocupa de buscar los principios que dan cuenta de las similitudes de las lenguas naturales (universales tipológicos) y otras de los principios innatos (la GU) en que se fundamenta la adquisición del lenguaje por los seres humanos. Unos y otros principios, formulados independientemente de los que propone la Psicolingüística, parecen apuntar, en muchos de los casos, hacia características de los mecanismos de procesamiento de datos.

Liceras (1993) afirma que los adultos no acceden a la GU ni utilizan los procedimientos de aprendizaje de dominio específico de la misma forma que los niños ya que la diferencia – como sucede en el caso de las patologías – nos permite ver de forma clara qué debe atribuirse al sistema infantil de adquisición del lenguaje.

Para Cook (1988), la mera posesión de una L1 no puede explicar la adquisición de nuevos valores de los parámetros de la GU. Para el autor, la GU sigue presente en los adultos con la salvedad de que una serie de valores de sus parámetros ya se han fijado. Este autor plantea que la investigación de la L2 puede desempeñar un papel único en la comprobación de los principios de la GU.

4. 4. 2. La modularidad de la mente y la adquisición de lenguas segundas (L2)

En el modelo chomskiano la gramática constituye un "órgano

mental" y es independiente de los mecanismos de producción y de procesamiento. La visión modular de la mente (Fodor 1983), adaptada al lenguaje, lleva a postular el módulo autónomo que constituye la capacidad lingüística y que, a su vez, está formado por distintos módulos, entre los que se encuentran, por ejemplo, la "gramática" y el "procesador".

Para determinar la validez de esta diferenciación entre módulo central - del que se supone, dependen, por ejemplo, las habilidades metalingüísticas y la resolución de problemas - y la "gramática", tanto los datos de patología como los de la L2 pueden ser muy importantes; estos últimos porque raramente puede pensarse en adquisición de L2 por adultos sin que intervengan los mecanismos de resolución de problemas. Schwartz (1987), por ejemplo, se acoge a la teoría modular para explicar los principios de adquisición de L2.

Durante el proceso de modularización y gracias a la plasticidad del cerebro se van formando nuevas conexiones que permiten organizar en unos años un sistema tan complejo como el lenguaje. La existencia de un periodo crítico de adquisición del sistema fonológico de una lengua ha sido comprobada a partir de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas (McLaughin, 1977); adquisición del sistema de rasgos viso-espaciales de la lengua de signos (Mayberry, 1993, 1994; Mayberry y Eichen, 1991); y en los trabajos de afasia en bilingües (Paradis, 1987).

En ese corto periodo de tiempo el conocimiento de una lengua pasa a ser conocimiento implícito y la modularización produce un uso automático, rápido e inconsciente del sistema **fonológico** y **sintáctico** de la lengua. Los circuitos neuronales que se desarrollan en este período todavía no se conocen, pero son circuitos con una base común en el córtex cerebral hemisferio izquierdo y distintos según las lenguas. Que las distintas lenguas tengan una organización y funcionamiento modular

no significa que estén completamente aisladas. En la mente de un bilingüe, las relaciones entre una y otra lengua dependerán en gran manera de su proximidad o distancia estructural.

Así las relaciones entre el portugués y el español serán mayores que las relaciones entre el inglés y el español. Las distintas lenguas comparten los principios de la Gramática Universal, pero tienen estructuras concretas, en la fonología, en la sintaxis y en el léxico, que las hacen diferentes en mayor o menor medida. A estas diferencias se les ha llamado, en cuanto a sintaxis se refiere, "diferencias paramétricas". Sea como fuere, las distintas comunidades lingüísticas han desarrollado los principios generales del lenguaje humano en diferencias estructurales más o menos grandes (Juncos Rabadán, 1995, pp. 286-287).

Zobl (1989) estudia precisamente el papel del procesador central en la adquisición de L2 y Félix (1987) mantiene que una de las diferencias fundamentales entre la adquisición de L1 y de L2 radica en el hecho de que en el caso de esta última, el procesador central, en concreto los mecanismos de resolución de problemas, compite con la GU - el módulo "gramática" - para fijar los parámetros de la L2.

De hecho, hay ventajas reales en que los adultos no accedan a la GU y no utilicen los procedimientos de aprendizaje de dominio específico de la misma forma que los niños ya que la diferencia - como sucede en el caso de las patologías - nos permite ver de forma más clara qué debe atribuirse al sistema infantil de adquisición del lenguaje y el estudio del aprendizaje de los adultos, constituye un control natural para los teóricos de la GU. Y, como sugiere Bley - Vroman (1990), "el estudio del aprendizaje del lenguaje por parte de los adultos es un complemento, no simplemente un suplemento, del estudio del desarrollo del lenguaje de los niños en la búsqueda de los principios fundamentales del lenguaje y del conocimiento humano."

Para Cook (1988) va aún más allá en el sentido de que, según él, la mera posesión de una L1 no puede explicar la adquisición de nuevos valores de los parámetros de la GU. La GU sigue presente en los adultos con la salvedad de que una serie de valores de sus parámetros ya se han fijado.

De hecho, este autor plantea que la investigación de L2 puede desempeñar un papel único en la comprobación de los principios de la GU porque nos proporciona datos que no están mediatizados por problemas de madurez de información. En este caso, el desarrollo lingüístico se puede analizar independientemente de la maduración intelectual.

4. 5. La Adquisición del Español como Lengua Segunda (EL2)

Los estudios de adquisición del español como lengua segunda (EL2) han seguido, de forma incipiente y con algún retraso, la trayectoria que se ha descrito en el apartado anterior. Si bien podríamos decir según Liceras (1993) que, en muchas áreas, está todo por hacer.

Los estudiosos de la lengua española han tomado conciencia de que existe toda una rama de las ciencias cognitivas que se dedica al estudio de la adquisición de lenguas segundas y que es independiente de la metodología y de la didáctica de las lenguas extranjeras (Liceras, 1993).

Por lo que se refiere a la problemática que debería formar parte de la investigación del EL2 en la actualidad, Liceras (1993) la presenta desde tres perspectivas diferentes: la de los modelos de adquisición, la de los problemas concretos que se han de solucionar y la de los datos que se pueden utilizar.

Como es de esperar, los problemas que se plantea la teoría de la adquisición de la L2 en general, son precisamente los que se tratan de resolver en los estudios de EL2 que, si bien no pueden compararse en cantidad con los que se han realizado en el caso del inglés, sí que han abordado los principales problemas allí tratados.

4. 5. 1. Los modelos de adquisición de lenguaje y el análisis de la IL española

Un modelo de adquisición debe considerar la relación que existe entre la adquisición como representación mental y los mecanismos de procesamiento y producción que originan esa representación e interacción con ella.

Doman (1982), en una línea de trabajo similar a la del trabajo de Terrell, Gómez y Mariscal (1978), realiza un análisis de errores con el objetivo de determinar si el aprendizaje consciente se convierte en adquisición. Según Krashen (1977), los sistemas de conocimiento adquirido y aprendido son diferentes y se usan de forma diferente.

La autora concluye que los errores de los estudiantes avanzados, prueban que el *input* "aprendido" no se convierte en *intake* "adquirido". De nuevo, esta conclusión debería situarse en el contexto de las diferencias en el modelo concreto de representación gramatical de las distintas construcciones en la L2.

No se trata simplemente de constatar que no hay competencia nativa sino de explicar por qué no la hay. Sólo si podemos explicarlo, tendremos la posibilidad de buscar formas de rectificar el proceso que lleva a esa representación gramatical no nativa.

En el ámbito pedagógico, es importante conocer si hay diferencias entre el orden de adquisición de la L1 y la L2 ya que, si el *input* y el

contexto comunicativo son radicalmente diferentes y el resultado es similar, entonces podemos concluir que determinadas construcciones se adquieren a partir de un mecanismo universal. Ahora bien, de lo que se trata es de explicar en qué consiste ese mecanismo.

En otras palabras, se trata de investigar qué aspectos de la gramática pueden formularse en términos de principios de la gramática universal (Chomsky, 1981, 1986, 1988).

Frantzen y Rissel (1987), investigan en qué medida la auto-corrección con éxito redunda en una mejor competencia en el nivel de la producción. Los autores concluyen que la estrategia dominante en la auto-corrección es la de "resolución de problemas", que les permite rectificar determinados errores con distintos niveles de éxito, pero que no representa una mejora de la producción espontánea.

El problema que no discuten los autores es el del papel de las estrategias cognitivas de corte general, tales como la resolución de problemas, en la automatización del lenguaje. No justifican, por ejemplo, por qué dichas estrategias han de tener una influencia directa en lugar de estar mediatizadas por los mecanismos de procesamiento del lenguaje y por la forma en que se han interiorizado los distintos niveles o estructuras de la L2.

Los trabajos dirigidos a determinar el papel autónomo o no de los distintos módulos del lenguaje, que existen no sólo en el caso de L1 sino también en el de L2 (Zobl 1989, 1990; White 1991), son también los que sirven de base para los estudios de adquisición del español.

Esta problemática se sugiere ya en los trabajos de Adjémian y Liceras (1984) y Liceras (1985), donde, de hecho, y sin hacer referencia al modelo de Krashen (1977), se propone un modelo tripartito de adquisición (L1, Gramática Universal y habilidades metalingüísticas), en el que son concretamente las habilidades metalingüísticas las que son capaces de actuar a nivel inconsciente, lo cual permite que se puedan

establecer conexiones entre el *intake* consciente y el inconsciente, sin necesidad de establecer la separación radical del modelo de Krashen (1977).

Para Liceras (1992) las investigaciones de la adquisición de EL2 deben basarse en los modelos que, al mismo tiempo que diferencian representación gramatical y procesamiento, recurren simultáneamente a ambos para explicar el proceso de adquisición.

Cameron Bacon (1987) parte de la hipótesis de que, dado que existen dos estilos cognitivos: el FI (independiente del contexto) y el FD (dependiente del contexto), al FI que aprende una L2 le será más fácil detectar la ambigüedad con las señales escritas y orales, mientras que el FD tendrá más facilidades en el ámbito social. Además, se supone que los que tienen éxito en la adquisición de la L2 son aquellos que compaginan los dos estilos cognitivos.

4. 6. La relación L1/L2

El problema de la relación entre la adquisición de la L1 y la L2, y en concreto, la determinación de las diferencias y similitudes entre ambos procesos y representaciones gramaticales, ocupa un lugar central en los estudios de la L2.

En los estudios de adquisición de EL2 este tema también se ha tratado desde los distintos modelos. En concreto, Van Naerssen (1978), en su artículo sobre el orden de adquisición de morfemas, y basándose en datos de adquisición del español L1 obtenido por otros investigadores (González 1970; Brisk 1972; Gili Gaya 1972; Montes Giraldo 1976; Burt, Dulay, Hernández 1976) y en datos del EL2 de 15 sujetos de la Universidad de California, da cuenta de una serie de diferencias y

similitudes entre ambos tipos de adquisición.

Jacobsen (1986) estudia la adquisición del tiempo y el aspecto por niños que aprenden EL2 y concluye que, independientemente de las marcas morfológicas, el aspecto se adquiere antes que el tiempo, porque el niño que estudia matiza la forma en que se realizan las acciones sin ponerlo en relación con el tiempo y utiliza formas que corresponden al uso adulto.

El trabajo de Andersen (1986) se puede comparar al de Jacobsen, una vez que el sujeto del estudio también es un niño (un adolescente) y en lo que se refiere a que el aspecto precede al tiempo lo cual, según Andersen, refleja la tendencia universal a que la morfología aspectual preceda a la temporal. En el estudio no se encuentran pruebas obvias de la primacía del aspecto sobre el tiempo, así como también parece desprenderse la similitud entre la L1 y la L2, algo muy en consonancia con una visión concreta de la adquisición de L2.

Van Naersen (1986), también estudia el orden de adquisición de los morfemas en el español L2 y sugiere que dicho orden es igual en L1 y L2 en lo que se refiere a los morfemas ligados pero es diferente en el caso de los morfemas libres. Otro trabajo que va en esta misma línea es el de Zobl y Liceras (1993).

4. 6. 1. El concepto de interlengua (IL)

Tras la revolución en la concepción de la adquisición de lenguas, que estipula el aspecto creativo y innovador del proceso de adquisición de la lengua materna, los investigadores se han preguntado si esta hipótesis puede aplicarse en el caso de las lenguas segundas.

Se ha reconocido que la tarea de lo que aprende una L2 se parece a la tarea del niño que adquiere su lengua materna en una serie de

aspectos, aunque difiere en otros (el hecho de poseer una L1, el éxito no es total, el papel de la instrucción y de la evidencia negativa). Se afirmó que el aprendiz de una L2 está en contacto con unos datos lingüísticos (al igual que el niño que aprende su LM) que tiene que procesar a fin de construir la gramática de dicha lengua (Guellouz, 1995, pp. 102-104).

En otros términos, se puede postular la existencia de un proceso cognitivo o un mecanismo interno, como había propuesto Chomsky en el caso del niño (que aprende su L1), que habilita al aprendiz a adquirir cualquier lengua. Este proceso de adquisición, lleva al aprendiz de la L2 a utilizar estos mismos mecanismos. Es decir, que a partir de los datos a los que está expuesto el aprendiz va formulando hipótesis y analizando estos datos para proyectar la gramática de su sistema.

Sin embargo, la presencia de errores sistemáticos (errores de competencia) en el hablante de la L2, que incluyen estructuras gramaticales particulares a este sistema, lleva a proponer la existencia de un sistema lingüístico específico y distinto al de la L1 y de la LO. Dicha sistematicidad constituye una prueba de que el desarrollo del sistema de la IL está gobernado por unos principios abstractos y presupone la existencia de un proceso cognitivo al igual que en la adquisición de la L2.

La interlengua, se define como un sistema transitorio que se concibe como a medio camino entre la L1 y la L2, es el paso de una etapa a otra que se realiza durante el proceso de aprendizaje de la LO.

Trabajos como los de Corder (1967), Selinker (1972) y Nemser (1972), han tenido importancia crucial en el desarrollo de los estudios de la IL, constituyendo el punto de partida para una serie de investigaciones sobre el sistema lingüístico del que aprende una L2, así como un cambio de perspectiva en los estudios de las lenguas segundas. Para los autores, el estudio de la IL puede proporcionar

información sobre el proceso de aprendizaje en general. De ahí, la importancia acordada a los errores[21] cometidos por los aprendices de una L2. Estos errores son una mera manera de determinar la naturaleza de las hipótesis que formula el aprendiz sobre las estructuras de la lengua objeto, y una fuente de información sobre las pautas de adquisición, así como de las etapas de desarrollo.

En estrecha relación con la actitud positiva hacia los errores producidos por el que aprende una L2, surgen los intentos de conceder el estatuto de lenguaje a los sistemas no nativos. El trabajo de Nemser (1971), de corte eminentemente lingüístico, es uno de los primeros que se hace eco de la doble direccionalidad de la relación entre la teoría lingüística y la IL (los "sistemas aproximados", según su terminología). Este autor propone que se utilicen las formas de la L1, la L2 y las de la IL para explicar esta última.

Más adelante abordaremos de manera más detallada el AE. Ahora lo que más nos interesa es destacar la propuesta de que los errores sistemáticos (errores de competencia) son una prueba de la existencia de un programa interno. Este programa interno es un sistema distinto del de la L1 y del de la L2. Corder (1967) lo explicita más en los términos siguientes:

"El estudio de los errores de los alumnos jugaría el papel que desempeña en el estudio de la adquisición del lenguaje por los niños, puesto que, como se ha señalado, el concepto clave en ambos casos es que el alumno está utilizando, en cualquier punto de su desarrollo, un sistema del lenguaje específico, aunque no sea el del adulto en un caso, ni el de la lengua segunda, en otro" (Corder, 1967, pp. 37).

Corder (1971) va a utilizar el término "dialéctico-idiosincrático" poniendo el énfasis en la calidad del sistema que permite la

[21] El análisis de errores que sustituye al AC, ya que se prueba poco operativo, va a conceder mucha

comunicación entre individuos de una comunidad (los que aprenden una L2 dada), lo cual, de alguna forma, sitúa el estudio de dicho sistema dentro de la sociolingüística.

Sin embargo, de estos tres conceptos que se acuñan casi simultáneamente es el de "interlengua" (Selinker 1972) el que va a servir de punto de partida para formular una teoría de la adquisición de lenguas segundas de corte psicolingüístico y, va a ser la propuesta de Selinker la que, por sus características específicas, reciba mejor acogida y, de hecho, se convierta en el punto de referencia de un alto porcentaje de los trabajos posteriores.

Selinker (1972) considera que paralelamente a la estructura lingüística de Lenneberg (1967) - la dotación biológica que posibilita la adquisición de la L1 - existe una estructura psicológica latente que posibilita la adquisición de la L2. Ambas estructuras, si bien genéticamente determinadas, difieren de forma sustancial. La estructura lingüística latente es una organización del cerebro, contrapartida biológica de la GU, que se transforma en estructura realizada de una gramática particular. La estructura psicológica latente no tiene una contrapartida paralela a la GU y, aunque existe en la mayoría de los adultos, no hay garantía de que se transforme en estructura realizada de una gramática y, además, puede suponerse con otras estructuras del intelecto. La estructura lingüística latente de Lenneberg (1967), en la tradición chomskiana, es autónoma con respecto a otras capacidades cognitivas. Esta visión del lenguaje separa a Chomsky y a Piaget de forma radical.

La IL es, por consiguiente, el sistema que resulta cuando se intenta producir la LO, activando la estructura lingüística latente para proyectar una L2. Tienen un éxito total, es decir, igual al que tienen los

---

importancia a los errores realizados por el que aprende una lengua.

que adquieren la L1. Pero eso sólo ocurre en contadas ocasiones ya que, en la mayoría de los adultos, como Lenneberg (1967) propone, el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) se atrofia cuando se llega a la pubertad.

Selinker (1972) concibe la adquisición de la L1 y la L2 como procesos distintos, que se realizan, como se ha dicho arriba, a partir de dos estructuras diferentes e define la estructura psicológica latente como un "ordenamiento previamente formulado en el cerebro", pero no dice nada sobre qué desencadena la formulación de ese ordenamiento ni deja claro que sea anterior al período crítico de la pubertad de Lenneberg (1967). La estructura psicológica latente posee dos mecanismos específicos (la fosilización y la regresión) y cinco procesos centrales que explican las características de la IL y que son específicos de ese sistema.

La propuesta de Selinker, que él mismo liga a la que ya había hecho Weinreich (1953) al hablar de las "estructuras psicológicas" que son responsables de las identificaciones interlingüísticas de los bilingües, va a convertirse en uno de los pilares fundamentales de la investigación del lenguaje no nativo.

Dicha investigación va a girar en torno a la identificación de los elementos fosilizados y los casos de regresión, así como de los procesos de transferencia lingüística, transferencia de instrucción, sobregeneralización, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. En algunos casos los resultados van a limitarse a proporcionar una taxonomía de los errores pero, en otros, se va a proporcionar una clasificación de procesos y estrategias.

De hecho, un primer paso consistirá en diferenciar estrategias y procesos de aprendizaje (Byalistok 1978). Según esta autora, los procesos que son inconscientes ponen en relación el *input* con el módulo de lenguaje en que se almacena el *conocimiento lingüístico* y con el

output. Las estrategias, por el contrario, son conscientes, sirven para mejorar la actuación y se utilizan a discreción del individuo que está aprendiendo una L2.

El modelo de McLaughlin (1978), alternativa al primero propuesto por Krashen (1977) y basado en una teoría general del comportamiento humano, parece sugerir que los principios forman parte de los procesos automáticos y las estrategias de los procesos controlados. La distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación que ya había esbozado Selinker, adquiere una mayor entidad en trabajos como el de Corder (1983) o el de Tarone (1983).

Las estrategias de comunicación, por un lado, y el proceso (o la estrategia, según el modelo de análisis) de transferencia, por otro, han sido objeto de muchos estudios, algunos de los cuales se recogen en Faerch y Kasper (1983) y en Gass y Selinker (1983) respectivamente.

Si un individuo desarrolla un repertorio lo bastante fijo de formas de la L2, que contienen muchas de las características que no concuerdan con las de la lengua que está aprendiendo, y ya no progresa más, se dice que su interlengua se ha "fosilizado". El proceso de *fosilización* en la pronunciación de la L2 es una de las causas obvias del acento extranjero. Sin embargo, una interlengua no está diseñada para fosilizarse.

Los estudios de Schumann (1976) que se basan en el análisis longitudinal de un adulto costaricense, emigrado a los Estados Unidos y que se niega a recibir instrucción formal presentan un intento de explicación psicosocial de los casos especiales de fosilización que son típicos de algunas ILs.

Según el autor, las ILs comparten, en sus primeras etapas, una serie de características con las lenguas *pidgin*, las primeras etapas de la adquisición de L1 y el lenguaje de los afásicos. Dichas características prueban la existencia de pidginización en el aprendizaje de L2, al no ser

privativas de la IL, no parecen caber en el concepto de IL que esboza Selinker. Si bien el propio Selinker, considera que la regresión puede ser también patrimonio de la adquisición de L1.

La propuesta de que existe una relación entre las lenguas *pidgins* y las ILs está totalmente dentro de lo que, debería de haber constituido un campo común de investigación: el de las lenguas en contacto.

Todos esos trabajos dirigidos a definir los distintos procesos y estrategias, a averiguar el papel de la lengua materna en el desarrollo de la IL y a determinar los estadios de adquisición de L2, que proliferan en la década de los setenta, suponen un gran avance con respecto a la propuesta de Selinker (1972) pero no cuestionan o reanalizan el concepto de IL en sí mismo, ni entran en la problemática de lo que pueda ser la estructura psicológica latente de que hablaba Selinker.

El trabajo de Adjémian (1976), retomará la problemática, llamando la atención sobre la necesidad de determinar las características de esa estructura psicológica latente, así como de las diferencias y similitudes que pueda tener con la estructura psicológica latente.

En la actualidad, junto a la filosofía y a la visión chomskiana del lenguaje, se adopta el modelo gramatical chomskiano para analizar los datos de la IL. Observase un intento de recuperación del AC como modelo con poder predictivo y a una revisión del papel de la lengua materna.

La adopción de la visión creativa del lenguaje, como apunta Liceras (1993) está íntimamente ligada al rechazo del conductismo que inspiraba la hipótesis del AC (Análisis Contrastivo). Tras una etapa de rechazo no sólo del AC sino también de la lingüística, esta vuelve a ocupar un lugar prioritario entre los estudiosos de la L2.

El trabajo de Adjémian (1976), *On the Nature of Il Systems,* permitió abrir el camino para el estudio de la interlengua en sí misma y

precisó la necesidad de adoptar el modelo chomskiano en el análisis de los datos de la IL. La propuesta metodológica de este autor aspira a determinar la competencia subyacente del hablante así como la "especificidad" de dicha competencia.

Según él, la IL se caracteriza por sus propiedades específicas, que la distinguen de las lenguas naturales y que son: *la fosilización, la regresión involuntaria y la permeabilidad.* Por otro lado, agrega que estas propiedades son el reflejo de la competencia del aprendiz, es decir que forman parte de su gramática no nativa, por lo cual, sugiere que, la determinación de esta competencia ha de abordarse desde un modelo abstracto (Guellouz, 1995, pp. 112).

4. 6. 2. Interlengua y gramática no nativa.

Chomsky (1981) establece una distinción entre "lengua" y "gramática" para marcar los límites de su modelo lingüístico. La "gramática", o modelo de competencia lingüística, es la formulación explícita de la competencia del adulto que ha fijado los parámetros de la GU en una lengua dada y, por lo tanto, posee lo que se denomina "gramática nuclear" o "central".

Dicha "gramática" excluye los mecanismos de comprensión y producción, los factores sociales y pragmáticos, etc. que forman parte de la "lengua", concepto que Chomsky sitúa a un nivel más alejado de los mecanismos neurobiológicos que constituyen el objeto de investigación de la "gramática".

A esta distinción acude Liceras (1983, 1986) para establecer de forma explícita la diferencia entre "interlengua" y "gramática no nativa". El concepto de "interlengua" equivale por tanto al de "lengua" y el de "gramática no nativa" al de gramática.

Se trata por lo tanto, de retomar la propuesta de Adjémian (1976, 1982) para defender que el análisis de los datos de la IL puede y debe realizarse al nivel de abstracción e idealización que es propio del modelo chomskiano. Pero, solamente a finales de los años 80 es que tal modelo lingüístico conocido como Teoría Estándar Extendida y el llamado Rección y Ligamiento (RL) ha ocupado un lugar prominente en la teoría de la adquisición de L2.

La adopción por parte de los estudiosos de la interlengua no sólo de los principios de la teoría de adquisición de corte chomskiano, sino también del modelo lingüístico que se conoce como "Rección y Ligamiento", supone un gran avance en el rigor del análisis del sistema no nativo y en la formulación de hipótesis sobre los principios que guían su adquisición.

Este modelo permite llevar a cabo una reformulación de los supuestos teóricos que sirven de base para determinar en qué medida dichos sistemas se diferencian de los no nativos, realizar un preciso acercamiento al análisis de los procesos sintácticos de la interlengua basado en la nueva formulación de universales lingüísticos y utilizar datos de la interlengua para consultar la validez de las propuestas de la teoría.

Por lo tanto, se debe distinguir entre la gramática no nativa y la IL, a fin de determinar la competencia de lo que aprende la LO. La gramática no nativa ha de reflejar la manera en la que el alumno fija los distintos parámetros, y el contexto que favorece un parámetro u otro. Liceras (1985) señala, entre otros, que la capacidad cognitiva que interviene al nivel del *intake* contribuye en la determinación de estos datos. Así que el alumno puede seleccionar datos que no le permitirán fijar el parámetro adecuado.

La distinción que establece Liceras (1985, 1986), entre la gramática no nativa y la IL, conlleva otra distinción entre la *variabilidad*,

que reflejará en el output de la IL, o sea, los distintos mecanismos implicados en la producción, y la permeabilidad, que reflejará la variación de las intuiciones. Dicha variación, según Liceras, es el resultado de que algunos parámetros de la GU serán fijados de distintas formas, o no se fijarán nunca.

4. 6. 2. 1. La Idiosincrasia de los Sistemas no Nativos

El tema de la idiosincrasia de los sistemas no nativos es otro tópico de que se ha tratado repetidamente en la bibliografía relacionada con la adquisición de L2 y que ha vuelto a cobrar actualidad en el contexto de la problemática general de los datos que pueden contribuir a la determinación de los principios de la GU.

Selinker (1972) mantiene que las interlenguas no pueden analizarse a partir del modelo del hablante-oyente ideal preconizado por la lingüística chomskiana porque no existe tal hablante entre los que aprenden una L2 pero, al mismo tiempo, invita a los estudiosos a que determinen la naturaleza lingüística de los sistemas no nativos.

Los primeros intentos en esta línea siguen el planteamiento de Selinker en cuanto se limitan a analizar la conducta (producción) lingüística de los hablantes sin pretender construir un modelo de competencia. Va a ser Adjémian (1976) quien trate de romper con esta visión del análisis de las ILs al proponer que son lenguas naturales que se caracterizan por su permeabilidad. Como tales lenguas naturales, reflejan la competencia de los hablantes, pero su estado de cambio permanente da lugar a que se vean invadidas por reglas de la lengua materna o a que sus propias reglas sufran distorsiones.

Nos encontramos, por un lado, con la contradicción aparente que supone el considerar que la IL, pese a ser un lenguaje natural, tiene

propiedades que no se dan en otros lenguajes naturales.

Por otro lado, Adjémian (1976) plantea la paradoja de la existencia de un sistema que lleva a los hablantes a producir reglas que no pertenecen a ese sistema. La solución que propugnan Arditty y Perdue (1979) es que la permeabilidad y las otras características que se consideran exclusivas del lenguaje no nativo, son propias de todos los lenguajes naturales y se observan claramente en las situaciones de contacto lingüístico.

Según Adjémian (1982), Arditty y Perdue no distinguen competencia y comportamiento lingüístico y sólo proporcionan ejemplos del segundo.

El problema radica en que es a partir de los datos que nos proporciona el hablante no nativo como hemos de determinar su competencia. Al emprender esa tarea, como al analizar las situaciones de contacto de lenguas o dialectos, podemos utilizar un modelo que, como el que propone Chomsky (1981, 1986), trate de diferenciar lenguaje de gramática (interlengua de gramática no nativa), u otro modelo. El modelo chomskiano puede adoptarse aun partiendo del supuesto de que los sistemas no nativos comparten las mismas propiedades. Adjémian, sin embargo, mantiene que la competencia no nativa no tiene las propiedades de la nativa.

Esto es también lo que parece desprenderse de la afirmación de Chomsky (1986), para quien las comunidades uniformes de hablantes de una mezcla de dos lenguas no constituye un ejemplo "puro" de GU porque su gramática no refleja un conjunto dado de alternativas permitidas por la GU, sino que contiene alternativas contradictorias de una opción dada. Es decir, en una gramática de ese tipo existirían, por ejemplo, propiedades de las lenguas que permiten la existencia de sujetos nulos, como el español y el portugués, junto a propiedades de las lenguas que no los permiten, como el inglés o el francés.

De hecho, y como se discute en Liceras (1993), no creemos que la existencia de opciones contradictorias - si es que realmente se pudiera probar que forman parte de la competencia no nativa - indique que existe una separación radical entre los lenguajes nativos y los no nativos en cuanto a como puedan reflejar los principios de la GU.

Ahora bien, sí que creemos que el hecho de que la L1 juegue un papel importante en la fijación de los parámetros de la L2 (Liceras, 1988) - y tal vez, como indica Felix (1987), la competencia que ejerce el mecanismo de resolución de problemas del procesador central - puede dar cuenta de las diferencias tanto en el proceso de adquisición como en las características de la "gramática nuclear de las lenguas no nativas". Liceras (1993) deja claro que la variabilidad de la IL no tiene por qué reflejar una competencia variable e afirma que conviene establecer claramente una diferencia entre variabilidad y permeabilidad: la primera sería patrimonio de la IL y la segunda de la gramática no nativa.

4. 6. 3. Las características específicas de la IL y el papel de la L1

Con la hipótesis de la interlengua se reconoce que el proceso de aprendizaje es un proceso activo y dinámico. El aprendizaje de la L2 se considera como un proceso de selección en el cual se reconoce también la influencia de la L1. No obstante, el papel de la L1 reviste aquí otro aspecto, ya no se considera como un mecanismo automático de transferencia sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2.

En los estudios sobre IL no se pueden dejar de mencionar los conceptos de transferencia, permeabilidad y simplificación, porque constituyen el eje en torno al que podemos hablar del carácter idiosincrático o no de los sistemas no nativos.

4. 6. 4. El concepto de transferencia

Los manuales más recientes sobre adquisición de segundas lenguas escrito en los últimos treinta años (por ejemplo, Kellerman, 1978; Ellis, 1994; Gass y Selinker, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1991; Mitchell y Miles, 1988) y, probablemente, los que se escribirán en el nuevo milenio contienen una sección sobre transferencia o cualquiera de sus "sinónimos" – que son muchos- *interferencia, papel de la lengua nativa, influencia entre dos lenguas* (Kellerman, 2000, pp.21). La L1 está considerada en algunas ocasiones como un factor determinante en la adquisición de una segunda lengua (Lado, 1957) y en otras como un factor sin una importante significación teórica (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Algunas de las cuestiones fundamentales que se han planteado para la comprensión de la transferencia son:

- ¿En qué consiste esta estrategia en sí misma?;
- ¿Qué elementos son transferibles y de hecho se transfieren, y cuáles no?;
- ¿Cuál es la fuerza que posee esta operación en el proceso de adquisición de la L2? (Gass y Selinker, 1983).

Pinker afirma que los fenómenos de transferencia o interferencia que son comunes en el aprendizaje de dos lenguas, bien en niños o en adultos se han explicado teniendo en cuenta el carácter probabilístico de las relaciones en el modelo conexionista. El grado de activación asociado con una determinada unidad o la fuerza de la conexión entre una determinada unidad y otra permite explicar los "errores" de interferencia o aciertos por transferencia.

La distancia lingüística que el que aprende percibe entre L1 y L2

(Kellerman, 1977) será, según ponen de manifiesto nuestros datos y nuestro análisis, un factor fundamental que habrá de tenerse en cuenta a la hora de considerar el papel desempeñado por este fenómeno. A esta percepción de proximidad lingüística se añade una cercanía objetiva entre ambas lenguas, portugués y español por tratarse los dos casos de lenguas romances.

La semejanza en las configuraciones de cada una de las lenguas, semejanza objetiva y sentida así por el que aprende a todos los niveles: léxico, sintáctico, morfológico y también fonético, en términos relativos, propiciará el movimiento de elementos de la gramática de L1 a la gramática no nativa.

Este trasvase se verá potenciado por la elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso, consciente o no, de la transferencia de los conocimientos de L1 a la IL y la gran probabilidad que existe de conseguir una transferencia positiva.

Los estudios sobre transferencia están, en su mayoría, directamente ligados de alguna forma al análisis contrastivo y a la determinación de errores, como es el caso del estudio de formación de interrogativas de Terrel, Gómez y Mariscal (1978).

Estos autores consideran que la IL española de los anglohablantes contiene casos de simplificación del sistema inglés transferido al español ya que sólo invierten con los auxiliares y no invierten ni traducen el *do* inglés con los otros verbos.

El papel intermediario que desempeña la L1 entre la GU y los datos de la L2, no implica en este caso que la transferencia sea la base de la explicación del proceso de adquisición, sino que el papel que juega la L1 se tiene que entender como una capacidad cognitiva.

Durán (1993), en su trabajo sobre la IL española de hablantes de euskera, investiga la influencia de la lengua primera (el euskera, lengua morfológicamente ergativa a diferencia del castellano, lengua acusativa)

en la adquisición de las relativas especificativas del castellano.

Recurre a la jerarquía de los universales tipológicos de Keenan y Comrie para predecir cuáles son los fenómenos de la L1 que pueden desempeñar un papel en la adquisición de la L2. Esta autora, observa que los hablantes de euskera tienen tendencia a omitir la preposición en las construcciones de relativo. La causa de esta omisión la atribuye Durán a la transferencia que se establece entre la lengua nativa y el castellano.

El tema de la transferencia de la L1 así como su papel en la adquisición o aprendizaje de lenguas segundas, lo plantea también García Gutiérrez (1993), en un estudio exhaustivo (basándose en una gran cantidad de datos) de la adquisición del español por un hablante nativo italiano[22]. El sujeto estudiado posee un nivel bastante alto y ha pasado cuatro meses en España expuesto directamente al contexto lingüístico natural. En este estudio se analizan las formas de la IL de dicho sujeto y se intenta descubrir la razón por la que el desarrollo de algunos aspectos de la competencia de este sujeto se veía estancado o fosilizado[23].

García Gutiérrez mediante un estudio contrastivo analiza distintas construcciones de la IL del sujeto en cuestión, para llegar a entender cómo opera el proceso de transferencia en la adquisición del español como L2, es decir, intentar determinar la naturaleza de esta influencia. La autora distingue, siguiendo la línea de Corder (1983) y Roeper y Siegel (1978), entre préstamo estructural y préstamo, es decir entre errores de competencia y de actuación.

---

[22] García Gutierrez recurre a los juicios de gramaticalidad (o aceptabilidad) para analizar una serie de construcciones. El detalle con que esta autora analiza la IL de Franca, invita a que nos detengamos en algunos puntos concretos que son de interés para el análisis de las ILs en general.

[23] La fosilización es una de las características del sistema de la interlengua, y es, según Selinker (1972), un fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera persistente, elementos o reglas de la lengua materna en la interlengua, a pesar de las correcciones o de cualquier tipo de instrucción.

El análisis de los datos apunta hacia la operatividad de la estrategia de transferencia, sea de manera positiva o negativa. Lo cual se explica, según la autora, por la poca distancia lingüística que existe entre el italiano y el castellano. En este sentido, se observa que las dificultades en el aprendizaje no provienen necesariamente de las diferencias entre la L1 y la L2, y que las semejanzas entre una lengua y otra siempre dan lugar a una transferencia positiva, sino que a veces puede ser el origen de muchos problemas. Ella retoma lo que se ha afirmado en estudios anteriores (Kellerman, 1977) en el sentido de que la transferencia puede depender de la percepción que tenga el aprendiz de la distancia lingüística entre L1 y L2.

De lo anterior se desprende que el proceso de transferencia desempeña un papel importante en el aprendizaje de lenguas cercanas a la lengua nativa.

Concluye que el aprendizaje de lenguas cercanas a la L1 puede resultar sencillo en las primeras etapas, pero bastante complejo una vez alcanzado cierto dominio de la L2, y en ambas etapas, la interferencia parece jugar un papel importante. Para afirmarlo con seguridad García Gutiérrez apunta la necesidad de realizar, por ejemplo, trabajos en los que se compare esta IL con las de base no indoeuropea (chinos o japoneses que hablan español como L2 y que han alcanzado un nivel semejante de capacidad comunicativa) y de nuevo, situarlo en el contexto del tipo de categorías y de mecanismos sintácticos que favorecen la interferencia.

Shater intenta rellenar esta laguna al tratar del fenómeno de la transferencia de esta vez en que la L1 no es una lengua indoeuropea. Analiza la dificultad de producción de oraciones relativas en inglés por hablantes de árabe, persa, chino y japonés.

La autora observa a partir de los datos analizados, que los árabes llevan a la L2 (inglés) la forma de su L1 en lo que respecta a las

estructuras de relativo, se utilizan también por lo tanto, de la transferencia.

4. 6. 5. Préstamo y Transferencia Estructural

El modelo chomskiano que se conoce como Teoría Estándar Extendida y especialmente el de Reacción y ligamiento sirve de marco a muchos trabajos. Los problemas que se plantea la adquisición de una L2 y las características de la IL, que ya se habían tratado de definir en estudios como los de Corder (1967), Selinker (1972), Dulay y Burt (1972), Krashen (1977), Schachter (1974), Adjémian (1976), entre otros, se van a replantear en los ochenta en el contexto del modelo paramétrico de Roeper y Siegel (1978), entre préstamo y transferencia estructural.

En la consideración del fenómeno de la transferencia en la bibliografía sobre adquisición de L2, se han hecho algunas distinciones específicas. Corder (1983) ha establecido la diferencia entre lo que ha denominado transferencia estructural (*estructural transfer*) y préstamo (*borrowing*).

La transferencia estructural supone una hipótesis que formularía el sujeto que está aprendiendo la L2 basándose en su experiencia lingüística previa y que después incorporaría a la gramática de su IL. Cuando esta hipótesis está equivocada y provoca un error en la actuación, este error es inconsciente y no reconocido como tal por el individuo, ya que responde a la competencia particular de su IL.

A primera vista, algunos de estos casos podrían considerarse sólo préstamos, si bien al manifestarse regularmente en un tipo de verbos específico o construcciones, por ejemplo, habríamos de considerarlos transferencias estructurales.

El préstamo, sin embargo, es un fenómeno más circunstancial, no se trata del resultado de una hipótesis, sino de una estrategia en el uso del lenguaje, según palabras de Corder. Ante determinadas carencias en el conocimiento de la L2, el sujeto acude a la L1 para obtener el elemento que necesita y da forma a su mensaje.

Matizando esta clasificación, Roeper y Siegel (1978) han llegado a distinguir entre el préstamo, que aunque no es el resultado de una hipótesis se presenta de forma bastante regular – restringiendo su ámbito de operación a propiedades relativamente superficiales de la lengua, y el error de actuación, de aparición completamente esporádica.

El préstamo, según García Gutiérrez (1993), aparece de forma regular en torno a características superficiales de la L2, no está determinado por la situación comunicativa y no es reconocido como "error" por parte del sujeto que lo utiliza. La transferencia estructural, por su parte, no refleja una "trascripción directa" de la L1, varía según se trate de producción oral o escrita, no siempre es posible determinar si se debe a transferencia de la L1 o si es explicable a partir de la L2 y, además, es reconocible como "error" en bastantes ocasiones.

La autora arriba citada, sugiere la repetición de su estudio en otros idiomas para que se pueda observar si estos tipos de transferencia ocurren o no en otras ILs. Es decir, si se observa la "idiosincrasia" del préstamo frente a la "universalidad" de la transferencia estructural.

Se trataría de determinar qué construcciones comparten las distintas ILs y cuáles son propias de cada una de ellas para ver si pueden explicarse en función de la L1 correspondiente.

El papel que desempeña la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua ha sido siempre el centro de atención de los investigadores del bilingüismo. Durante mucho tiempo, la controversia acerca del papel de la L1 en la adquisición de la L2 ha causado un uso amplio y variado de los términos de "interferencia" y "transferencia". No

obstante, la importancia del papel de la L1 ha ido variando con los distintos modelos de investigación (AC, AE, IL).

Uno de los conceptos básicos de la versión fuerte del AC, es el de la transferencia. Para el AC, la fuente básica de las desviaciones que ocurren en la producción de lo que aprende la L2 es la lengua nativa. Según esto, al llevar a cabo un estudio contrastivo entre las estructuras de las dos lenguas, se pueden predecir las áreas de dificultad.

Los conductistas afirman que el aprendizaje de una L2 consiste, al igual que la L1, en la formación de nuevos hábitos. Ello implica, que el viejo hábito (de la L1) puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje de un nuevo hábito. De ahí que podamos hablar de dos tipos de transferencia:

- *La transferencia positiva:* se refiere al uso automático de las estructuras de la L1 en las de la L2, siempre y cuando ambas estructuras sean similares.
- *La transferencia negativa (o interferencia):* Ocurre cuando las estructuras de la L1 difieren de las de la L2. Los errores que pueden reflejar las estructuras de la L1, se producirán en la actuación del alumno.

Se suele diferenciar entre interferencia y transferencia ya que ésta no tiene connotación negativa, mientras que la primera sí. El fenómeno de la transferencia se produce cuando un hablante utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico del conocimiento de su L1.

Los dos procesos de transferencia arriba mencionados, se refieren a un uso automático e inconsciente de un viejo hábito durante la adquisición de la lengua objeto.

Con el análisis de errores, se amplía el ámbito de la transferencia. Se distingue entre *errores interlingüísticos y errores intralingüísticos. Los errores interlingüísticos* se refieren a los errores que son el resultado de la interferencia de la L1 a la lengua que está aprendiendo (L2).

Mientras que los *errores intralingüísticos* se refiere al efecto de la lengua objeto en sí misma sobre el proceso de aprendizaje.

Los errores adquieren una revalorización y pasan a tener un papel positivo. Con ello se minimiza el papel de la L1 en la L2. El cambio de opinión acerca del papel de la L1 se debe al hecho de que los errores causados por la interferencia con la lengua nativa son mínimos. Se observó que:

- La mayoría de los errores producidos, sea por los niños o por adultos, no reflejan necesariamente la estructura de la L1.
- Los que aprenden la L2 cometen muchos errores a pesar de la similitud entre la L1 y la L2. Errores que no deben ser cometidos si opera la *transferencia positiva.*

Estudios como los de Burt y Dulay (1974), sobre la adquisición de la L2 por niños, muestran que la incidencia de los errores interlingüísticos (errores que se basan en la sintaxis y la morfología de la L1) es poco apreciable. Sólo el 5% reflejan la influencia de la L1.

El estudio que realizaron Burt y Dulay sobre la adquisición del orden de la morfología flexiva del inglés por chinos y españoles, les permitió observar que el orden de adquisición es similar en ambos grupos. Ello les lleva a concluir que no se puede imputar todos los errores que aparecen en la adquisición de la L2, a la influencia de la lengua materna, y que la adquisición de la L2 está guiada por unos principios innatos al igual que en la L1.

De igual modo, los estudios de adquisición de la L2 por adultos parecen ofrecerlos mismos resultados. Sin embargo, el porcentaje de los errores gramaticales que reflejan la influencia de la L1 es mayor en adultos, entre 8% y 23% (Krashen, 1982). Pero, aunque el porcentaje es más elevado en los adultos que en los niños, sigue representando un porcentaje mínimo en la totalidad de los errores interlingüísticos.

En trabajos recientes llevados a cabo dentro del marco de la teoría

gramatical, se ha intentado adjuntar al concepto de transferencia una definición mucho más amplia. La influencia de la L1 sobre la ASL puede por lo tanto manifestarse mediante muchos fenómenos, tales como: el fenómeno de la inhibición, los errores de superproducción, la restricción de las hipótesis, puede también acelerar o retrasar la adquisición de algunas secuencias.

Este renovado interés por la transferencia ha llevado a los investigadores a intentar entender cuándo influye la L1, y cómo es esta transferencia. Schachter y Rutheford (1979), por ejemplo, señalaron la existencia de errores de sobreproducción de algunas construcciones en los informantes de chino y japonés que aprendían inglés. Con el sobreuso de tales secuencias los informantes procuraban mantener la función discursiva de su L1 al comunicarse en inglés.

De modo igual, Zobl (1980, 1982), que trató de este tema señalaba la existencia de una interacción entre el proceso de transferencia y las pautas de desarrollo, en la medida en que la influencia de la L1 puede manifestarse de dos maneras: 1) La L1 puede retardar o impedir el desarrollo de una secuencia; 2) La L1 puede modificar la pauta de desarrollo de una estructura de la L2 que sea semejante a otra de la L1.

En otros estudios como de Schachter (1983), se ha otorgado un nuevo aspecto al fenómeno de la transferencia. Según esta autora, la transferencia de la lengua es una restricción de la naturaleza de las hipótesis que los aprendices tienden a hacer sobre la L2. Todos estos estudios, aunque han ampliado el ámbito del fenómeno de la transferencia apuntan, sin embargo, a un hecho de suma importancia, y es que el papel de la L1 es mucho más complejo.

Otra forma de ver el papel de la L1 en la adquisición de L2 se representa en los estudios que adoptan el modelo paramétrico. Como ya hemos visto, se supone que los principios y parámetros disponibles en la

VNIVERSITAS COMPLVTENSIS MATRITENSIS BIBLIOTECA

L1 también subyacen al proceso de adquisición de la L2.

Sin embargo, no se trata de demostrar únicamente el paralelismo que pueda existir entre ambos procesos, sino de explicar cómo puede integrarse el papel de la L1 dentro de una nueva dimensión, la de los parámetros.

Los resultados de los estudios de White (1985), Liceras (1985) y Phinney (1987), por ejemplo, sobre el parámetro *pro-drop*, proporcionan una nueva manera de explicar el papel de la L1 en la adquisición de la L2. Los aspectos más interesantes del modelo paramétrico de adquisición radican en el hecho de que ayudan a explicar los fenómenos lingüísticos más específicos. Además, este modelo nos permite entender las diferencias entre los dos procesos, el de la L1 y la L2, como una manera de refijar o de asignar otro valor al parámetro de la L2.

Para concluir, diremos que después del rechazo del papel de la L1 en la adquisición de la L2, asistimos otra vez a la revalorización del efecto que la L1 puede tener en el proceso de adquisición. Hay que tener en cuenta, además, que el conocimiento metalingüístico así como el conocimiento del sistema de la L1 del alumno podrían tener efectos sobre el proceso de desarrollo de la gramática no nativa.

4. 7. El análisis contrastivo y el análisis de los errores

El análisis contrastivo (AC), constituye uno de los primeros intentos de explicar el sistema no nativo.

La base del AC tiene su origen en la obra de Weinreich (1953) dedicada a la problemática del bilingüismo y es en la obra de Lado (1957) que se encuentra la primera formulación sistemática del método

aplicado a las lenguas segundas. Ambos trabajos, son de corte claramente lingüístico, pero presentan una carga psicológica importante. La diferencia, en términos generales, en lo que se refiere a la proyección posterior que han tenido, radica en su intencionalidad: psicopedagógica en el caso de Lado y psicosocial en el de Weinreich. Esta diferencia ha marcado la trayectoria de la investigación del bilingüismo y de la adquisición de lenguas segundas, aun cuando esta última se haya despojado claramente de los objetivos pedagógicos.

Ha sido la carga psicológica conductista la que ha servido de base para que el método de contraste lingüístico haya adquirido el estatuto de "hipótesis del AC" (HAC) y, a partir de ahí se haya constituido en teoría sobre la adquisición de la L2. El fundamento psicológico radica en que **la transferencia del conocimiento de la L1 es la base fundamental de la adquisición de la L2**. La descripción lingüística de las formas del sistema no nativo a partir de la L1 se convierte en una explicación desde el momento en que el modelo tiene poder predictivo: las formas de la L1 que no son equiparables a las de la L2 van a causar interferencia (transferencia negativa).

Predicción y diagnóstico de errores a partir del AC van a separarse en la crítica que Wardhaught (1970) hace de la HAC (Hipótesis del Análisis Contrastivo).

Según este autor, el valor predictivo - lo que denomina versión radical o *a priori* - del AC no puede sostenerse por dos razones. Por una razón teórica, ya que pretende predecir errores sin contar con una serie de universales lingüísticos formulados de manera adecuada, y por una razón empírica: predice errores que no aparecen en el sistema no nativo.

Estas dos razones llevan a Wardhaugh a proponer que sólo el valor diagnóstico - la versión realista ("débil") del AC - es viable, es decir, la explicación *a posteriori* de las formas del sistema no nativo. El

rechazo del valor predictivo del AC había partido de la crítica chomskiana de la visión del lenguaje como creación de hábitos (el conductismo de corte skinneriano-pavloviano) a favor de la visión creativa.

Desde el momento en que se considera que el que aprende una lengua segunda construye su propio sistema a base de constatar la validez de una serie de hipótesis con los datos de la lengua objeto (LO), el papel de la L1 pasa, bien a ser secundario, bien a rechazarse totalmente junto con la concepción del lenguaje como creación de hábitos en que había ocupado un papel tan prominente.

No hay ninguna razón teórica para que la concepción chomskiana del lenguaje sea incompatible con proponer que los datos de la L1 pueden jugar un papel importante en la adquisición de la L2, como tampoco la hay para pretender que la formación de hábitos no ha de jugar un papel entre los mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje. Liceras (1983) siguiendo a Schumann (1976) y Kellerman (1978), señala que no hay ninguna razón para que no se pueda dar cuenta del fenómeno de la interferencia en el marco de la teoría de la construcción creativa.

También parece ser la presión del momento histórico lo que lleva a Wardhaugh (1970) a rechazar el valor predictivo del AC por falta de un marco teórico lingüístico lo suficientemente rico en universales. Esa carencia sólo indicaría que dichos universales deben formularse y que, en principio, habremos de partir de lo que tengamos, pero no justificaría la renuncia a seguir esa línea de investigación.

Por lo que se refiere a la predicción de errores (o formas) que no ocurren, puede servir el mismo argumento: la validez potencial de la teoría no se vería afectada simplemente por los datos, ya que muy bien podría deberse a la falta de un marco lingüístico apto para predecir algunos errores.

La reacción contra el AC, que muy raramente es capaz de separarlo de la Psicología conductista, tiene a la vez consecuencias positivas y negativas para las relaciones entre la teoría lingüística y la adquisición de L2.

Los estudios de Liceras apuntan que el rechazo de un modelo o técnica cuya base lingüística era el estructuralismo aleja a los estudiosos de la L2 de las técnicas y los principios de análisis de la teoría lingüística chomskiana, la que ha vencido al estructuralismo y afirma que ha sido la concepción chomskiana del lenguaje como actividad creativa la que ha sustituido a la formación de hábitos del conductismo.

Apunta Liceras (1993) que los formalismos del modelo chomskiano y el alejamiento de la estructura superficial del lenguaje no facilitan al investigador de L2 la labor de formulación de hipótesis concretas sobre la adquisición de procesos fonológicos, morfológicos o sintácticos. Otro motivo de este rechazo es que el modelo lingüístico chomskiano sólo pretende dar cuenta de la competencia del hablante de una L1 sin ocuparse del tema de la L2. En una de sus primeras y escasas menciones del lenguaje no nativo, considera que explicar la adquisición de L2 constituye un problema tan serio como el de explicar la adquisición de L1 (Cook 1988).

El análisis contrastivo atribuía los errores del aprendiz de L2 a la transferencia negativa de los hábitos de la L1. Los estudios posteriores han puesto de relieve la construcción creativa de la L2 por parte del que aprende. En ese proceso, el recurso al sistema de la primera lengua sería una estrategia más, pero no la única.

Otra de las razones del alejamiento de los estudiosos de la L2 de este modelo es que les interesa la competencia entendida de forma más amplia que en el sentido chomskiano; es decir, la competencia lingüística es sólo un componente de lo que en realidad les interesa, que equivale, entendido de forma muy general, a lo que Chomsky (1981)

denomina competencia pragmática. Una clara diferenciación de objetivos de investigación de la L2 en lo que se refiere a competencia lingüística y pragmática se va a reflejar sistemáticamente en la investigación en la década de los ochenta.

Las consecuencias positivas del ataque al AC para las relaciones entre lingüística y adquisición de L2, vendrán de la mano del análisis de errores (AE), la técnica que, bajo el soporte de la visión creativa de la adquisición del lenguaje, sustituye al AC.

El análisis de errores (AE) dirigido a determinar, siguiendo a Corder (1967), la "competencia transitoria" del hablante no nativo, va a permitir que surja el concepto de IL, es decir que se reconozca el estatuto de lenguaje de los sistemas no nativos.

La gramática contrastiva se ocupa de la comparación sistemática de las categorías lingüísticas de dos o más lenguas diferentes[24]. El objetivo principal de este tipo de investigación suele ser la construcción de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y es por este motivo por el que se centra el análisis en las categorías gramaticales que representan parámetros idiosincráticos, o sea, categorías que funcionan de modo distinto en las lenguas investigadas. Huelga decir que esto vale en particular para aquellas categorías que aparecen en una de las lenguas comparadas y que faltan en la otra o las otras.

Lo que falta, sin embargo, en la mayor parte de los estudios contrastivos es el enfoque consistente de fenómenos pragmalingüísticos, lo cual, desde el punto de vista de la comunicación intercultural, es una omisión inaceptable, puesto que errores de tipo pragmalingüístico pueden perjudicar seriamente el contacto social entre emisor y receptor.

Así, por ejemplo, el empleo incorrecto del subjuntivo por un hablante no nativo del español no influye negativamente en la relación

[24] En cuanto al español, la gramática contrastiva más elaborada es la de Stockwell, Bowen y Martín (1965), compuesta del marco generativo transformacional (de sus primeras etapas).

interaccional con el interlocutor; faltar a las normas de cortesía verbal, por ejemplo, encierra una amenaza potencial de esa relación.

El contraste de tipo intercultural puede dar lugar fácilmente a malentendidos interétnicos y que, por esta razón, debe ser analizado minuciosamente en el componente pragmalingüístico de la gramática contrastiva.

Por lo tanto, la gramática contrastiva no debe limitarse a la comparación de categorías puramente lingüísticas. Hace falta completarla con el aspecto pragmalingüístico que permite analizar y contrastar las estrategias interculturales relevantes.

4. 7. 1. El análisis de los errores

El estudio de los errores sistemáticos ha cobrado gran importancia en la adquisición del lenguaje sea por el niño sea por el que aprende la L2.

Desde que se publicó el artículo de Corder, *Significado de los Errores de los Aprendices,* en 1967, los errores ya no se consideran como algo que hay que evitar, sino que son vistos como indicios de que los aprendices están comprobando sus hipótesis acerca de las reglas de la L2 que no dominan todavía (Guellouz, 1995, pp. 34).

Lo cierto, es que el análisis de errores (AE) junto con la teoría lingüística añadió una nueva dimensión al estudio del aprendizaje de la lengua. No se trata de establecer un inventario de las dificultades que podría encontrar el alumno, ni de predecir el grado de dificultad como proponía el análisis contrastivo (Lado, 1957), de orientación pedagógica, y que consistía fundamentalmente en la comparación entre los dos sistemas el de la L1 y el de la L2, lo cual permitirá la predicción de las dificultades o por lo menos la explicación de los errores cometidos por

los aprendices de la lengua meta.

De lo que se trata entonces es dar cuenta de la competencia subyacente de lo que aprende la L2. El análisis de los errores realizados por el sujeto sería una fuente de información sobre su interlengua así como sobre el proceso de aprendizaje.

El análisis de errores ha venido a sustituir la versión fuerte o *a priori* del **AC** (la versión predictiva). La reacción contra el **AC** se explica por un lado, por la inadecuación del marco teórico en el que se basaba (el estructuralismo) y por otro lado por la predicción de errores que no llegaban a ocurrir.

Sin embargo, la problemática del análisis de la IL ha dado lugar a varios estudios desde enfoques diversos. Alumnos de los estudios que efectuaron un **AE** basado en la teoría chomskiana, concedieron una mayor importancia a los errores, sin tomar en cuenta la diferenciación entre competencia y actuación. Así que uno de los primeros trabajos que cuestionó el **AE** y reivindicó el valor predictivo del **AC** fue el de Schachter (1974), titulado " *Un Error en el Análisis de Errores".*

Esta autora defendió que la producción no puede ser un análisis auténtico de la competencia. El hecho de que los alumnos no cometan errores no implica la no-existencia de dificultad, sino que algunos pueden recurrir a la estrategia de la inhibición. Es decir, que evitan la producción de ciertas construcciones porque les resultan difíciles. Schacheter (1974), revaloriza el **AC** basado en un modelo de corte universal porque, según ella, este análisis nos ayuda a explicar mejor las dificultades que puede encontrar el alumno, y los trabajos de **AE** que se estaban llevando a cabo carecían de valor explicativo, según ella.

El análisis contrastivo (AC) utilizado como opción metodológica en el estudio de aprendizaje de lenguas segundas, fue muy criticado al corroborarse que muchos errores que predecía no llegaban a materializarse, o que a veces, no predecía todos los errores. Pero, pese

a estas críticas el AC no se ha abandonado, aunque el problema de la influencia de la L1 ya no se concibe como un mero proceso negativo (Guellouz, 1995, pp. 32).

Wyn Siencyn (1993) afirma que muchos de los "errores" del lenguaje de los niños se deben a la producción de una gramática lógica. Mantiene que la mayoría de los "errores" cometidos por bilingües en su niñez no se pueden atribuir a la interferencia de una lengua sobre la otra sino que es el resultado de la adquisición normal de la lengua.

4. 8. El papel del Input

Podemos afirmar junto con Guellouz (1995, pp. 116) que la teoría de Chomsky actuó como un catalizador importante de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, su relativa negligencia del contexto en el cual se desarrolla el lenguaje llevó, en los años setenta, a una gran oleada de investigaciones que examinaron las propiedades del *input*[25] lingüístico que podrían facilitar o obstruir el aprendizaje. En este apartado abordaremos buena parte de esos trabajos y sus resultados.

Es interesante señalar que existen diferentes trayectorias de investigación en este tema. Algunos trabajos han considerado aspectos generales, como la naturaleza del *input* y su efecto en el desarrollo del lenguaje. Otras investigaciones han examinado el papel del *input* que se da en un contexto institucional, y su impacto sobre el aprendizaje subsiguiente de las estructuras de la lengua meta.

De hecho, se puede afirmar que los estudios experimentaron un

[25] Algunos autores como Liceras (1991) utiliza como alternativas al término inglés *input*, el término latino "aducto", para *output* utiliza "educto" y para *intake*, "toma de datos".

giro importante hacia el examen más detallado de la relación entre el *input* lingüístico y el procesamiento por parte de los aprendices (Swain, 1985 y Schmidt, 1988).

Así que unos se han centrado en estudiar el papel de la significación en la adquisición, más que la complejidad sintáctica (Van Patten, 1990; Ellis, 1990). Otros trabajos, por ejemplo, el de Krashen, 1981, 1983, 1985; Rutheford y Schmidt, 1985 y Fotos, 1993) se han ocupado de ver si las modificaciones del input lingüístico (el *input* simplificado) ayuda a mejorar la comprensión de la L2.

No obstante, otros autores (White, 1987), piensan que las modificaciones del *input* no siempre son relevantes o que puedan de alguna manera mejorar la comprensión, porque hay que tomar en cuenta también el nivel de la competencia del aprendiz.

A continuación nos fijaremos en estos temas a partir de las aportaciones que se han llevado a cabo.

4. 8. 1. Los datos primarios

El mayor problema con que se enfrenta el investigador del aprendizaje de la L2, es tratar de entender cómo llega el aprendiz a construir su gramática a pesar de una evidencia limitada. Hemos dicho ya que el niño aprende el lenguaje disponiendo sólo de evidencias positivas, sin embargo, este no tiene que ser el caso del que aprende una L2. El aprendiz de una lengua segunda dispone de dos tipos de evidencia: una evidencia positiva (los datos del *input*), y una evidencia negativa (corrección directa e indirecta).

En la literatura de la adquisición de la L2 por adultos se ha resaltado el papel del *input*. Muchos autores han afirmado que la comprensión del entorno lingüístico al que está expuesto el sujeto es

central para llegar a determinar cómo se realiza el aprendizaje. Para entender la adquisición, es importante entonces, comprender la naturaleza del lenguaje, o más bien, de la información disponible.

4. 8. 2. El procesamiento del input

El procesamiento del *input* ha sido estudiado desde la perspectiva innatista y desde la perspectiva que otorga un mayor papel a la comprensión del contexto. Hemos observado que el interés en la adquisición de la L2 se ha centrado también en la manera con la que el aprendiz procesa el *input* y lo incorpora en su sistema lingüístico.

Existen opiniones distintas a este respecto. Algunos como Krashen (1981, 1983, 1985), sugieren que los alumnos de la L2 desarrollan dos sistemas independientes basados en distintos mecanismos. Uno consciente (aprendizaje) y otro subconsciente (adquisición). Krashen otorga un papel importante al *input* y considera además que si se da el *input* adecuado, la adquisición será automática.

Otros otorgan al aprendiz un papel más activo y piensan que el éxito en el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz registra de forma consciente los rasgos formales del lenguaje. Swain (1985) matiza esta afirmación, y sugiere que el aprendiz se fija de manera consciente en la forma sólo si llega a captar muy bien el significado a partir del *input*, puesto que el aprendiz no asimila todos los datos del *input* al que está expuesto y que su IL contiene construcciones que no ocurren en el *input* de la L2.

Schmidt (1988), por su parte, alude al papel central de un procesamiento consciente de las formas gramaticales en el *input*, y propugna la idea de que la L2 se adquiere con una atención consciente a

la forma. Este autor afirma que el procesamiento consciente[26] es una condición necesaria durante la primera etapa de adquisición de lenguas segundas. Sin embargo, no niega por completo la existencia de un proceso implícito del aprendizaje.

Entre los estudios que se han centrado en el papel del significado en la adquisición, mencionamos el estudio experimental de Van Patten (1990). Este autor trata de averiguar si los aprendices (nivel principiante y intermedio) procesan de manera consciente y simultánea la forma y la significación. El procedimiento que utiliza con alumnos de tres niveles diferentes consiste en la tarea de procesar simultáneamente el significado de un texto y identificar algunos aspectos formales: entradas léxicas, el artículo definido y morfemas verbales.

El objetivo de tal experimento, consistía también en averiguar cómo se produce la toma de datos (*intake*) a partir del *input*. Los resultados de dicho estudio demuestran que los alumnos (los principiantes sobre todo) son incapaces de procesar la forma y el significado de manera simultánea. Y si cuando se les pide prestar atención a los rasgos formales del lenguaje, esto afecta de manera negativa el proceso de la comprensión. De estos hechos, se podría inferir tal vez que los rasgos formales del lenguaje se procesan de forma subconsciente y que el significado se procesa de forma consciente.

La idea central que se puede destacar del experimento de Van Patten (1990), es que los dos tipos de procesamiento son diferentes. En la misma línea de trabajo, Sharwood (1993) ha intentado averiguar de qué manera llega el aprendiz a procesar la información que se le presenta en el *input* y cuáles son las formas que se registran de forma consciente o inconsciente en la mente del aprendiz. Este autor observa

[26] Remitimos el lector interesado en el tema de la *adquisición consciente* a acudir a la obra: *Consciousness in second languaje learning* (1994) de Jan H. Hulstijn y Richard Scmmidt (eds).

que el desarrollo del sistema no nativo se encuentra a veces estancado, es decir, que no se opera ningún progreso pese a que los aprendices están expuestos constantemente al *input* de la LO.

Krashen (1980, 1981, 1982, 1985), por su parte, alude a la importancia del *input* comprensible en la adquisición de segundas lenguas, o mejor dicho, a la relación que existe entre comprensión / adquisición, y propone lo que se ha denominado "la hipótesis del *input*". La comprensión es necesaria para lograr la adquisición y para que el aprendiz progrese de un estadio *i* (representa el estadio inicial del sistema del aprendiz) a un estadio *i* + 1. Por lo cual el *input* tiene que ser simple y accesible, o mejor dicho, esto parece sostener que la comprensión del *input* hace posible el aprendizaje, siempre y cuando se dé de forma adecuada y relevante.

Krashen considera que el paso de un estadio a otro en la construcción del nuevo sistema gramatical, se efectúa cuando el alumno llega a comprender las estructuras que se dan en el *input*. De hecho, este autor subraya el papel del contexto y de la comprensión para que el *input* se transforme en *intake* y para que facilite el desarrollo de la IL.

De lo expuesto arriba se desprende que la mayoría de estos autores sostiene que el aprendizaje de la L2 se basa esencialmente en la comprensión. La comprensión constituye pues, la variable más relevante en el proceso de adquisición. Sin embargo, hay que advertir que, el "*input* comprensible" no es la única manera de lograr una adquisición adecuada, si admitimos por otro lado, que el aprendiz no es un receptor pasivo y que el *input* no tiene que ser modificado o manipulado para que sea "comprensible". Además, esta manipulación puede tener consecuencias insatisfactorias, y puede privar el aprendiz de la información esencial.

Otros investigadores han afirmado que el aprendizaje del lenguaje implica un proceso mucho más complejo que el mero almacenamiento

de lo que se puede percibir o comprender. Para ellos la comprensión del *input* no puede explicar cómo se adquiere una nueva regla. Puesto que no se trata de añadir reglas o estructuras. El *input* según White (1997), por ejemplo, no viene en forma de estructuras, sino en forma de datos que requieren un análisis estructural.

White (1987), en una crítica de la hipótesis del *input* de Krashen (1982, 1985), refuta la comprensión como la única explicación que pueda dar cuenta del aprendizaje de la L2. Según ella, existen otros factores internos que ayudan al desarrollo de la gramática. White (1987) comenta que el contexto no lingüístico es a veces compatible con algunas estructuras sintácticas, de forma que puede guiar al alumno en la adquisición de nuevas reglas.

Sin embargo, no es suficiente ya que algunas formas requieren un análisis mucho más abstracto y más inductivo. En el aprendizaje de las pasivas, por ejemplo, el hablante de L2 no adquiere de forma automática lo que se le da en el *input* sino que re-analiza los datos que capta, a base de las hipótesis que va formulando. Al enfatizar el papel del contexto Krashen (1983, 1985) no aclara cómo interactúa el *input* con el sistema interno del hablante.

Entre los trabajos que han prestado atención al papel del *intake* o *toma de datos*, figura el de Liceras (1985), quien considera que el punto central de la adquisición de la L2, es la investigación del *intake* y su relación con el *input*. En otros términos, el análisis consiste en averiguar cómo interactúa el aprendiz con el *input*, o sea, cómo procesa los datos del *input*. Para explicar estos hechos, es importante, según la autora, determinar la capacidad cognitiva que interviene al nivel del *intake* y el papel que desempeña en la organización de los datos que formarán parte de la gramática de la IL. La determinación de esta competencia requiere un análisis riguroso del *output* de la IL dentro del marco de una teoría lingüística coherente.

Aunque los autores que se utilizan del marco teórico chomskiano, como Liceras, 1985, 1986; Guellouz, 1985, no niegan el papel relevante que tiene el contexto respecto a ciertos aspectos del aprendizaje, ellos afirman que el contexto no puede proporcionar una explicación precisa de todas las propiedades complejas del aprendizaje.

Está claro que el aprendizaje de la L2 presenta algunas diferencias con relación a la adquisición de la LM. Pero, tampoco podemos afirmar que el aprendiz se limita a memorizar lo que oye en el *input*. Es evidente que el lenguaje no se puede caracterizar como unas reglas gramaticales que requieren un aprendizaje.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la lista de variables que pueden influir en la relación entre *input* y *output*, en el caso de la L2, tales como la edad (que es una variable crucial, como vimos en otro apartado), la motivación, la capacidad de memoria y de percepción, etc.

4. 9. Las variables contextuales en la adquisición de lenguas segundas

El aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas es un proceso que puede tener lugar en diferentes contextos[27] sociolingüísticos y educativos. Aunque el estudio de la influencia del contexto en el proceso de adquisición de segundas lenguas es relativamente reciente, está ampliamente aceptado que las variables contextuales pueden afectar ese proceso (Ellis, 1994; Gardner y Clément, 1990; Ceñoz y Perales, 2000).

[27]El contexto dónde se desarrolla una conducta, se está entendiendo el conjunto de circunstancias que acompañan, o circunstancias en las que tiene lugar un acontecimiento; asimismo, se incluye ese entretejido de cosas, situaciones o acontecimientos que hacen más nítido el significado del acontecimiento o actividad a la que acompañan y rodean.

En este complejo proceso de adquisición de segundas lenguas intervienen directamente o indirectamente un gran número de variables individuales y contextuales que también pueden estar relacionadas entre sí. Además, la adquisición de segundas lenguas presenta una gran diversidad en lo que se refiere a las condiciones en que tiene lugar y sus objetivos.

Es importante señalar que los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en los que tiene lugar la adquisición determinarán en gran medida, las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción. Además, estos contextos influyen en variables individuales como las actitudes y la motivación.

Todo ello implica que, aunque el objetivo de un estudio determinado sea el análisis de un aspecto lingüístico o psicolingüístico específico, no debemos olvidar que las variables contextuales pueden influir en todos los aspectos de la adquisición de lenguas. Por lo tanto, es necesario determinar las características de las distintas situaciones de adquisición de L2 y adoptar una perspectiva multidisciplinar que no sólo incluya elementos lingüísticos y psicolingüísticos sino también psicosociales y sociolingüísticos.

4. 9. 1. Contextos naturales y formales en la adquisición de la L2

La adquisición de segundas lenguas puede tener lugar en contextos naturales o formales, aunque también son comunes los contextos mixtos. En el contexto natural, que se asemeja más que el formal al contexto de adquisición de primeras lenguas, la adquisición ocurre como resultado de la interacción con hablantes de la L2 y la observación de la interacción entre hablantes de L2 en distintas

situaciones sociales. Estas situaciones varían con relación a las características de los interlocutores y los objetivos de la propia interacción.

En contextos formales, el estudiante suele recibir algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la segunda lengua y recibe *feedback* sobre aspectos específicos y/o generales de los resultados de la instrucción. En estos contextos, la exposición a la segunda lengua es el resultado de un proceso de intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción a lo que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas.

En la mayoría de los casos, la adquisición de segundas lenguas en contextos formales tiene lugar en el aula, pero también existe la posibilidad de que la adquisición tenga lugar por medio de auto instrucción con la ayuda de materiales didácticos (Ceñoz y Perales, 2000, pp. 110).

Desde una perspectiva sociolingüística (Ellis, 1990), la diferencia entre los dos contextos, afecta la localización, los temas y la finalidad de la comunicación. El contexto formal es generalmente más limitado que el natural en cuanto a la diversidad de los factores que influyen en el uso de la lengua.

Aunque la distinción entre los contextos naturales y formales parece nítida, es muy frecuente encontrar situaciones de adquisición de segundas lenguas en las que se combinan características de ambos. Además, la gran diversidad de tipos de instrucción, la diversidad de contextos naturales de adquisición y las diferencias individuales que influyen en el proceso impiden considerar la diferencia entre contextos formales y naturales en términos de una dicotomía absoluta, siendo más adecuada la idea de un *continuum* cuyos extremos son los contextos formal y natural pero que admite posiciones intermedias.

En las posiciones intermedias se situarían los contextos mixtos de adquisición que parten de un contexto de adquisición natural en la comunidad en que se habla la L2, que se complementan con la instrucción, o bien de un contexto formal que combina la instrucción con la exposición natural por medio de estancias en el extranjero. En estas posiciones intermedias también se situarían algunos tipos de instrucción específicos que incorporan elementos característicos de los contextos naturales como por ejemplo la inmersión, la enseñanza basada en el contenido o el enfoque basado en tareas (Ceñoz y Perales, 2000, pp. 110).

Si bien la comparación de contextos exclusivamente naturales y formales no ha despertado un gran interés entre los investigadores, se puede afirmar que existe una tendencia a admitir que la adquisición natural da lugar a un mayor grado de fluidez y la formal a una mayor exactitud gramatical.

En la mayoría de los estudios no se especifican lo suficientemente las características del contexto. En la investigación en esta área (adquisición del lenguaje) es necesario controlar tanto las características de la instrucción en el caso del contexto formal como la cantidad y tipo de interacción en el caso del contexto natural. En contextos naturales se puede presentar una gran variedad respecto al tipo de interacción, y la duración de las estancias en comunidades donde se utiliza la lengua meta.

De este modo, al investigar la adquisición en contextos naturales en el caso de emigrantes se ha observado que cuando éstos llevan menos de cinco años en el país de acogida, cuanto mayor es la duración de la estancia mayor es su nivel de proficiencia; pero a partir de los cinco años de estancia (o incluso de los tres) la edad de llegada es la variable que mejor predice el nivel de proficiencia (Cenoz y Perales, 2000, pp. 112; Bachi, 1956; Asher y García, 1969; Slavoffy y Jonson,

1995).

Existen distintas alternativas para estructurar el ambiente y, por tanto, facilitar el que podamos incorporar a nuestro estudio del comportamiento humano. Escogemos la de Bronfenbrenner (por ejemplo, 1977) porque nos parece la más adecuada para la gran mayoría de los trabajos que se pueden hacer desde el enfoque diferencial del comportamiento humano en general, y del comportamiento de los bilingües en particular.

Bronfrenbrenner concibe el ambiente como un conjunto de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Son las siguientes:

A) El *microsistema* es el conjunto de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Para un niño bilingüe, por ejemplo, la familia en la que ha adquirido su bilingüismo, si éste es familiar;

B) El *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares en el barrio; para un adulto, las relaciones entre familia, trabajo y vida social);

C) El *exosistema* supone el estudio de los contextos externos en los cuáles están enclavados los escenarios. Algunos ejemplos: para un niño pequeño, el lugar de trabajo de sus padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de sus padres, etc.;

D) El *macrosistema* se refiere a la correspondencia, en forma y

contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias e ideología que sugete esas correspondencias.

Esta estructuración del ambiente ayuda a clasificar las situaciones, cuando éstas se presentan como contexto donde se desarrolla la conducta. El sistema ambiental, como se ha señalado antes, ha sido mucho menos estudiado que el personal, y por ello se encuentran más dificultades a la hora de incorporarlo al estudio de la conducta bilingüe, pero al menos es necesario tener presente su importancia para completar el conocimiento del comportamiento. Una vez que el ser humano se comporta en un contexto, en un "nicho ecológico", que influye en su comportamiento y que es influido por él, en una constante relación de interacción, es importante que este sea tomado en cuenta.

4. 10. Los mecanismos cognitivos implicados en la adquisición de lenguas segundas: ¿adquisición o aprendizaje?

Según Sánchez-López y Tembleque (1997) existen dos tipos distintos de mecanismos cognitivos para la internalización de las reglas lingüísticas: por un lado, los procesos automáticos, en los que son cruciales la velocidad y la espontaneidad, y en los que el sujeto no tiene tiempo de aplicar mecanismos lingüísticos conscientes. En este caso, se habla de adquisición; por otro lado, están los mecanismos que guían la resolución de problemas con procesos de razonamiento consciente. En este caso, se habla de aprendizaje.

La difererencia fundamental entre estos dos procesos según las autoras, se centra en las estrategias implicadas en cada uno de ellos, que a su vez están influidas por algunas de las variables que actúan dentro de un contexto social determinado.

Por ello, no es posible analizar si se produce uno u otro mecanismo sin tener en cuenta otros factores como el ambiente o el tipo de lengua (L2 o lengua extranjera). Esta puntualización es útil si lo que se quiere saber es si los dos procesos, adquisición y aprendizaje, son esencialmente los mismos o si son diferentes. Hasta hace poco tiempo, se ha asumido generalmente que un proceso sigue al otro, con algunos años de solapamiento.

De esta forma, la capacidad de adquisición se supone que desaparece en la pubertad, mientras que el aprendizaje puede tener lugar a lo largo de toda la vida (Stevick, 1982).

Sin embargo, las investigaciones recientes han indicado que no hay una separación tajante. Cada vez parece más claro que los adultos tienen a su alcance los modos de obtener el control sobre una lengua. En la adquisición, por ejemplo, la persona se enfrenta a las palabras y a las reglas en un contexto de comunicación natural, y hasta que dicha persona ha adquirido un elemento, comete muchos errores en su uso. En el aprendizaje, por el contrario, se produce formas correctas casi desde el principio.

En este sentido, la adquisición de la L2 por un adulto es muy similar (sigue el mismo proceso) al proceso que siguen los niños cuando hablan su L1. Requiere una interacción significativa con esa lengua (comunicación natural) en la que los sujetos están preocupados, no por la forma de sus expresiones, sino por los mensajes que son capaces de trasmitir y comprender.

Además, la corrección de errores y la enseñanza explícita de las reglas no es relevante en la adquisición de la lengua. El *aprendizaje*

consciente, por otro lado, ayuda mucho a la corrección de errores y a la presentación de reglas explícitas (Krashen, 1981).

Tradicionalmente se han utilizado actividades asociadas con el aprendizaje para enseñar idiomas en las escuelas, y tienden a ser conocimiento sobre la lengua estudiada. Las actividades asociadas con la adquisición son aquellas que experimentan los niños pequeños y, de forma análoga, aquellos que hablan otra lengua después de largos períodos de interacción social (es decir, de uso cotidiano de la lengua) en otro país. Aquellos cuyas experiencias con la L2 son, básicamente, un aprendizaje suelen no tener el mismo dominio que aquellos que han tenido experiencias de adquisición (Yule, G., 1998, pp. 219).

Sin embargo, incluso en situaciones de adquisición ideales, muy pocos adultos parecen alcanzar el dominio de un nativo cuando emplean una segunda lengua. Hay individuos que llegan a alcanzar un gran conocimiento a escribirla, pero no al hablarla (Yule, G., 1998, pp. 219).

Esto podría apuntar a que algunas características de una segunda lengua (por ejemplo, el vocabulario o la gramática) son más fáciles de adquirir que otras (por ejemplo, la fonología). Estos tipos de observaciones son una muestra de que una vez pasado el "período crítico" (hacia la pubertad), resulta muy difícil adquirir plenamente otra lengua. Para apoyar esta hipótesis se cita el proceso de lateralización del cerebro (del que hemos hablado en el capítulo 2) como un factor crucial. Podríamos pensar que, en este proceso, la facultad del lenguaje queda saturada por las características de la L1, y tiene como resultado una pérdida de flexibilidad para incorporar las características de otra lengua.

TERCERA PARTE: LA METODOLOGÍA Y EL ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5: LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO

"El conjunto de la ciencia no es más que la depuración del pensamiento cotidiano" (Albert Einstein, 1936).

La investigación, para ser científica, debe seguir ciertas reglas conocidas como "método científico". Estas reglas especifican, por ejemplo, cómo ha de recogerse la información, cómo puede analizarse, y qué tipos de conclusiones han de sacarse de los descubrimientos.

Creemos que no hay un método y/o diseño que sea mejor en sí mismo. Su bondad dependerá de las peculiaridades del fenómeno en estudio, de cuáles sean los intereses concretos del investigador, del tipo de datos de que se disponga y de las posibilidades reales de la investigación.

La metodología escogida a este trabajo cumple con las normas requeridas por la investigación, que suponen un proceso *sistemático* de indagación que conduce al análisis de las observaciones empíricas, y a una comprensión que permite el desarrollo teórico y la clarificación de decisiones de acciones concretas.

Cuando se aborda el tema del estudio de los sujetos bilingües se tiene que aplicar fundamentalmente un enfoque diferencial, puesto que lo que interesa es averiguar cómo las leyes generales del comportamiento humano se aplican y se modulan cuando interviene la variable mono/bilingüismo de los sujetos.

Para poder averiguar algo acerca del comportamiento de los sujetos bilingües, estudiándolo directamente, o incluso para poder ejercer un juicio adecuado sobre los datos que nos ofrece la bibliografía acerca del comportamiento de este grupo de sujetos, se necesita

abordar los métodos de investigación, o sea los procedimientos generales que señalan cuál es la normativa a seguir a la hora de estudiar un fenómeno, en el caso, el bilingüismo.

5.1. El modelo de la investigación: La etnografía descriptiva

Esta evaluación se encuadra dentro de lo que se denomina etnografía descriptiva y como estrategia se ha empleado el estudio de casos.

Craig Chaudron (2000, pp. 131) presenta una corta exposición de lo que es la etnografía, la metodología y una perspectiva quizá más vinculada con la investigación cualitativa.

1. *La observación y recogida de datos (metodología)*

En la recogida de datos, la investigación etnográfica (como ejemplo concreto y normalmente más riguroso de la investigación cualitativa) no suele usar "instrumentos" sino "procesos", supuestamente sin predisposiciones (observación libre prolongada, entrevistas abiertas, "triangulación" de información, acceso a documentos existentes).

2. *La naturaleza de los datos*

La investigación etnográfica considera que los datos más relevantes son los que surgen de los sucesos naturales en el contexto que se está investigando. Los temas de mayor interés para los investigadores cualitativos son los comportamientos humanos y las normas culturales y sociológicas que forman la base y la razón de aquellos. Los datos se consideran de manera holística o global (considerando la entidad entera,

sin división en componentes), y siguiendo preferiblemente las perspectivas o interpretaciones de las personas que son el objeto de la investigación.

3. *El uso y desarrollo de la teoría*

El investigador cualitativo no quiere comprobar ni probar teorías; lo que intenta es observar sin prejuicios ni enfoques específicos. Sin embargo, el investigador siempre tendrá en cuenta las teorías relevantes al contexto o tema que quiera investigar, y normalmente tendrá que tener en cuenta sus predisposiciones de observación y interpretación. La buena práctica de la metodología lo mantendrá con la "objetividad" apropiada. Y al final el investigador querrá desarrollar una teoría fundamentada (conectada de manera extensa y obvia a la multiplicidad de los datos), o revisar y perfeccionar la teoría o cuadro conceptual que contemplaba anteriormente. En su forma más radical (desde la tradición de la fenomenología), la investigación cualitativa no busca una "explicación" causativa de los datos y hechos, sino sólo un mejor "entendimiento".

La investigación etnográfica considera que los datos más relevantes son los que surgen de los sucesos naturales en el contexto que se está investigando. Los temas de mayor interés para los investigadores cualitativos son los comportamientos humanos y las normas culturales y sociológicas que forman la base y la razón de aquellos. Los datos se consideran de manera holística o global.

Lo que normalmente se denomina investigación "etnográfica" es el ejemplo paradigmático de investigación cualitativa-interpretativa, aunque en la práctica podamos ver una amplia gama de diferentes aproximaciones al análisis y la interpretación de los procesos investigados. El sentido clásico de "etnografía" requiere:

1) Un compromiso prolongado con la situación estudiada;

2) La recogida de múltiples fuentes de información acerca de los participantes y el contexto de la comunidad que les rodea;
3) Un trabajo constante con las normas y reglas implícitas que los miembros de la comunidad emplean para interactuar y para interpretar las conductas de unos y otros. Esta investigación es cualitativa e interpretativa en el sentido de que los hechos concretos sólo se entienden desde un marco desarrollado por el investigador a partir de una descripción muy detallada de las conductas de los participantes y sus explicaciones e interpretaciones personales. En raras ocasiones esta investigación conduce a generalizaciones globales más allá del contexto específico que se investiga, aunque marcos conceptuales más globales pueden confirmarse a través de la extensión persistente de los resultados de estudios individuales (Craig Chaudron, 2000, pp. 161).

En la investigación etnográfica el investigador realiza su estudio en el campo, es decir, dedica un período extenso de tiempo a vivir y convivir con las personas participantes en el caso que está investigando.

Por eso, se habla también en el estudio de caso del trabajo de campo y de la inmersión en él. Para poder captar los significados, las normas, los valores, es decir, la cultura propia de cada caso, y de esa manera estar en condiciones para presentar una interpretación y una reconstrucción del mismo, es indispensable que el investigador se sumerja (inmersión) y conviva (trabajo de campo) con sus protagonistas. Para captar esta complejidad es indispensable conocer los contextos donde desarrollar sus actividades cotidianas.

La elección del método

De los tres tipos de métodos fundamentales existentes para el estudio del bilingüismo: experimentales, comparativos y de observación natural, hemos optado por este último.

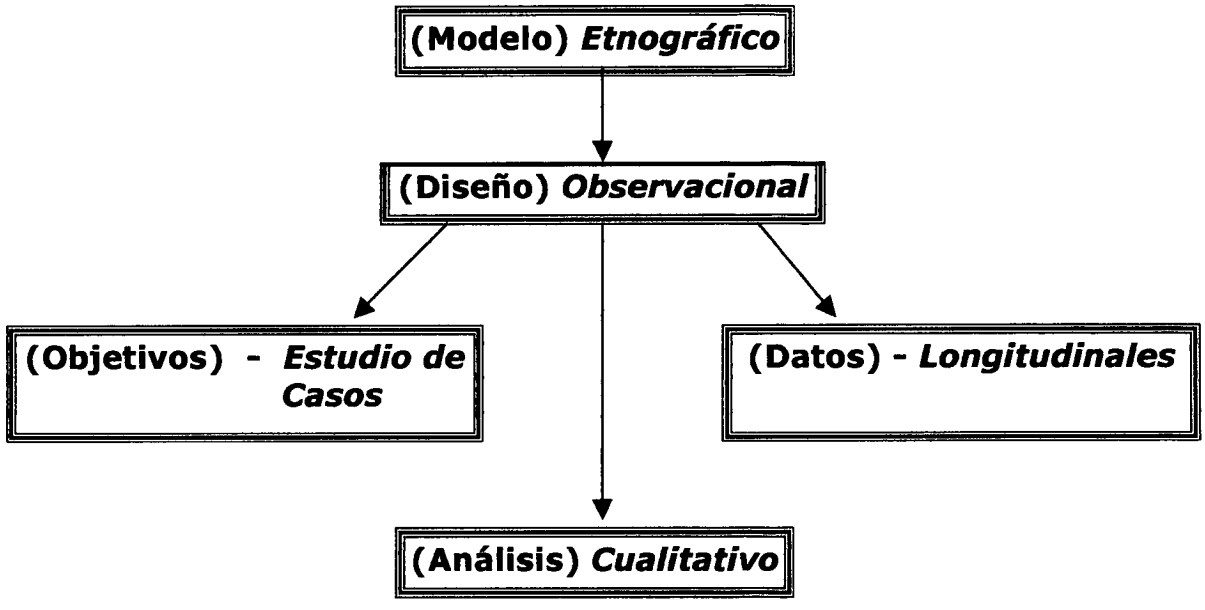


Figura 6. Modelo de la investigación empírica

5. 2. Métodos Observacionales

Dane (1990) utiliza el término de *investigación de campo* para referirse a un conjunto de métodos que incluyen la observación directa de eventos que ocurren de manera natural. La característica esencial de los métodos observacionales, que se inscriben dentro de una categoría genérica denominada *metodología cualitativa* (Becker y Geer, 1970), es

la observación directa de eventos, lo que excluye las técnicas de recogida de datos retrospectivas propias de la investigación de encuestas. Al mismo tiempo debe destacarse como aspecto relevante de esta metodología, la naturalidad en la ocurrencia de los eventos. El énfasis que marca la investigación de campo en la naturalidad de los eventos es la razón por la que muchos de estos métodos sean, con frecuencia, denominados también de métodos naturales.

Como han destacado Butler, Rice y Wagstaff (1963), la investigación de campo implica la recogida de datos con el objetivo de formular nuevas hipótesis, y es particularmente apropiada para explorar y definir objetivos.

No obstante, pueden también plantearse cuestiones relativas a la relación entre las variables, aunque la investigación de campo no puede ser usada fácilmente para la inferencia de relaciones o explicaciones causales.

Descritos los propósitos de la investigación observacional, los autores anteriormente citados (pp.38) analizan los distintos enfoques que puede adoptar y que, en definitiva, se cristalizan en tres técnicas que, a modo de diseños de recogida de datos, constituye unos instrumentos eficaces de trabajo en ámbitos donde no está presente la manipulación, y dónde el control de las fuentes de variación extrañas es difícil de conseguir: La observación naturalista, el estudio de casos y los auto-informes.

La observación, en sentido amplio, es la base de cualquier método de investigación, pero se conocen bajo la denominación de *métodos de observación* aquellos para los que esta cualidad es única y directa herramienta. En nuestro caso, ha sido la herramienta principal. En cualquier caso, la observación debe cumplir ciertos requisitos para ser considerada válida; fundamentalmente, la *objetividad* y la *verificabilidad*. Es decir, cualquier observación debe poder ser repetida

por otro observador con las mismas condiciones y con resultados semejantes.

Los métodos de observación natural tienen la ventaja de posibilitar el estudio de ciertos fenómenos que no son accesibles mediante otros procedimientos; tienen el inconveniente de su difícil control de las variables extrañas, de su mayor facilidad para que actúe el sesgo del experimentador e de la necesaria limitación numérica de las muestras a utilizar. (Sánchez López, M. P. y Tembleque, R. R. , 1997).

Son conocidas las ventajas y inconvenientes de se trabajar en un contexto de situación natural. La ventaja es que se aumenta su validez externa y ecológica, pero no hay seguridad de estar controlando la influencia de variables que no se están investigando en este momento, diferente de una situación de laboratorio dónde es posible controlar muchas de estas variables extrañas.

Cada vez más se detienen los investigadores en la exploración de aquellos aspectos físicos significativos para el niño, dando una visión más ecológica del desarrollo, sin abusar tanto de las situaciones artificiales de laboratorio (Aguado, G.,2000, pp. 48).

Dentro de estos métodos existe una gran variedad de procedimientos concretos; el criterio de clasificación fundamental de estos procedimientos se basa en su grado de estructuración, que va desde las observaciones de campo (de algunos antropólogos que observan conductas incidentales) hasta las técnicas rígidamente estructuradas de la observación conductual.

La validez externa se refiere a la posibilidad de generalizar los resultados de la investigación a otras poblaciones y situaciones de interés. Naturalmente, cuando se inicia una investigación interesa que sus conclusiones sean lo más generalizables posible, y no se queden sólo en el grupo de sujetos y en la situación concreta que se ha utilizado. Si ello fuera así, seria necesario repetir el trabajo hasta el

infinito para incluir todas las variables posibles de la persona y de la situación.

De la misma manera, cuando se evalúan los resultados de investigaciones que aparecen en la bibliografía para aumentar el conocimiento sobre los sujetos bilingües, hay que asegurarse de que las conclusiones propuestas por el autor no se refieren sólo a su muestra de sujetos y situaciones, sino a la población general de bilingües o de un tipo de bilingües.

Ex: Podemos observar al niño bilingüe, rellenando un registro de sus interacciones con otros niños en el patio de recreo de la escuela, observando, sobre todo cuando utiliza su L1 (Lengua Primera) y su L2 (Lengua Segunda), en qué contextos utiliza una u otra, con qué interlocutores, si lo hace en un caso para expresar sentimientos (rabia, alegría, etc.), y en el otro caso para comunicar información más aséptica.

La metodología observacional, que se distingue del experimento por la no-manipulación de la variable dependiente y porque sólo se toman medidas de las variables dependientes u observadas, se caracteriza por el grado de interacción entre las unidades observacionales y el investigador, así como por el grado de cantidad y de estructuración y control de la situación.

La metodología observacional, definida por algunos autores como investigación de campo, utiliza, en términos generales, dos amplios procedimientos de recogida de datos. Por un lado, tenemos las técnicas de *observación sistemática* y, por otro, la *observación participante*[28]. Cada uno de estos enfoques posee sus características y sistemas de registros propios.

Desde el punto de vista instrumental, la metodología

[28] La observación participativa es una técnica desarrollada por los etnógrafos, para observar a la vez que se desempeña una función activa en el grupo que se está estudiando.

observacional suele utilizar los registros de video, cámaras fotográficas, notas de campo, marca en listados o escalas, etc. Ahora bien, en tanto que la *observación sistemática* se caracteriza por la no-participación directa del investigador en la situación, la *investigación participante* requiere que el investigador forme parte de la situación que es observada. No obstante, de acuerdo con este último enfoque, es posible destacar diferentes niveles de participación.

5. 2. 1. Observación Participativa

En sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan para evitar crear situaciones que comproben sus hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso. Para ellos, la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan.

Una vez se han registrado los datos formales, los vierten en documentos. Pero la mayoría de ellos favorecen una visión personal de la experiencia con el fin de que, desde su propia participación, la puedan interpretar, reconocer sus contextos, indagar en los diferentes significados mientras están presentes y transmitir un relato naturalista, basado en la experiencia, para que sus lectores participen en una reflexión similar (Stake, 1998, pp. 47-48).

5.3. Contexto de recogida de datos:

En el *contexto de campo*, la investigación se realiza en un marco natural. El realismo y la "naturalidad" de la situación mejoran la validez ecológica y la externa.

En los últimos tiempos se ha desarrollado una orientación más sociológica en el estudio del aprendizaje tanto de la L1 como de la L2, que considera crucial para la adecuada descripción y medida del bilingüismo el tener en cuenta el contexto socio-cultural en que ese bilingüismo existe y las normas de la comunidad en el uso del lenguaje en los distintos ámbitos.

5.4. La evaluación del lenguaje

Hay dos métodos diferentes para evaluar el lenguaje. El primero consiste en el análisis del lenguaje espontáneo; el segundo en el empleo de situaciones estructuradas, es decir de pruebas. Cada uno de ellos tiene sus limitaciones y es necesario considerarlas complementarios entre sí.

5. 4. 1. El análisis del lenguaje espontáneo

El análisis del lenguaje espontáneo tiene dos ventajas principales. La primera es que como las investigaciones del desarrollo del lenguaje se basan, especialmente en el lenguaje espontáneo, se cuenta con una gran cantidad de datos que sirven de norma. La segunda es que todas

las pruebas tienen, necesariamente, algo de artificial; en cambio, una conversación con un niño es menos forzado que el típico cuestionario de las pruebas estructuradas.

Un hallazgo de Prutting, Gallaglrer y Mullac (1975) lo demuestra. Prutting y sus colegas compararon los resultados en la parte expresiva de la prueba de sintaxis (Northwestern Syntax Screening Test) con un análisis del lenguaje espontáneo con un grupo de niños de cuatro y cinco años que demostraban retraso en su lenguaje. En la prueba se mostraban ilustraciones a los niños y se les pedía que dijeran qué representaban.

Prutting y sus colegas descubrieron que los niños generaban en su lenguaje espontáneo treinta por ciento de las estructuras que no habían podido generar en la prueba. Sostienen que la prueba requiere muchas operaciones psicológicas además del dominio de determinadas construcciones gramaticales.

Lo mismo ha sido comprobado en nuestro estudio empírico como veremos más adelante: En situaciones naturales se observa la utilización correcta de algunas palabras que durante la utilización de la prueba no era bien dicha por los participantes del estudio.

El análisis del lenguaje espontáneo también tiene sus limitaciones. Las más graves son: la selección de datos para la evaluación de la capacidad para generar el lenguaje y la disponibilidad de datos contextuales que den pie a la comprensión.

Todavía no se sabe a ciencia cierta cuál es el número ideal de datos ni cuál es el mejor método para obtenerlos. El promedio en la mayoría de las investigaciones es de 50 a 100 emisiones. Sin embargo, las mejores investigaciones del desarrollo del lenguaje se han basado en un número mucho mayor – de 300 a 800 emisiones – y en algunos casos en un número aún mayor.

Un número pequeño representa serias limitaciones. Cuando la selección es pequeña la naturaleza del lenguaje generalmente varía de una situación a otra. Cazden (1970) ha examinado varios estudios que revelan que tanto la cantidad como la calidad del lenguaje que genera el niño varía según el tema de la conversación, la actividad que el niño está realizando en este momento, la edad de lo que escucha y la relación que tiene con éste. Analicemos en este momento un solo punto; las preguntas como *¿Qué ves?* Y *¿Qué está (él) haciendo?* Suscitan respuestas de una sola palabra.

Desde el punto de vista metodológico, el grupo de Harvard dirigido por Brown inaugura el trabajo científico sobre la adquisición del lenguaje, basado en una observación minuciosa de los datos, en el establecimiento de hipótesis explicativas que puedan ser contrastadas y falseadas con los ejemplos y contraejemplos recogidos.

Los estudios naturalistas sobre adquisición llevados a cabo por este grupo, concebían el desarrollo del lenguaje como un proceso gradual que, a partir del dominio de pocas reglas, avanza hacia una gramática más expansiva. Este avance se produce sobre la base del *input*: los enunciados del adulto ayudan a que el niño adquiera la gramática adulta.

El grupo de Harvard, en torno a Roger Brown, tenía como preocupaciones más importantes:

1) El interés por la Lingüística, y no sólo por la lingüística generativa de Chomsky.
2) La realidad psicológica de los constructos lingüísticos.
3) El problema de la categorización, por el cuál reducimos el infinitamente variado mundo de experiencias. (Juncos, 1995, pp. 13).

Con el estudio longitudinal de Adam, Eve y Sarah (1962), empieza el primer hito científico en la historia de los estudios sobre la adquisición del lenguaje. R. Brown organizó un seminario permanente para discutir

los protocolos obtenidos de las transcripciones manuales del lenguaje espontáneo, grabado en situaciones naturales de interacción de estos niños con sus padres.

Los resultados de estos estudios presentan algunas aportaciones que han pasado a formar parte del conocimiento universal sobre el desarrollo del lenguaje y algunas intuiciones y problemas que marcaran las investigaciones siguientes.

Con Brown el estudio del lenguaje espontáneo y los experimentos de comprensión serán los métodos esenciales en el estudio del lenguaje infantil.

La gramática transformacional, en la descripción, y el conductismo en la explicación son las dos líneas teóricas que influyen el trabajo de Brown.

Sería imposible investigar toda la gramática del niño. Solamente se puede evaluar determinados aspectos del lenguaje. El MLU[29] es una de las formas tradicionales de evaluar el desarrollo del lenguaje. No todos los investigadores computan el MLU de la misma manera, pero las reglas de R. Brown (1973) aún es el método más usual.

Se han propuesto otros métodos de análisis de determinados aspectos del desarrollo gramatical, que tienen mayores posibilidades de medir la complejidad de la oración, no sólo su extensión. Algunos de ellos pueden determinar el número de transformaciones realizadas en la generación de una oración.

5. 4. 2. Las Pruebas

[29] El MLU se define como el número promedio de morfemas en una frase. En español es más conocido como LME – Longitud Media de las Emisiones

El análisis del lenguaje espontáneo tiene dos tipos de limitaciones: primero, necesitan de mucho tiempo para su realización y segundo, solamente se observan ciertos aspectos del desarrollo del lenguaje, especialmente, el vocabulario productivo y la sintaxis. Se han elaborado muchas pruebas del desarrollo del lenguaje con el fin de poder indagar más profunda y ampliamente en un período limitado de tiempo.

El medio en que se aplican las pruebas

Las pruebas psicológicas no son instrumentos comparables a las unidades de medida que pueden aplicarse objetivamente con la seguridad de que van a proporcionar cifras claras. En una prueba, la actuación de un niño es el producto de la influencia recíproca entre dos seres humanos que se encuentran en un determinado medio.

El niño que toma una prueba, normalmente se halla sólo en un cuarto, con el adulto que se la aplica, éste en la mayoría de los casos es un desconocido. El niño no se desenvuelve tan bien como podría hacerlo, debido a diversos factores.

El estar familiarizado con el medio en el que se aplica la prueba y con la prueba misma determina el éxito de la misma. Tomar una prueba es una actividad fuera de lo común. Al principio, puede intimidar al niño y producirle ansiedad.

Los hallazgos de Jonson (1974), revelan la importancia que tiene no desconocer la prueba y el medio en que se aplica. También puede influir el hecho de que el niño no conozca al examinador. Varios estudios han revelado que si el examinador pasa algunas sesiones jugando y hablando con el niño, éste obtiene resultados más altos en la prueba (Cazden, 1970).

La forma en que se realiza una prueba puede motivar más al niño.

- Similitudes entre el niño y el examinador también pueden influir en la actuación. Varios estudios (Moore y Retish, 1974) descubrieron que los niños negros obtienen resultados más altos en diversos tipos de pruebas si el examinador es también de la raza negra;
- La lengua o el dialecto de la prueba puede ser también de suma importancia. Aunque otros autores, como por ejemplo, Quay, 1972, afirman que la forma en que se aplica la prueba y el contenido mismo son probablemente más importantes que el dialecto que se emplee. Por ejemplo, es posible que una prueba de vocabulario contenga preguntas sobre objetos que el niño no conoce. En las pruebas de comprensión se emplean frecuentemente ilustraciones.

Las tres pruebas más usadas para evaluar el desarrollo del lenguaje son: Stanford Binet Intelligence Scale, Peabody Picture Vocabulary Test y el Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Aunque normalmente no se clasifica el Stanford Binet como prueba de lenguaje, con frecuencia se emplea en algunos programas preescolares que destacan el desarrollo del lenguaje.

De hecho, la objeción más frecuente ha sido que para prueba de inteligencia es demasiado verbal. Casi todos los términos requieren la comprensión de complejas instrucciones verbales y muchos requieren respuestas verbales. Sin embargo, en estas pruebas también intervienen la memoria, el razonamiento y otros factores cognoscitivos que no deben confundirse con el desarrollo del lenguaje.

Delante de lo expuesto, aunque consideramos sus defectos, consideramos que para nuestro tipo de estudio el análisis del lenguaje espontáneo nos aporta más informaciones.

5. 5. Los estudios individuales de caso

Los métodos observacionales plantean la descripción de los fenómenos que ocurren en ambientes naturales, como por ejemplo, las posibles interacciones familiares. Al mismo tiempo, mediante estos procedimientos de investigación cabe la posibilidad de estudiar los procesos de cambio, aunque en condiciones menos controlables. Una variedad específica del enfoque observacional es el clásico estudio de casos individuales.

Los casos individuales han sido rescatados desde antiguo en la psicología, y sistemáticamente en la psicología actual, en razón de la multiplicidad de fenómenos que definen la conducta, de cuyo conjunto vale un saber científico.

Se estudia el desarrollo cognitivo en general y el desarrollo del lenguaje en particular en un único sujeto, de forma intensiva. Tiene la ventaja fundamental de que nos proporcionan una visión dinámica del desarrollo del sujeto, es decir, no sólo una "foto fija" de un momento determinado, con lo que la información que tenemos es mucho más rica. El uso de esta metodología permite una investigación mucho más con profundidad que cuando utilizamos grupos de sujetos.

Durante los primeros años del estudio científico del bilingüismo fueron muy utilizados. Casi siempre había una relación más o menos cercana del observador, del experimentador, con el sujeto. Con frecuencia el científico que realizaba la observación era uno de los padres o los dos; a veces la relación era más lejana, pero existía en cualquier forma, en forma de parentesco o de amistad con los padres del sujeto (Smith, 1923; Leopold, 1939-1949 – hija: Hildegard; Mac Whinney- hijo: Mark; Halliday- hijo: Nigel ;Shatz- nieto: Ricky).

En la bibliografía actual esta forma de investigar el bilingüismo continúa presente. Esta cercanía, si se cumplen las reglas estrictas de la

observación natural, no tiene por qué producir necesariamente ningún sesgo.

Nada nos hace sospechar que los autores de estos trabajos, tanto los clásicos como los actuales, no sean verdaderos profesionales, y por lo tanto, sus resultados puedan ser fiables.

Hay sin embargo, un sesgo que es inevitable; en la mayoría de los casos, esa relación implicaba, lógicamente, que en el ambiente del niño había un gran interés por su desarrollo y que el nivel cultural de su entorno era elevado.

Por ello, los resultados de estos estudios son difícilmente generalizables a la población general de bilingües; no todos los bilingües tienen la suerte de tener un ambiente familiar de esas características, con personas cercanas preocupadas por su desarrollo cognitivo, lingüístico y social, que valoren los logros intelectuales.

El uso de esta metodología permite una investigación mucho más con profundidad que cuando utilizamos grupos de sujetos. Su ventaja fundamental es la riqueza de información que nos da, la visión dinámica del sujeto que nos proporciona. Sin embargo, admitimos que como todo método, este también presenta sus desventajas. Su dificultad radica en el análisis de los datos y sobre todo, en las dificultades de generalización a la población total de bilingües, bien como el riesgo de que se produzcan sesgos. En el momento actual, siguen utilizándose para el estudio del desarrollo lingüístico, mediante el análisis de muestras de lenguaje (Sánchez López, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R., pp. 92).

Puede ser útil seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo

primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.

5. 6. Formulación de Generalizaciones de los resultados empíricos

Reconocemos que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian con profundidad.

Según Stake (1998), es habitual que en la investigación del estudio de casos muy pocas veces se llegue a una comprensión enteramente nueva, sino a una más precisa. Es posible que no se consideren generalizaciones las que se hacen sobre un caso o unos pocos casos, y sea necesario denominarlas *generalizaciones menores*, pero son generalizaciones que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos (pp. 19-20).

Reconocemos que no elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones. Los estudios comparativos y correlacionales más tradicionales cumplen mejor este cometido, pero en el estudio de casos se pueden producir modificaciones válidas de las generalizaciones.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

La falta de acuerdo sobre la definición teórica, unido a que el bilingüismo es un fenómeno complejo que implica algo más que el uso simultáneo de dos lenguas (puesto que implica a toda la persona y está relacionado con la situación social tanto del individuo como de su grupo de referencia), hacen que la comparación entre los distintos trabajos se haga, a veces, muy difícil, y su posibilidad de generalización sea frecuentemente escasa, al existir tantos tipos distintos de situaciones e individuos bilingües (Sánchez López, M. P. y Tembleque, R. R., 1997, pp. 43).

5. 7. Las preguntas de la investigación

Algunos piensan que el trabajo de campo naturalista consiste simplemente en mantener los ojos abiertos, en una actitud receptiva de nuevas impresiones. Concordamos con Stake (1998) en que la atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina. Hay que prever algunas de las cosas que puedan pasar. Pues algunas ocurrirán demasiado deprisa o con sutileza demasiada para que se puedan observar. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para representar las interpretaciones a otras personas.

5. 8. Investigación Longitudinal (a lo largo del tiempo)

Una clase particular de diseños cuasi-experimentales son los estudios longitudinales, cuyo objetivo es el análisis del cambio.

Desde el punto de vista de los procedimientos de obtención de los datos o medida de la variable de estudio, debe distinguirse entre la estrategia transversal y la longitudinal. Esta distinción depende, fundamentalmente, de la cantidad de períodos o intervalos de observación en los que se toman registros de cada una de las unidades observadas.

Cuando se tiene en cuenta un solo registro por período de observación y unidad, entonces los datos son considerados transversales (o trans-seccionales). En cambio, cuando se toman, en los distintos períodos, un conjunto de medidas de las mismas unidades observacionales, se obtienen datos longitudinales.

Cuando se estudian los procesos, entonces conviene que se registren las observaciones en función del tiempo.

Los registros o medidas que se toman de una determinada variable de respuesta variarán, pues, según se marque el énfasis en el resultado o en el proceso. Tanto para un caso como para el otro, los sistemas de medida seleccionados han de ser apropiados a fin de que el fenómeno, objeto de estudio pueda ser registrado de forma precisa y exacta.

Los estudios longitudinales dan una visión del desarrollo del lenguaje en el tiempo.

En la investigación longitudinal puede haber problemas relacionados con la duración del estudio o los intervalos entre cada evaluación, pero tiene ventajas sobre la investigación transversal. Una

aproximación al estudio de la conducta infantil a diferentes edades es el diseño longitudinal. La lógica de esta aproximación es bastante simple: las conductas estudiadas se miden primero cuando el niño es muy pequeño y se vuelven a medir a diversos intervalos. La ventaja principal de este método es que permite al investigador estudiar directamente cómo cambia cada conducta al hacerse mayor el niño.

El número de años que requiere un estudio longitudinal puede variar considerablemente. Algunas cuestiones pueden investigarse en un período de tiempo relativamente breve. Por ejemplo, determinar si las diferentes técnicas de cuidados aplicadas a los bebés prematuros tienen diferentes efectos respecto a la edad en que el niño empieza a andar y a hablar, necesitará sólo de 18 meses a 2 años de observación.

Otras cuestiones como, por ejemplo, si las primeras experiencias disciplinarias que un niño experimenta influyen en su utilización del castigo cuando él sea el padre, pueden necesitar prolongarse durante varias décadas.

Los estudios longitudinales pueden ser o correlacionales o experimentales. Si medimos las conductas en una edad y de nuevo en una edad posterior, podemos determinar la coherencia de las conductas calculando la correlacción entre los conjuntos de medidas.

Los estudios longitudinales experimentales implican generalmente la introducción de una manipulación en un punto del desarrollo y el examen de sus efectos en las variables dependientes estudiadas en algún punto, o puntos, posteriores del desarrollo.

La esencia de los *métodos longitudinales* es la aplicación repetida de los instrumentos de medida a los mismos sujetos durante un cierto período de tiempo. Su aplicación es especialmente indicada para la comprobación de hipótesis diferenciales en las que la variable independiente ejerce un efecto acumulativo sobre la variable dependiente con el paso del tiempo y/o cuando lo que interesa

investigar es el patrón de cambio en la conducta del sujeto o del grupo de sujetos (Sánchez-López y Tembleque, 1997).

A lo largo del libro de P. Olerón (1985) se destacan diversos estudios en que se ha utilizado este tipo de metodología (longitudinal).

5. 9. La Investigación Cualitativa

La distinción fundamental entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, según Stake (1998, pp. 42), estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

Los métodos de investigación cuantitativa han surgido de la búsqueda científica de causa y efecto, expresada en última instancia en una teoría fundamentada en hechos (*grand theory*). Para establecer generalizaciones que sean aplicables a diversas situaciones, la mayoría de los investigadores realizan observaciones en situaciones diversas. Intentan eliminar aquello que sea meramente situacional, y hacer que los efectos contextuales "se compensen mutuamente". Tratan de anular el contexto con el fin de averiguar las relaciones explicativas más generales y constantes. La generalización es un objetivo importante, y relevante para otros posibles casos. Para los investigadores cuantitativos la unicidad de los casos es un "error", algo ajeno al sistema de la ciencia explicada. Para los investigadores cualitativos la

unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso.

Para perfeccionar la búsqueda de explicación, los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escalas y mediciones (por ejemplo, números). Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ejemplo, relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia.

El enfoque cualitativo se centra más en los procesos que en los resultados. Según Stake (1998, pp. 11) el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.

Los defensores de lo cualitativo Egon Guba e Yvonna Lincoln (1982) y Elliot Eisner y Alan Peshkin (1990) otorgan mayor prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos, y menor a la interpretación de los datos de las mediciones.

F. Erickson (1986) sostiene que la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación. Decía que los resultados de la investigación no son tanto "descubrimientos" como "asertos". Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto de estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento, después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal.

De los estudios cualitativos de casos se esperan "descripciones abiertas", "comprensión mediante la experiencia" y "realidades múltiples". Las personas perciben las cosas de forma diferente, debido no sólo a la sencillez de sus observaciones, sino a que la experiencia determina en parte los significados (Stake, 1998, pp. 46).

No se puede sencillamente diseñar la búsqueda de significados complejos, ni alcanzarlos de forma retrospectiva. Parece ser que se requiere una atención continua, una atención que raras veces se puede mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listados de control o puntos de encuestas interpretables.

En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador (Denzin y Lincoln, 1994).

Además de su orientación alejada de la explicación de causa y Efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Schwandt, 1994).

Según Stake (1998, pp. 47) la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

Según F. Erickson (1986), la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final.

Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar o incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Malcom Parlett y David Hamilton (1976) lo llamaron *enfoque progresivo.*

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Stake (1998, pp. 21) sostiene que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa – pero afirma que la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. Erickson (1976) las llamó asertos (*assertions*), una forma de generalización.

Sabiendo que existen otras interpretaciones además de las de los investigadores, el buen investigador presenta una o más de esas otras, quizá atribuyéndolas a una fuente real o a una fuente genérica. Según Stake (1998, pp. 21) cómo llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. Aunque no se dispone de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos, este es un proceso que las personas siguen con regularidad.

Según este autor, para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores.

Para el autor, el buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones del caso. Es empático y no intervencionista. En otras palabras, se intenta no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido.

Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Capítulo 6: EL ESTUDIO EMPÍRICO

6. 1. El diseño

En este apartado, explicitaremos las estrategias concretas de aplicación, o sea el *diseño* utilizado.

Iniciamos la investigación con la localización y clasificación del material bibliográfico. Su lectura proporcionó el primer acercamiento y formulación teórica del problema. Una vez en contacto con la teoría elaboramos el diseño práctico. Este proceso se inició en el curso 2000/2001. El siguiente paso lo constituyó la obtención de los datos empíricos.

Como punto de partida se planteó una serie de interrogantes generales que, en posteriores fases, se irían concretando y que abarcaban los siguientes aspectos:

- **Pregunta de la investigación**

¿Cuáles son los principios que regulan el proceso de adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe?

- **Hipótesis**

La transferencia del conocimiento de la L1 es la base fundamental de la adquisición de la L2.

Objetivo General:

- Observar las regularidades universales del proceso de adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe.

Objetivos Específicos:

- Analizar cómo se caracteriza el proceso de asimilación de las estructuras lingüísticas de un segundo idioma, en el caso, el español.

- Formular un modelo de competencia lingüística que indique procedimientos metodológicos para la enseñanza del español como segundo idioma.

- Analizar el papel de la L1 (lengua materna) en la adquisición de la L2 (lengua segunda).

- Comparar la diferencia y similitud entre esas dos formas de aprendizaje.

- Identificar los mecanismos subyacentes o principios operativos que regulan la adquisición del lenguaje.

El método idóneo a nuestro tipo de investigación es el etnográfico (observacional). Estamos investigando unas experiencias individualizadas con las que intentamos llegar a afirmaciones generales.

Este estudio pretende analizar el proceso de adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe. Observa como se desarrolla el lenguaje infantil tanto con relación a la lengua materna, en el caso, el portugués, como de la segunda lengua, en el caso, el español, buscando implicaciones educacionales para la enseñanza del español como segundo idioma.

La presente investigación se clasifica en el estudio de individuos, cuya finalidad consiste en hallar explicaciones (describir) sobre las

formas de adquisición y de uso de dos lenguas en una misma persona.

El estudio abarca desde el período preverbal, al período en el que comienzan a pronunciar palabras identificables (o sea, ha salido del prelenguaje para acceder al lenguaje propiamente dicho) tanto en un idioma cuanto en el otro.

Hemos dado énfasis a las habilidades comunicativas globales de los sujetos. Es decir, nos hemos centrado en lo que estos pueden hacer con el lenguaje, con las tareas que pueden realizar y cómo las realiza, o en otras palabras, en la conducta lingüística total y sus resultados. Esta forma de abordar el lenguaje se inscribe en el estudio del lenguaje desde la perspectiva funcional-proposicional o comunicativa.

Sánchez-López y Tembleque (1997) definen la *competencia lingüística funcional* como el conocimiento subyacente que permite a la gente utilizar el lenguaje para decir cosas a otros en función de sus objetivos. Incluye saber qué clase de objetivos se puede alcanzar con el lenguaje (las funciones del lenguaje) y cuáles son las maneras adecuadas para realizar cada función (las estrategias del lenguaje).

Utilizamos en paralelo una orientación más sociológica, que considera crucial para la adecuada descripción y medida del bilingüismo el tener en cuenta el *contexto socio-cultural*.

En este trabajo nos proponemos estudiar la adquisición del español como L2 por los hablantes nativos de portugués, en contexto natural.

Nos centramos en observar (analizar) la interlengua de los aprendices y específicamente los errores que producen, como también de observar las distintas etapas o secuencias de adquisición en contexto natural (orden de adquisición de los morfemas / adquisición de elementos gramaticales).

Buscamos los "errores" cometidos por los niños con el objetivo de identificar las regularidades en la adquisición de su L2.

El estudio se centra en el problema de la transferencia - en concreto en el papel de la lengua materna (L1) en la adquisición de la L2.

En nuestra investigación hemos partido de la consideración de los "errores" (las mezclas) detectados en la IL de los sujetos. Para su estudio, utilizamos el método contrastivo, adoptando su "versión débil", según se le ha venido denominando desde Wardhaugh (1970), donde los datos se estudian *a posteriori* y sin establecer predicciones sobre la adquisición derivables del contraste entre las dos lenguas. No optamos por el análisis contrastivo (AC) como una premisa metodológica, sino que el material que fuimos colectando de la interlengua y la necesidad de encontrar una explicación a "los errores" (las mezclas) encontrados en la interlengua de nuestros sujetos viene a ser las circunstancias que nos ha llevado a elegir esta vía. Tampoco pretendemos pronosticar los errores que cometerá un brasileño en su adquisición del español como L2, por ello no hemos tenido la "versión fuerte" de la hipótesis del análisis contrastivo.

El análisis de los errores pueden enseñarnos cómo funciona el propio sistema del niño, cómo organiza y procesa el *input*. La regularidad en los errores en varias lenguas o los errores típicos de una lengua o grupo de lenguas puede conducir o inferir predisposiciones universales acerca de la estructura formal de las lenguas y su organización semántica o conceptual.

Para poder analizar los errores es necesario determinar: si son ocasionales o repetidos; si aparecen solo al principio de usar una forma o aparece después de un período correcto de esa forma; hay varias formas de esa noción en el input que pueden competir entre ellas y ser fuentes de error para el niño.

Hemos inicialmente utilizado como modelo la investigación de García Gutiérrez (1993), en su estudio de caso de un sujeto que

adquiere el español como segunda lengua y que tiene como lengua materna el italiano, una vez que trata de la adquisición de EL2 a partir de una lengua romántica, y por lo tanto, cercana al español, como en el caso de este estudio, en que los sujetos tienen como lengua materna el portugués y adquieren el español como lengua segunda. Otros estudios que enumeramos a seguir también nos ha orientado en la organización de nuestra pesquisa empírica, tales como:

- Las investigaciones de V. Santiuste, J. Neff, Estela Toledo y E. Vázquez sobre la adquisición del castellano como segunda lengua en adultos europeos;
- Las investigaciones de F. H. Pina sobre la adquisición del español como lengua materna de su hijo Rafael;
- Las investigaciones de F. M. Martínez y M. F. Torres sobre las estrategias infantiles para la adquisición fonológica de la lengua materna;
- Las investigaciones de E. S. Sellabona sobre los errores en la morfología verbal;
- Las investigaciones de E. Arostegui sobre el proceso de adquisición, tanto del vasco como del español, en edades tempranas (2 a 4/5 años);
- Las investigaciones de M. Almgren sobre el desarrollo gramatical en niños de familias bilingües;
- Las investigaciones de K. E. Aduriz sobre el proceso de adquisicición de los sujetos y objetos euskera (lengua vasca) y el castellano por un niño bilingüe;
- Las investigaciones de G. Shum sobre el uso de la imitación en la adquisición del lenguaje;
- Las investigaciones de P. S. Ruiz sobre el aprendizaje del euskera en un programa de inmersión;
- Las investigaciones de M. J. Garau sobre la adquisición y

desarrollo del léxico catalán en un niño bilingüe catalán/inglés; de entre muchos otros trabajos que nos servirán de referencia para ir construyendo nuestro diseño de investigación.

La bibliografía consultada, como por ejemplo, Liceras (1993) apuntaba la necesidad, en el ámbito metodológico, de datos longitudinales del EL2 de niños, no sólo en contextos institucionales, sino también en contextos naturales.

Liceras (1992), afirma que este tipo de estudio es importante no sólo en el ámbito metodológico, sino también por lo que se refiere a la problemática de la adquisición en sí, ya que, temas como el período crítico de la adquisición del lenguaje y el del factor edad, han vuelto a plantearse en los estudios actuales, probablemente debido a los descubrimientos recientes en el campo de la Neurología y de la Psicología.

A lo que se refiere a los trabajos empíricos realizados sobre adquisición del lenguaje (EL2) por adultos (Hurford, 1991; Johnson y Newport, 1991; Johnson, 1992), dicho período crítico parece confirmarse, o en todo caso, dan cuenta de las diferencias que existen en función de la edad (Flynn y Manuel, 1991; Birdsong, 1991), pero aún se hacen necesarios estudios realizados con niños.

Según Marshall (1975, pp. 249), probablemente hay algunos aspectos del lenguaje adulto que sólo se puede conocer con profundidad a través de su génesis. Como afirmaba Bühler, "el niño proporciona la única oportunidad de que disponemos para observar el lenguaje en sus estados de gestación".

Además de ser un tema de gran relevancia en la actualidad como hemos comentado en la introducción de este trabajo, la elección de este tema se ha debido por la conveniencia de tener hijos en estas edades (en desarrollo) y en una situación diferencial, o sea, en adquisición simultánea de dos idiomas.

Hemos efectuado el seguimiento del proceso de adquisición del lenguaje de los niños bilingües (portugués-español). Para ello, nos hemos basado en las observaciones y vídeo grabaciones realizadas quincenalmente de los niños en ambas lenguas, vídeo grabaciones que han sido transcritas para poder obtener el corpus en el que se basa el estudio.

Aunque desde el principio teníamos claro que estaríamos analizando el proceso de adquisición del lenguaje bilingüe de los niños, las preguntas específicas han sido formuladas a lo largo de los estudios teóricos y de la confrontación con los datos.

Reproducimos la conversación entre los niños en sesiones de juego espontáneo. Observamos las regularidades, aspectos que se repiten en el lenguaje de los niños.

Nuestro trabajo se ha centrado en el estudio de casos particulares de adquisición del español como L2 por parte de dos sujetos con el portugués como L1.

Será llevada en cuenta la dificultad relativa de aparición, o sea, la edad en que los niños en estudio adquieren las formas gramaticales propias tanto de su lengua materna (el portugués), cuanto de la segunda lengua en adquisición, el español y el estudio de los "errores" (transferencias) y omisiones.

El enfoque era dado principalmente a los "errores" cometidos por los niños (mezclas).

Este trabajo se centrará en el estudio de dos casos particulares de adquisición del español como L2 por parte de dos sujetos con el portugués como L1. Los ambientes de desarrollo del estudio serán la familia, las escuelas en que están estudiando los niños y la comunidad donde viven, en el caso, la ciudad de Madrid.

Con el fin de (objetivo del trabajo) diseñamos una investigación longitudinal de dos hermanos de (edades). En su casa y en interacción

con su madre (autora de la investigación), su padre (Y otras personas que han hecho parte de las grabaciones), se registra audiovisualmente el habla de los niños en distintas tareas discursivas (habla espontánea, situaciones de juego, narración de cuentos, narraciones personales), con una periodicidad (mensual).

Así que hemos reunido una cantidad de expresiones, palabras y frases de los niños en tomadas de vídeo quincenales y registros casi a diario de ambos niños, controlando personalmente la realidad de los fenómenos registrados, probando las teorías, contrastando, confirmando o enmendando las fórmulas teóricas expuestas en la primera parte del libro.

Vale resaltar que durante todo el desarrollo del trabajo he estado sometida al acompañamiento y examen crítico del Dr. Víctor Santiuste Bermejo.

6. 2. Los informantes

El trabajo está centrado en el estudio de dos casos particulares de adquisición del español como L2 (lengua segunda) de parte de dos niños. Se trata de un niño que en el inicio de las observaciones sistemáticas tenía dos años y once meses y la niña un año y un mes, cuyo lenguaje se desarrolla en contextos de lenguas diferentes. El hecho de que sean hermanos elimina al máximo la variabilidad genética y ambiental.

La razón de la elección de estos sujetos como objeto de las observaciones radica en que una vez que son hijos de la investigadora proporciona la ventaja de obtener los datos con facilidad y de la manera más espontánea posible.

Este hecho ha permitido realizar desde junio del año 2001 hasta julio del año 2003 un registro casi a diario de sus producciones lingüísticas y así acompañar muy atentamente este proceso de adquisición bilingüe.

La investigadora disponía de tiempo suficiente para estar con los niños, puesto que estaba ausente de su trabajo para dedicarse a la realización de dicha investigación y a la vez compatibilizar este trabajo con la tarea de ser madre de tres hijos. El contacto con los niños, necesariamente, era permanente y por lo tanto tenía la posibilidad de realizar las observaciones necesarias al estudio. Este aspecto ha posibilitado otras muchas ventajas, tales como:

- No ha sido necesario obtener permiso de acceso a los informantes;

- La investigadora no ha perdido tiempo en tener que socializarse a los informantes. Ya estaba familiarizada con los informantes, el espacio y los problemas del caso;

- Los costes del estudio han sido reducidos, ya que la investigadora no tenía que desplazarse de casa, ni tener que contar con la ayuda de otras personas en la recogida de los datos (aunque algunos datos han sido colectados y observados también por el padre de los niños);

- La investigación no supuso una "invasión" en la vida privada de nadie, debido a que la investigadora es la propia madre de los dos niños, tampoco ha supuesto ninguna "carga", como ocurre en otras observaciones;

- Los niños no se sentían examinados. Aunque casi siempre sabían que estaban siendo filmados o grabados, estos no perdían la espontaneidad

ni se sentían incómodos;

- La pronunciación de algunos enunciados de los niños ni siempre es muy clara. Para una persona no familiarizada a ellos puede resultarle ininteligible, por otro lado, al ser realizado por la madre, son mejor entendidas.

Los niños han nacido en Brasil y pasaron a vivir temporalmente en España, por un período de cuatro años. Al llegar, la niña tenía 7 meses y el niño 2 años y 9 meses e inmediatamente pasan a convivir en un contexto en que interaccionan con dos lenguas, ya que frecuentan una guardería, juegan en los parques cerca de casa y oyen la tele, donde el español es el vehículo de comunicación. En casa el idioma hablado por los familiares (padres y hermano) es el portugués.

El niño al llegar a España ya tenía desarrollado su lenguaje en la L1 y ya había frecuentado una escuela infantil. A su vez, la niña empezó a hablar los dos idiomas al mismo tiempo, su adquisición del español ha sido por lo tanto, simultánea al portugués, mientras la de su hermano, sucesiva.

Los padres de los niños están en España para realizar un curso de doctorado. La madre en Psicología Evolutiva y de la Educación y el padre en Historia Antigua. En el inicio del estudio tenían 32 y 36 años, respectivamente. El hermano tenía 12 años. También frecuentaba una escuela del barrio (concertada). Los padres y el hermano, además del español tenían también cierto dominio de inglés. En los datos estarán identificados de la siguiente forma:

F: La madre
D: El padre
V: El hermano

Se trata de una familia de clase media. La madre es profesora universitaria y el padre profesor de historia para adolescentes, en Brasil.

Los sujetos interaccionaban con personas de habla hispana durante la mayor parte del tiempo: guarderías, escuelas, parque, etc. Puesto que en estos contextos el español sirve de vehículo de comunicación y de transmisión de conocimientos, es por lo tanto, la lengua mayoritaria.

En la escuela, empiezan a entrar en contacto también con el inglés (L3) y conviven también con amigos polacos, vecinos del barrio al norte de la ciudad de Madrid donde están a vivir.

Los niños estaban diariamente expuestos a su L2 por 8 horas, que es el período en que permanecen en la escuela. Durante las estaciones de verano y primavera interaccionan también en el parque con otros niños de la comunidad. Por lo tanto, ese tiempo era variable.

Los niños a lo que se refiere al idioma portugués (que en este contexto es la lengua minoritaria), convivían en casa además de la madre, con el padre y un hermano que en el inicio del estudio tenía 12 años. La mayor parte del tiempo están con su madre, en torno a 6 horas (+- 5 horas por la tarde y 1 hora por la mañana, antes de ir a la escuela) y dentro de las seis horas están simultáneamente con el padre más o menos 2 horas (1 por la mañana y 1 por la noche). En los finales de semana permanecen con la familia. A menudo, estaban en contacto también con otros brasileños, que al igual que sus padres, estaban estudiando en España. De estos, los más cercanos durante los cuatro años, ha sido una pareja (familiares del padre) y sus dos hijos, que también frecuentaban la misma escuela que los dos niños.

En la escuela, los sujetos están en un programa de inmersión. Reciben una escolarización exclusivamente castellana y por lo tanto, participan de forma asistemática en una educación bilingüe y bicultural diferenciada en los dos ambientes: escuela y hogar.

6. 3. La recogida de los datos

El corpus de datos recogidos en este trabajo ha sido proveniente de diversas situaciones:

A) Mediante un estudio longitudinal y de observación natural a través de:

- Grabación en vídeo;
- Grabación en audio;
- Diario de observación.

Registramos diversas situaciones de la rutina cotidiana de los niños, tales como: baño, comida, paseos y juego en interacción espontánea en el entorno familiar, en los distintos contextos interactivos adulto-niño, niño-niño, en distintas etapas de la adquisición de la L2.



El principal instrumento de recogida de datos en este estudio de casos es la investigadora y en algunas de las grabaciones tanto en audio como en vídeo, el padre de los niños.

El contacto con los informantes es continuo, y es de ahí, de la observación diaria, de donde han surgido los datos más interesantes, por manifestarse sus actuaciones lingüísticas en ambientes verdaderamente distendidos. La posibilidad de un seguimiento día a día, nos ha permitido una evaluación de la entidad de los errores en lo que respecta al nivel de frecuencia en la aparición de los mismos.



Investigando la bibliografía relacionada con los juegos protagonizados, se puede comprobar que éstos no alteran lo más mínimo cuando es el adulto que habitualmente interacciona con ellos el que les plantea las propuestas y pide aclaraciones sobre el curso del juego. Por el contrario, cuando es alguien ajeno o desconocido, o simplemente poco habitual para ellos quienes lo hacen, los niños suelen mostrar un cierto desconcierto y el nivel de juego se ve afectado con facilidad.

Algunos datos han sido cogidos antes mismo de empezar el estudio teórico. Son cintas de vídeo que han sido grabadas por los padres para enseñar a los abuelos que viven en Brasil el desarrollo de los niños. Estas cintas han sido aprovechadas en el estudio.

En la mayoría de las situaciones la investigadora no ha necesitado intervenir, intentando que no percibieran su presencia, tratando de no llamar la atención. Simplemente aprovechaba las situaciones de juego en que había diálogos interesantes y en que utilizaban los dos idiomas para aspectos distintos.

Concordamos con Iglesias (1989, pp. 216), en que las conversaciones de los niños, cuando juegan entre sí, tienen una riqueza lingüística y una complejidad que no alcanzan cuando la conversación se establece con un adulto o en su presencia.



En las situaciones de juego podemos obtener una visión más realista de las auténticas capacidades del niño. Es en este sentido en el que Vygotsky (1982) calificaba al juego como "guía del desarrollo". Las experiencias de la escuela soviética y el método clínico perfeccionado por Piaget (1926) nos han convencido de que es a través de los juegos que se puede acceder al pensamiento espontáneo de los niños.

Bruner (1984) ha confirmado que, en lo referente a la adquisición del lenguaje, "las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en contextos de juego".

Entre diversos tipos de juego existentes (*motor, simbólico, de reglas y de construcción*) de acuerdo con la clasificación formulada por Piaget (1932, 1945, 1966), el que más nos interesa aquí es el juego simbólico o de ficción[30].

Desde el principio almacenamos las observaciones de los niños en un cuaderno que ha sido organizado en forma de diario. Las entradas a los registros eran acompañadas por la siguiente información:

- Nº del registro;
- Nombre del niño;
- Edad;
- Fecha del registro;
- Enunciado infantil;
- Enunciado convencional adulto equivalente (o enunciado en el idioma correcto);
- Contexto (breve descripción de la situación);
- Observación.

Cada innovación se ingresó al registro siempre y cuándo se manifestara las habilidades comunicativas globales de los sujetos, como también de observaciones de su desarrollo general. Concordamos con Hernández Pina (1984), de que, solamente se puede llegar a una categorización real del lenguaje de los niños, mediante el registro, a poder ser diario de las emisiones de los pequeños.

[30] Para una mayor aclaración sobre los tipos de juego y especificamente sobre *juego simbólico* véase, por ejemplo J. L. Iglesias, 1989.

Nos centramos en registrar **situaciones en que se expresaban a través de la interlengua y específicamente, en los errores y mezclas entre los dos idiomas que producían**. Algunos de estos registros contenían también solamente observaciones (sin enunciados).

Los registros del diario han sido organizados de forma que pudiera contemplar observaciones de los dos niños igualmente.

Los enunciados se constituían de expresiones, algunas de las cuales estaban bien formadas, y otras mal formadas. Estos siempre venían acompañados del contexto en que habían sido producidos.

B) Además de las situaciones más espontáneas, buscamos también observar actividades más estructuradas, tales como:

- Narraciones de cuentos en los dos idiomas, para medir la fluidez verbal;
- Dibujar y contar la historia del dibujo;
- Presentaciones de teatro con utilización de marionetas, muñecos, peluches;
- Entrevistas semiestructuradas;
- Teste de vocabulario en los dos idiomas.

Hemos tenido en cuenta también las evaluaciones de los profesores que han estado trabajando con los niños durante el período del estudio (en anexo).

En el primer caso (lenguaje en contexto natural), buscamos el realismo y la "naturalidad", que posibilita una mejora en la validez ecológica[31] del estudio. Como he descrito arriba, una vez que los sujetos son hijos de la investigadora, los datos son obtenidos de la manera más natural posible. En el segundo caso (situaciones más estructuradas),

[31] La validez ecológica se refiere a que las condiciones de la situación de investigación experimentados por los sujetos tienen las propiedades que el investigador supone que tienen.

buscamos un mayor control de los factores que inciden en la investigación.

Aunque la adquisición de la segunda lengua de los niños se haya desarrollado predominantemente en un ambiente formal, ya que permanecían la mayor parte del día en la escuela, los datos han sido recogidos en el ambiente informal, en el caso en el propio hogar de los informantes. Una vez que se había observado desde el principio de la investigación que en las ya citadas situaciones de juego utilizaban en general el idioma castellano, no se ha hecho necesario realizar la recogida de datos en ambiente formal (escuela) por la cantidad de datos disponible en el propio hogar[32] de la interlengua de los sujetos.

6. 3. 1. Almacenamiento de los Datos

En un segundo cuaderno registraba otras cosas relacionadas con el trabajo: tutorías con el director de la tesis, cronograma de la realización de las actividades que era constantemente revisto, bibliografía a ser consultada, incluidas revistas, periódicos y direcciones de Internet.

Registraba también las informaciones que tenía fragmentadas para ser posteriormente aprovechadas en el trabajo. Las dudas y preguntas también eran apuntadas en este cuaderno para ser respondidas a posteriori. Estas informaciones eran pasadas después a archivo electrónico.

Para el archivo de la bibliografía consultada hemos utilizado el tradicional sistema de fichas, agrupadas por índice alfabético.

---

[32] Para Sánchez-López y Tembleque (1997) la distinción entre *ambiente formal* y *ambiente informal* suele asociarse con la distinción entre L2 (escuela) y L1 (lengua materna, hogar), aunque haya más sitios dónde se pueda aprenderse una L2, como los grupos de ocio, el ambiente de trabajo, la comunidad, los medios de comunicación y también, a veces, el hogar.

Organizamos varias carpetas que contenían: artículos de revistas y periódicos relacionados con el tema, textos fotocopiados, figuras, dibujos y fotos a ser utilizados en el trabajo.

6. 4. La transcripción de los datos

Las transcripciones de los datos observados en situación de habla espontánea han sido realizadas de forma que permitiera conservar los datos lo más fielmente posible para que puedan ser analizados desde distintos puntos de vista. Los contenidos de las muestras han sido transcritos de manera que posibilitara que tanto su forma, como su función y su contexto sean lo más transparentes posible.

Hemos seguido empíricamente el rastro (los sonidos, voces y frases) auscultando los indicios gramaticales y sintácticos, de forma atenta y minuciosa.

Para esto, los datos han sido transcritos primero manualmente y luego en ordenador para posterior análisis.

Las transcripciones tanto manuales cuanto en el ordenador han sido realizadas por la autora del trabajo y respetadas en la íntegra. No confiaba a nadie por miedo de que cambiara o modificara la realidad vivida.

Las grabaciones en audio y video han sido de gran utilidad, aunque hemos necesitado de mucho tiempo para realizar las transcripciones.

Los enunciados han sido transcritos en el idioma correspondiente (portugués o español) y según como hablaban, incluidos los "errores" cometidos por ellos o por otras personas que participaban del discurso. Debajo de estas expresiones, poníamos subrayada, la expresión

convencional de acuerdo con el idioma en que habían empezado a hablar en la frase. Los comentarios y observaciones han sido escritos en español.

Primero mirábamos (las cintas de vídeo) y escuchábamos (las cintas de audio) y luego las transcribíamos detalladamente (de la forma en que se habían expresado).

Con el objetivo de diferenciar diversos aspectos del lenguaje de los niños, hemos utilizado el recurso de colorear su lenguaje. Establecimos las siguientes convenciones:

- Letra negra: Enunciados hablados en español.
- Letra azul: Enunciados hablados en portugués.
- Letra Roja: Enunciados hablados en la interlengua (Mezcla del portugués + español).
- Letra violeta: Palabras inventadas por los niños que no hay ni en un idioma ni en el otro y que no parece ser fruto de interferencias entre los idiomas.
- Letra verde: Interjecciones y onomatopeyas.

Hemos decidido por "colorear" el habla de los niños, primero para mejor diferenciar los dos idiomas ya que son parecidos en su forma escrita y en algunas palabras si diferencian solamente en el aspecto fonético y de esta forma no ser confundido por los lectores del trabajo como un error de transcripción, y en segundo lugar, para facilitar el análisis de otros aspectos como la interlengua y demás recursos utilizados a la hora de expresarse.

En las palabras que se diferencian solamente en el aspecto fonético hemos subrayado el fonema que se diferencia.

Otras convenciones que hemos establecido en las transcripciones han sido basadas en los documentos del NURC/SP, encontrados en el libro de D. Pretti (1999). Hemos organizado las principales normas de transcripción en el cuadro a seguir:

NORMAS PARA TRANSCRIPCIÓN		
OCURRENCIAS	SEÑALES	EJEMPLIFICACIÓN
Incomprensión de palabras o segmentos	**(...)**	¿Has pedido un (...), no mamá?
Prolongamiento de la palabra	•• ••	!Bru ::m, bru ::m, bru ::m!
Silabación	-	Cal - ce - ti - nes
Interrogación en español	**¿?**	¿Esta tú la quieres?
Interrogación en portugués	**?** (solamente en el final de la frase)	Já pensou?
Exclamación en español	**¡!**	¡Ya está!
Exclamación en portugués	**!** (solamente en el final de la frase)	Que enorme!
Pausa	**...**	Esto... esto... es un... un... esto es solo una casa.
Comentarios descriptivos del transcriptor	((minúscula))	((vuelve a hablar en portugués))
Superposición, simultaneidad de enunciados	**>** **>**	Hum... > oi filha... > me dê água.
- errores en español - errores en portugués - nombres de personajes o lugares extranjeros	En cursiva	- Voy *le... le abrazar* Voy abrazarle - *Num* tem problema Não tem problema - *Harry Potter* - Que nos vamos a *Pans y Company*
Nombres de obras	"entre comillas"	La obra escogida "La Muerte del Mayor Peirson".
Músicas y poesías	En cursiva y entre comillas	*"Qué venga el pelotón numero siete"*

Cuadro 3. Normas para transcripción.

6. 5. Interpretación de los datos

Sólo después de una consideración más detallada y cuidadosa pudimos nosotros mismos detectar las regularidades encontradas en el proceso de adquisición bilingüe de nuestros informantes. El lenguaje analizado en el estudio es la que sirve a las necesidades comunicativas de los niños y a los contextos del entorno de éstos, que dependiendo de la situación suele ser en un idioma u otro.

Los informantes del estudio se pueden considerar bilingües pues tienen un conocimiento equilibrado de sus dos idiomas.

Al analizar los datos obtenidos observamos que el lenguaje producido por nuestros sujetos contiene un gran número de errores que no parecen tener relación ni con las formas de la L1 (o LA), ni con las de la L2 (o LB).

Las observaciones de estos aspectos vienen precedidas de los ejemplos empíricos, como forma de ilustrar la situación. Hemos clasificado los ejemplos a partir de las principales regularidades encontradas.

- Observaciones realizadas con RODRIGO:

1. Al iniciar la escuela (guardería) y entrar en contacto con otras personas de habla hispana, ya había iniciado su proceso de adquisición del portugués (que aquí llamaremos de L1) para empezar a adquirir la segunda lengua, en el caso el español (que aquí llamaremos L2). Podemos considerar que su proceso de

adquisición de la L2 ha sido por lo tanto, *Sucesivo*, aunque aún estaba en proceso de desarrollo de su L1.

2. El idioma parece haber sido uno de los factores que ha dificultado en el inicio la adaptación del niño en la escuela (guardería) y en la socialización con otras personas de la comunidad.

Registro nº 30
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 2; 9
Fecha: diciembre/2000
Observación: Ha tenido gran dificultad para adaptarse a la guardería al llegar a España. No comía, devolvía la comida, lloraba, se mostraba agresivo. En Brasil ya había estado en dos escuelas infantiles diferentes y se había adaptado sin problemas a las dos. Posiblemente el nuevo idioma era uno de los factores que dificultaba su adaptación.

3. Con el dominio progresivo del idioma, este problema se ve facilitado.

Registro nº 36
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;7
Fecha: 29/10/2001

Observaciones: Parece satisfecho y integrado al grupo de karate del colegio. Está más desinhibido y espontáneo.

Registro nº 45
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;11
Fecha: 19/02/2002
Contexto: Primer día de vuelta a la escuela después de las vacaciones de navidad, las cuales ha disfrutado en Brasil durante 40 días.
Observación: Su profesora y él mismo han informado que éste no ha tenido dificultad en readaptarse a la escuela.

4. A principio, la adquisición de la segunda lengua parece ocurrir de forma inconsciente y adquiere el idioma sin darse cuenta (automatismo lingüístico).

Utilizan algunas palabras de forma mecánica, sin comprender su significado. Esto parece evidenciar la desvinculación entre pensamiento y lenguaje, o sea, aunque no conoce el significado de la palabra puede utilizarla en su forma. Este aspecto ha sido observado tanto en la L1 como en la L2. Esto ocurre también en relación con la música.

Registro nº 33
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;4
Fecha de registro: Julio /2001

Contexto: En casa, empieza a cantar:

R:"*Practicar sexo, practicar sexo...*" ((Música de un grupo español llamado "Papa Levante")).

De repente, pregunta:

R:"O que é practicar sexo?"

O que é praticar sexo?

Observación: - Esto evidencia la desvinculación entre pensamiento y lenguaje. Aunque no conoce el significado de la palabra puede utilizarla.

- Mezcla la palabra "practicar" del español a un contexto de habla en portugués.

Registro nº 55

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;2

Fecha: 02/05/2002

Contexto: Rodrigo llama F de "agressiva". Enseguida pregunta:

R: "O que é agressiva?"

Observación: Aunque conoce la forma de la palabra desconoce su significado.

Registro nº 231

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;3 y 3;5

Fecha: 26/06/2002

Contexto: Los dos están discutiendo:

R: "Você é uma *piula*!"

AL: "Eu não sou uma *piula*!" ((Empieza a llorar)).

AL: "Mamãe, ele está me chamando de uma *piula*!"

F: "E o que é uma *piula*?"

AL: "*Num* sei..."

Não sei...

Observación: R inventa una palabra que probablemente ni el mismo sabe que es para insultar AL, mientras ella se enfada con esta palabra sin tampoco saber qué significa.

Registro nº 233

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;4 y 3;6

Fecha: 06/08/2002

Contexto: La madre estaba contando un cuento en portugués en el que aparecían las expresiones: presente, passado y futuro y pregunta a AL:

F: "O que é presente?"

AL: "É um *regalo*."

É um presente.

((Transfiere una palabra del español pero mantiene la pronuncia en portugués)).

F: "E passado?"

AL: "Um passarinho."

F: "E o futuro?"

AL: ((No quiso responder)).

F pregunta a R.

F: "O que é o presente?"

R: "É o *regalo*."

É o presente.

F: "E o passado?"

R: "É o do ano passado, o que passou."

F: "E o futuro?"

R: "É o mundo."
((Al final, F intenta explicar el significado de estas palabras)).
Observación: Se observa una vez más que el niño utiliza las palabras aunque no conoce su significado.

Registro nº 65
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;4
Fecha: 19/07/2002
Contexto: Llega un día a casa cantando:
R: *"Es una mentirosa, malvada y peligrosa, ya no puedo vivir."*
Observación: A través de la música adquiere el idioma aunque sea en su forma sin comprender su contenido.

5. Pasa a estar consciente de la existencia de una gramática específica, aunque en este proceso comete errores.

Registro nº 40
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;8
Fecha: 20/11/2001
Contexto: Hablando en casa con una amiga brasileña se expresó mezclando el español con el portugués y se equivocó en algo. Intentó arreglar el equívoco pero no obtuvo éxito.
Observación: Demuestra la conciencia de una gramática específica, aunque no consiguió arreglar la equivocación de forma convencional.

6. En sus enunciados se observa la presencia de mezclas entre los dos idiomas (interlengua).

6. 1. Transferencia de la L2 (español) a la L1 (portugués):

6. 1. 1. Transferencia de Expresiones:

Registro nº 46
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;11
Fecha: 24/02/2002
Contexto: En casa, R llama a AL para jugar:
R: "Ana Laura, vamos *seguir brincando!"*
Ana Laura vamos continuar a brincadeira.
Observación: Utiliza expresiones del español al estar hablando en portugués (interlengua).

Registro nº 48
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;0
Fecha: 30/03/2002
Contexto: Sonó la nariz bien fuerte y dijo:
R: "O catarro *tá agotado."*
O catarro está acabado.
Observación: Mezcla al portugués palabras del español (interlengua).

Registro nº 54
Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;1

Fecha: 28/04/2002

Contexto: El padre está en el salón utilizando el ordenador, mientras AL y R estaban dibujando. De pronto, este último dice:

R: "Que *torpe* eu sou!"

D: "Não diga isso filho, porque você é inteligente. O que foi?" ((Pregunta mirando a una figura pintada que R había recortado e intentaba pegar sobre la hoja blanca)).

R: "É que eu preguei ao *revés.*"

É que eu preguei ao contrário.

Observación: Una vez más se observan las mezclas y el padre no le corrige esta vez.

Registro nº 99

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 29/09/2002

Contexto: Por la noche, antes de acostarse.

F: "Vá fazer xixi e escovar os dentes."

R: "*Num tenho ganas,* não."

Não estou com vontande, não.

Observación: Transferencia de expresiones del español al portugués.

Registro nº 107

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;8

Fecha: 29/11/2002

Contexto: Hablando con su madre en casa.

R: "Mamãe, *sabe o quê*? Que quando a *águila* abre todas as *alas* ocupa todo esse lugar?" ((Estaban en el comedor)).

Mamãe você sabia que quando a águia abre todas as asas ocupa todo esse lugar?

F: "Você está falando em português ou em espanhól?"

R: "Em espanhól."

F: "Ah, sim, porque se for em português não é *águila*, é águia e não é alas, é asa."

Observación: Transferencia del español al portugués.

6. 1. 2. Transferencia de verbos:

Registro nº 69

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 25/07/2002

Contexto: Jugando con su hermana.

R: "Você pode *elegir* dois."

Você pode escolher dois.

Observación: - Una vez más se puede observar la presencia de mezclas en su vocabulario.

- Transfiere la palabra del español al portugués, pero la pronuncia en portugués.

Registro nº 70

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 28/07/2002

Contexto: A la hora de ir al parque.

R: "E eu *voy* assim é mamãe? E eu *voy* assim?"

E eu vou assim é mamãe? E eu vou assim?

Observación: mezclas en el vocabulario (Uso del verbo en español en una frase en portugués).

Registro nº 98

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 26/09/2002

Contexto: R pregunta a la madre:

R: "Onde *tá* o que eu lhe *dí*?"

Onde está o que eu lhe dei?

F: "O que eu lhe dei."

Observación: Transferencia de la conjugación del verbo del español al portugués. La madre le corrige. Uso de abreviaciones en las palabras (tá-está), debido al *input* de los padres.

Registro nº 102

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 05/10/2002

Contexto: En casa, al llegar de un paseo.

R: "Eu quero meu pássaro." ((Un juguete de papel)).

F: "Ficou no carro."

R: "Não, eu tinha *traído.*"

Não, eu tinha trazido.

Observación: Transferencia del empleo verbal del español al portugués.

Otros registros: nº 32; nº 95 (en anexo).

6.1.3. Transferencia de Palabras:

Registro nº 34

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;5

Fecha: 19/10/2001

Contexto: Pide a la madre que le escriba la lista de cosas que quiere que Papá Noel le traiga:

"1) Uma grúa;

2) Um jogo de médico;

3) Um Micky de peluche;

4) Um jogo de brincar de escola;

5) Uma camisa que tem Papai Noel desenhado;

6) Umas pegatinas de Papai Noel;

7) Um relógio de brincar;

8) Uma mochila;

9) Um papel de brincar em que está desenhado Mickey de plástico.

Observación: Transferencia de palabras del español al portugués.

Registro nº 52

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;1

Fecha: 23/04/2002

Contexto: Estaba jugando con unos muñecos (los siete enanitos), mientras la madre limpiaba el baño y no podía verle, ya que estaba en otro ambiente y sólo podía escucharle. R dice:

R: "Já fiz a cola dos anões."

((La madre creía que R se refería a cola = pegamiento, ya que cola en portugués significa esto)) y pregunta a R para confirmar su hipótesis:

F: "O que é *cola*?"

R: "É ficar esperando..."

Observación: Transfiere a su L1 una palabra de su L2 (interlengua).

Registro nº 71

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 28/07/2002

Contexto: Pide al padre que le compre un libro.

R: "Papai, ele vai abrir a loja da *librería"*

Papai, ele vai abrir a livraria.

Observación: Mezclas en el vocabulario.

Registro nº 108

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;8

Fecha: 30/11/2002

Contexto: R cuenta a su madre lo que había aprendido en la escuela sobre el cuerpo humano.

R: "Mamãe, sabia que tem o osso dos *tobillos?"*

Mamãe, sabia que tem o osso dos calcanhares?

Observación: Transferencia del español al portugués, por influencia de lo que ha aprendido en la escuela.

Registro nº 232
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;4 y 3;6
Fecha: julio/2002
Contexto: Diálogo con los padres.
AL: "Papai, sabia que na minha escola tem um ***veterinario?"*** ((Con acento español)).
F: "Você sabe o que é un ***veterinario***?"
AL: "É uma coisa de botar gasolina."
R: "Eu sei o que é un ***veterinario,*** é uma coisa que se bota uns animais num ***veterinario pra*** curar eles. É... é... é...um... é que ... é... um médico que se *tá* um animal morto ou doente ele cura."
F: "Que menino inteligente!!!"
R: "Só que Ana Laura se equivocó" ((con acento español)).
Observación: - AL aunque conocía la forma de la palabra no conocía su significado. Rodrigo ha conseguido formular una definición de la palabra.

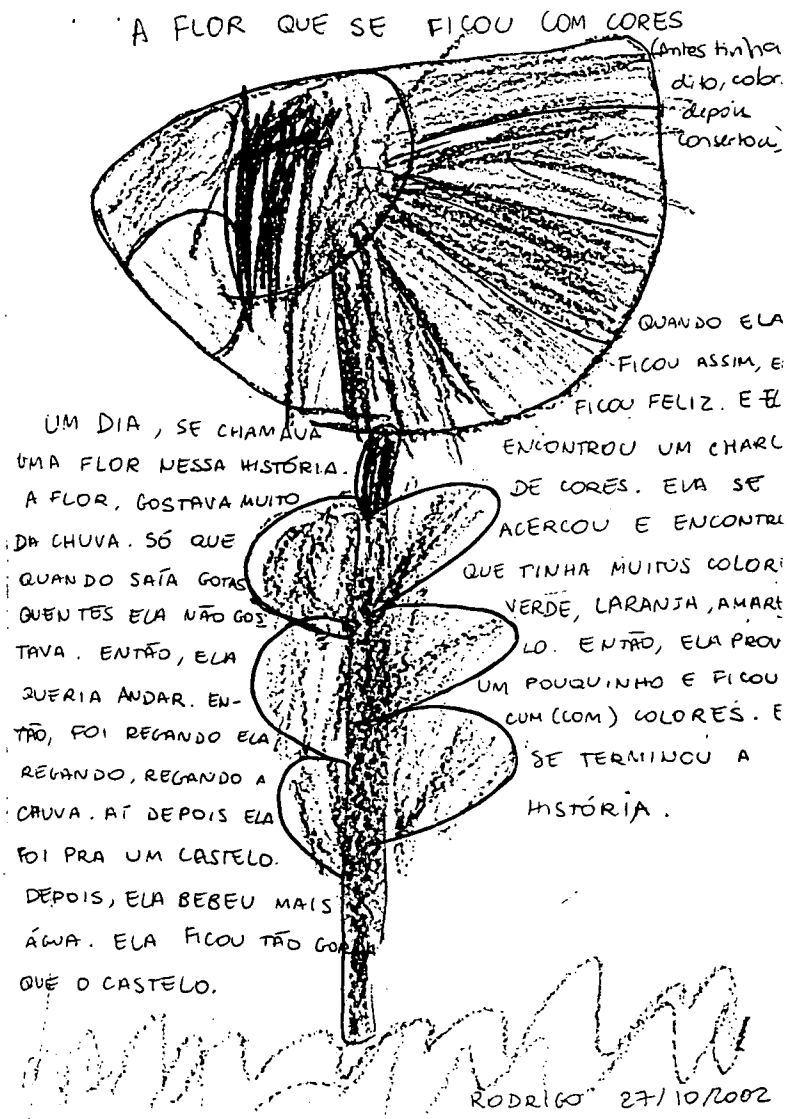
- Mezclan la palabra *veterinario* con la pronunciación en español al enunciado en portugués. La palabra *veterinario* aunque se escriben de la misma forma tanto en español como en portugués es pronunciada de forma diferente en la letra "V".

Registro nº 243
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;7 y 3;9
Fecha: 27/10/2002

Contexto: Antes de dormir cada uno pedió para hacer un dibujo y he propuesto que cada uno inventara una historia para el dibujo.

El cuento de R:

"A FLOR QUE *SE* FICOU COM CORES ((antes había dicho *colores*, después se autocorregió)).



Um dia, se chamava uma flor nessa história. A flor gostava muito da chuva. Só que quando saía gotas quentes ela não gostava. Então, ela queria andar. Então, foi regando, ela foi regando, regando a chuva. Aí depois, ela foi *pra* um castelo. Depois ela bebeu mais água. Ela ficou tão

gorda *que* o castelo. Quando ela ficou assim, ela ficou feliz. E ela encontrou um charco de cores. Ela se acercou e encontrou que tinha muitos colores: verde, laranja, amarelo. Então, ela provou um pouquinho e ficou *cum* colores. E se terminou a história".
Observación: Transfiere palabras y expresiones del español al hablar en portugués.

6. 1. 4. Transferencia del Artículo (Género):

Registro nº 56
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;3
Fecha: 13/06/2002
Contexto: A la hora de dormir.
F: "Vamos dormir?"
R: "E ***a*** leite?"
E o leite?
Observación: Transfiere la forma de utilizar el artículo en español al portugués. En español leche es una palabra femenina ("la leche"), mientras en portugués es una palabra masculina ("o leite").

Registro nº 81
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 20/08/2002
Contexto: Hablando sobre el cuerpo humano.
R: "Sabe como *a gente se move*?"

Sabe como nos movemos?

F: "Como?"

R: "Com ***a*** sangue".

Com o sangue.

Observación: Hablando en portugués utiliza para una palabra masculina el artículo femenino, por transferencia de una regla gramatical del español (en Portugués: O sangue; en Español: La sangre).

Registro nº 87

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;5

Fecha: 05/09/2002

Contexto: En actividades de escritura.

R: "Mamãe, como se escreve ***a*** B?"

Mamãe, como se escreve o B?

R: "Como é ***a*** T?"

Como é o T?

Observación: Aunque esté hablando en portugués conserva el artículo de algunas palabras en español.

6.1.5. Transferencia del Numeral (Género):

Registro nº 101

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 04/10/2002

Contexto: R mira desde la ventana de su casa.

R: "Mamãe, sabe o que eu ví la no nosso jardim?"

F: "O quê, Rodrigo?"

R: "*Dos* borboletas."

Duas borboletas.

Observación: Transferencia del español al portugués.

6. 1. 5. Transferencia de la forma del superlativo:

Registro nº 97

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 25/09/2002

Contexto: Habla con su madre, mientras realiza una actividad de recortar, en casa.

R: "A tesoura do meu colégio é *mais* melhor."

A tesoura do meu colégio é melhor.

F: "Mais melhor, não, melhor."

R: "Não, é porque a do meu colégio é muito melhor. Esta não."

F: "É que em espanhól se diz: mucho mejor, *num é*? Mas em português se diz somente MELHOR."

É que em espanhól se diz: mucho mejor, não é? Mas em português se diz somente MELHOR.

Observación: Transfiere las formas de superlativo y diminutivo del español al portugués, lo que ocasiona un error (transferencia negativa).

6. 1. 6. Transferencia del pronombre reflexivo:

Registro nº 106

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;7

Fecha: 01/11/2002

Contexto: Hablando en portugués.

R: "A *mí me* disseram..."

Me disseram...

Observación: Utiliza una estructura gramatical del castellano para expresarse en portugués.

7. Transferencia de la L1 a la L2.

En el diario de observaciones hay más ejemplos de transferencia de la L2 a la L1, pues son registros de situaciones en general, en el que está hablando en el hogar, con sus padres, en portugués, mientras en las situaciones de juego en que utiliza el español para expresarse se observa también muchas situaciones en que transfiere del portugués al español.

Registro nº 78

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;5

Fecha: 16/08/2002

Contexto: Jugando con AL.

R: "Le quitó las *medias.*"

Le quitó los calcetines.

Observación: Transferencia de la L1 a la L2. Adapta la palabra *meia* del portugués (que en español significa "calcetín") al enunciado en español,

transformando la palabra (*medias*) – Interlengua y Aspecto creativo del lenguaje.

8. Se muestra atento a la diferencia entre los dos códigos, involucrando ya procesos conscientes (metacognición).

Registro nº 31
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;3
Fecha del registro: Junio /2001
Contexto: Estaba dibujando y seguido la madre ponía los nombres en los dibujos. Él pregunta:
R : "Com qual você escreveu os outros?" ((Refiriéndose a los nombres que la madre ya había escrito en los otros dibujos)).
F: "Com qual o quê?"
R: "Qual idioma?"
F: "Em portugués."
R: "Ah, então em português." (("Ah, então escreva em português", suponemos que es lo quería decir)).
Observación: Parece atento a la diferencia entre los dos códigos y que cuando se está escribiendo en un idioma no se puede mezclar con el otro (Conciencia metalingüística).

Registro nº 41
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;8
Fecha: 26/11/2001

Contexto: Antes de acostarse, la madre empezó a leer un cuento que estaba escrito en español, traduciéndolo al portugués. R escuchaba atento y en el momento en el que la madre mezcló una palabra en español él la llama la atención y la corrige.
Observación: Identifica los dos códigos lingüísticos.

Registro nº 222
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;0 y 3;2
Fecha: 08/04/2002
Contexto: Estábamos paseando en coche, mientras Rodrigo y Ana Laura brincaban utilizando muñecos de peluche en un juego simbólico. Durante el diálogo, Rodrigo se sorprende de lo que había dicho Ana Laura y comenta:
R: "Mamãe!!!"
F: "Diga, Rodrigo."
R: "Laura disse uma palavra nova."
F: "Uma palabra nova? Qual palavra ela disse?"
R: "Ela disse acompáñame."
F: "Que bom, Rodrigo. Muito bem Laura."
Observación: Rodrigo siempre está atento a las palabras y siempre pensando y extrayendo conclusiones acerca de su proceso de adquisición de lenguaje (conciencia metalingüística).

Registro nº 224
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;1 y 3;3
Fecha: 22/04/2002

Contexto: Hora de la cena, en casa.

R: "Eu quero mais ovo. Quero gema."

AL: "Gema não, ***gema***" ((Pronuncia en español)).

R: "Eu estou falando em português. Português é gema."

Eu estou falando em português. Em português se diz gema.

Observación: R demuestra estar consciente de en que idioma está hablando y que la palabra está correcta.

9. Demuestra tener la conciencia de la importancia de conocer un segundo idioma (conciencia metalingüística).

Registro nº 219

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 4;11 y 3;1

Fecha: 19/01/2002

Observación: Cantaban orgullosos para los familiares brasileños (abuelos, tíos, primos) y amigos los villancicos que habían aprendido en España, mostrando conciencia de la importancia de conocer un segundo idioma (conciencia metalingüística).

10. Con el conocimiento del nuevo idioma, pasa a diferenciar y estar atento no solamente a las lenguas en que están en contacto, pero otros códigos lingüísticos, aunque nos les identifican.

Registro nº 32

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;4

Fecha del registro: Julio /2001

Contexto: En casa, mientras jugaba y estaba la tele encendida, deja de jugar por un momento y se queda atento a una publicidad que está pasando en la tele en que una chica hablaba en francés.

R: "Eu creía que era em português."

Eu achava que era em português.

Observación: - Parece atento a las diferencias entre los idiomas (conciencia metalingüística).

- Mezcla del verbo en español ("creía") a un contexto de habla portuguesa.

11. Se muestra atento a las diferencias relacionadas al aspecto fonológico (acento) de la L2. Pronuncia de forma adecuada tanto en uno cuanto en el otro idioma. Por lo tanto el sistema fonológico no se ha visto afectado en ninguna de las dos lenguas.

Registro nº 43

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;8

Fecha: noviembre/2001

Contexto: Escuchó su madre expresarse mal en español y la corrige.

Observación: Percibe los errores y el acento brasileño de la madre al hablar el castellano (conciencia metalingüística).

Registro nº 226
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;2 y 3;3
Fecha: 14/05/2002
Contexto: Tanto Rodrigo como Ana Laura critican el español hablado por la madre. Durante el camino hasta la escuela AL dice:
AL: "Você não sabe falar espanhól, não. Só papai que sabe."
Observación: Parecen ya tener formado una conciencia fonológica de los dos idiomas (conciencia metalingüística).

12. El proceso de adquisición pasa a desarrollarse por procesos metacognitivos, dónde se utiliza de estrategias. En las observaciones realizadas con Rodrigo detectamos las siguientes regularidades:

12. 1. *Imitación* – Repite expresiones ya oídas. A principio son dichas de forma mecánica, más atentos a la forma que al significado de las palabras.

Registro nº 49
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;0
Fecha: 30/03/2002
Contexto: Estaba representando un teatro con la ayuda de juguetes. Entre otras cosas, dijo:

R: "¿Qué estará tramando el lindo gatito otra vez?" ((Imitando el habla del personaje *Piolín* que ha visto en una cinta de vídeo que hay en su casa)).
Observación: Esto demuestra que una estrategia de adquisición de L2 puede ser la imitación de expresiones ya oídas. A principio son dichas de forma mecánica, pero luego se incorporan al léxico de ellos.

12. 1. 1. Al hablar en portugués imita el acento de los padres[33] y al hablar en español, muestra un acento andaluz, seguramente por influencia de su profesora que es nativa de ahí. Comete los mismos errores (regionalismos) que cometen los padres:

Registro nº 50
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;1
Fecha: 09/04/2002
Contexto: observación de la forma de hablar de los niños.
Observación: Al hablar en portugués imita la forma típica de hablar de los padres (que son originarios del noreste brasileño, la cuál tiene un acento distinto de las demás regiones de Brasil) y al hablar en español, muestra un acento andaluz, seguramente por influencia de su profesora que es nativa de ahí.

- Deformación de la palabra – *Num* – Não; *Né* – Não é.

Registro nº 35

[33] Que son originarios de Noreste de Brasil, la cuál tiene acento característico de las demás regiones del país.

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;7

Fecha: 25/10/2001

Contexto: Antes de acostarse.

F: "Rodrigo, você já fez xixi?"

R: "Não, porque *num tenho ganas*, não."

Não, porque não tenho vontade.

Observación: - Presencia de regionalismos en el lenguaje (forma de hablar de la región noreste de Brasil) – *input* de los padres;

- Transferencia de una expresión del español al portugués (*no tengo ganas*) – R adapta la expresión al portugués (interlengua).

Registro nº 243

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;7 y 3;9

Fecha: 27/10/2002

Contexto: Antes de dormir cada uno pedió para hacer un dibujo y he propuesto que cada uno inventara una historia para el dibujo.

El cuento de R:

"A FLOR QUE *SE* FICOU COM CORES ((antes había dicho *colores*, después se autocorregió)).

Um dia, se chamava uma flor nessa história. A flor gostava muito da chuva. Só que quando saía gotas quentes ela não gostava. Então, ela queria andar. Então, foi regando, ela foi regando, regando a chuva. Aí depois, ela foi *pra* um castelo. Depois ela bebeu mais água. Ela ficou tão gorda *que* o castelo. Quando ela ficou assim, ela ficou feliz. E ela encontrou um charco de cores. Ela se acercou e encontrou que tinha

muitos colores: verde, laranja, amarelo. Então, ela provou um pouquinho e ficou *cum* colores. E se terminou a história".

Observación: - Presencia de regionalismos en el lenguaje (forma de hablar de la región nordeste de Brasil) – *input* de los padres;

-Transferencia de palabras del español al hablar en portugués.

-Abreviaciones de las palabras: *Né* – Não é; *Tá* – Está; *Tô* – estou; *Numa* – Em uma; *Pra* – Para.

Registro nº 39

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;8

Fecha: 09/11/2001

Contexto: En casa, él pidió a la madre que le leyera un libro que tiene bonitas ilustraciones con obras artísticas. Después se quedó mirándolo durante mucho tiempo. La madre le propuso que escogiera una de las obras para analizar mejor y conversando sobre la obra escogida: "La Muerte del Mayor Peirson" de John Singleton Copley (pintor americano, 1738-1815) comentan:

F: "Onde você acha que está se passando esta cena?" ((Era una imagen de lucha, de guerra. Tenían soldados ingleses luchando)).

R: "Eu acho que é nos Estados Unidos, porque nos Estados Unidos tem muita guerra, ***né*** mamãe?"

Eu acho que é nos Estados Unidos, porque nos Estados Unidos tem muita guerra, não é mamãe?

Observación: - Demostró gran inteligencia para su edad, así como el estar al corriente de los acontecimientos del mundo, ya que hacía dos meses del 11/09 y los Estados Unidos estaban en guerra con Afganistán.

- (*Né* – Não é) Presencia de regionalismos en el lenguaje (forma de hablar de la región noreste de Brasil) – *input* de los padres;

Registro nº 86
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 26/08/2002
Contexto: Viendo a un programa en la tele ("Gran Prix"):
R: "*Tá* vendo, bem que eu disse que era os *pingüinos!*"
Está vendo, bem que eu disse que eram os pingüins!
Observación: - (*Tá* – Está) Presencia de regionalismos en el lenguaje (forma de hablar de la región noreste de Brasil) – *input* de los padres;
- Transferencia del Español al Portugués (interlengua).

Registro nº 61
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;4
Fecha: 07/08/2002
Contexto: Parece estar interesado por una niña polaca que vive cerca de su casa y que estudia en la misma escuela. Hoy cuando ha visto desde la ventana que ella estaba en el parque se apresuró en arreglarse. Se peinó y preguntó a su madre:
R: "Mamãe, eu *tô* bonito?"
Mamãe, eu estou bonito?
Observación: abreviación de las palabras del portugués (*Tô* - Estou).

Registro nº 62
Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 09/08/2002

Contexto: Observación de sus comentarios en casa.

R: "Se *a gente* se transformar *numa calavera."*

Se a gente se transformar em uma caveira.

Observación: - Mezcla de la L2 a la L1.

- Abreviaciones de palabras en su L1 (Numa – Em + uma).

12. 2. Adaptación - Transfiere palabras del español (L2) al portugués (L1), pero utiliza la pronuncia en portugués.

Registro nº 100

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 03/10/2002

Contexto: R pasa un rato cerrado en la habitación y F le llama a comer una magdalena. Cuando él llega en la cocina pregunta:

R: "Já saiu o peido de Ana Laura?"

F: "Já."

R: "Ah, *menos mal!"*

Ah, ainda bem!

Observación: Adaptación de una expresión del español al portugués.

12. 2. 1. Modifica la forma y la pronunciación de una palabra de la L2 para adaptarla al enunciado en la L1.

Registro nº 63

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 16/07/2002

Contexto: En casa.

R: "Eu te *regalei* o binóculo, aí você num *quereu.*"

Eu te dei de presente o binóculo, aí você não quis.

F: "Quereu, não, quis."

Observación: - Modifica la forma y la pronunciación de la palabra *regalé* para adaptarla al enunciado en portugués *(regalei)*.

- Se equivoca en el empleo del verbo (*quereu* y no *quis*). La madre le corrige. Este error no parece ser ocasionado por transferencia de la L2.

Registro nº 58

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 14/07/2002

Contexto: En casa.

R: " Quero suco de *naranja.*"

Quero suco de laranja.

Observación: - Transfiere la palabra "naranja" del español al portugués, pero utiliza la pronunciación en portugués.

- En el registro nº 243 (5;7) él habla correctamente la palabra laranja (en portugués), lo que demuestra que no fosiliza los errores cometidos en su interlengua.

12. 2. 2. Modifica la forma y la pronunciación de una palabra de la L1 para adaptarla al enunciado en la L2.

Registro nº 85
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 25/08/2002
Contexto: Jugando con AL dijo el siguiente enunciado:
R: "En la *bo**checha***".
En los mofletes.
Observación: Transferencia del Portugués al Español, aunque pone la pronuncia de la palabra en español (interlengua).

Registro nº 105
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;7
Fecha: 01/11/2002
Contexto: En un juego simbólico.
R: "Estoy *ma**ch**ucado.*" ((Con pronuncia castellana)).
Estoy herido.
Observación: Como no tenía la palabra apropiada al idioma que estaba utilizando (español), coge una palabra del otro idioma (portugués), pero con acento español (Interlengua – transferencia de la L1 a la L2).

Registro nº 110
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;10

Fecha: 19/01/2003

Contexto: Jugando con su hermana.

R: "¡Me has mordido el *quecho!*"

¡Me has mordido el mentón!

Observación: En la ausencia de vocabulario en el idioma que estaba hablando (español) transfiere la palabra del portugués y pone en esta palabra el acento español (Interlengua y aspecto creativo del lenguaje).

12. 3. Refuerzo.

Registro nº 59

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 15/07/2002

Contexto: La madre preguntaba al padre como creía él que el niño aprendía a hablar y antes de que el padre respondiera, él dijo:

R: "Mamãe, sabe como eu aprendí a fazer (...)?" ((Emite un sonido gracioso)):... ¡*Practicando!*"

Dio otros tres ejemplos más y la respuesta siempre era: "¡Practicando!"

Observación: Para R se aprende a hablar: Practicando (a nuestro entender esta estrategia de adquisición de lenguaje se refiere al refuerzo).

12. 4. Autocorrección.

Registro nº 103

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo
Edad: 5;7
Fecha: octubre/2002
Observación: Empieza a darse cuenta de sus mezclas y a autocorregirse.

Registro nº 104
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;7
Fecha: Octubre/2002
Observación: Viene realizando estrategias para la resolución de problemas con proceso de razonamiento consciente (metacognición). Por ejemplo, la autocorrección. Mezcla los idiomas, pero enseguida, se autocorrige.

Reg. 243 (anexo en CD ROM).

13. Aspecto Creativo del Lenguaje

13. 1. Cuando desconoce la forma convencional inventa:

- Palabras:

Registro nº 83
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 25/08/2002

VNIVERSITAS COMPLVTENSIS MATRITENSIS BIBLIOTECA

Contexto: R estaba jugando en el ordenador (con un programa para niños). De repente le saltó el programa y él dijo:
R: "Mamãe, *desentrou!*" ((Para decir que había cerrado el programa)).
Contexto: La palabra en destaque ha sido creada por R (creatividad en el lenguaje).

Registro nº 112
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 6;4
Fecha: 14/07/2003
Contexto: En casa.
R: "Papai, você disse que ía alugar uma fita la na fiteria.
Papai, você disse que ía alugar uma fita la na locadora.
Observación: Aspecto creativo del lenguaje – A partir de la palabra fita (cinta), del portugués, crea la palabra fiteria, para designar una palabra que no conoce en aquél momento (locadora).

Registro nº 228
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;2 y 3;4
Fecha: 30/05/2002
Contexto: AL estaba llorando porque su padre había dicho:
D: "Não se irrite, mulher."
R intentando consoladla, dijo:
R: "Não se irrite mulher, não é nenhuma *enfadação,* não."
Não se irrite mulher, não é nenhuma ofensa, não.
D: "É, não é uma ofensa, não."

Observación: En la falta de una determinada palabra inventa otra. Esta ha traído de su L2: enfadar + terminación en portugués ÃO = enfadação.

- Músicas:

Registro nº 44
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;9
Fecha: diciembre/2001
Contexto: Música creada por R.
"O sol, o mar
Todo mundo a brincar
La, la, la, la, la, la
Cochi, cochi, cochi
Plá, plá, plá
Todo mundo dançando, gente!
Agora que o cordão do papai noel..."
Observación: Creatividad en el lenguaje.

- Historias:

Registro nº 76
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 13/08/2002
Contexto: Hace un dibujo y pide a la madre que escriba la historia del dibujo.

"Un día un niño sólo tenía huesos y le tenían que poner una pegatina *adelante* y *atrás*. Después de un día él entró en el ordenador, jugó, jugó mucho en el ordenador y era hora de bañarse. Cuando se baño, le quitaron la pegatina y salía un cuerpo. ...Y colorín colorado este cuento se ha acabado."

Observación: Presenta gran creatividad e imaginación. Su historia se presenta bien organizada y con una secuencia lógica.



- Poesías:

Registro nº 111

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;10

Fecha: 19/01/2003
Contexto: Estaba pensativo y de repente dijo:
R: "El niño Jesús
Dando luz..."
Después, dijo sorprendido consigo mismo:
R: "Mamãe eu fiz essa poesia, ninguém me disse."
Observación: Es muy creativo.

14. Utiliza cada idioma para fines específicos. En la escuela, se utiliza todo el tiempo del español, sin embargo, en casa, el portugués no es utilizado todo el tiempo. Según Sánchez-López y Tembleque (1997) en algunas áreas, por ejemplo el hogar, las relaciones afectivas serán dominantes en una de sus lenguas y, en otras áreas, por ejemplo, el trabajo o las relaciones sociales lo serán en otra. Esta dominancia puede ir cambiando a lo largo de la vida de los sujetos dependiendo de sus vivencias en cada una de sus lenguas.

Registro nº 214
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;7 y 2;9
Fecha: 24/10/2001
Observación: Están a jugar en español, pero si no están de acuerdo en algo "arreglan el problema" en portugués y enseguida, vuelven a jugar en español. Parece que cada idioma sirve para cosas y situaciones distintas.

Registro nº 220

Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;11 y 3;1
Fecha: 09/02/2002
Observación: De vuelta del viaje que habían hecho a Brasil, nada más llegar en casa (en Madrid), ya empezaran a jugar expresándose en español (como es habitual).

Registro nº 223
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;0 y 3;3
Fecha: 08/04/2002
Contexto: Juego arriba descrito.
Observación: Durante el juego, continúan a jugar mezclando el portugués con el español. Hacen el diálogo de los muñecos en español, pero a la hora en que no están de acuerdo en algo se comunican en portugués. El juego tenía como tema abuelos, nietos, la familia.

Nuestra hipótesis de este aspecto es que a la hora de una discordancia ellos tienen más recursos para argumentar mejor en portugués y es el que posibilita mejor expresión de sentimientos, se sienten más a gusto.

Registro nº 234
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;5 y 3;6
Fecha: 11/08/2002
Contexto: Están de vacaciones y juegan juntos todo el tiempo. Hasta el pan durante el desayuno se transforma en muñecos.

Observación: Realizan juegos simbólicos utilizándose del español.

15. El portugués se presenta al niño como menos prestigioso socialmente (lengua minoritaria). Emplea este idioma sólo para la familia, la expresión de los sentimientos.

Registro nº 84
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 25/08/2002
Contexto: Al ver a R y AL jugando en español F les pregunta:
F: "Por que vocês brincam em espanhól?"
R: "Porque a gente gosta."
F: "Por que vocês gostam?"
R: "Eu gosto de falar em português, mas eu gosto de brincar em espanhól".
F: "Por que?"
R: "Porque é *aburrido* ((pronuncia en portugués)) falar em portugués."
F: "Por que é *aburrido* ((pronuncia en portugués)) falar em português?"
R: "Porque sim."
Observación: - Utiliza cada idioma para fines específicos. Por ejemplo, para jugar el idioma utilizado es casi siempre el español.
- Se percibe que valora socialmente menos el portugués (lengua minoritaria) que el español (lengua mayoritaria).

16. En un mismo enunciado consigue hablar en los dos idiomas de forma separada y con gran facilidad (de forma consciente).

Registro nº 90
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;6
Fecha: 12/09/2002
Contexto: Hoy ha comentado con la madre, acerca de su amigo (español que estudia en su misma escuela y que vive en su mismo barrio):
R: "Mamãe, David comigo é assim: Eu *tô* brincando com ele e quando eu não quero mais brincar, ou quero brincar com Ana Laura também, ele diz: ¡Oye!, ¿Que ya no juegas? Eu também vou fazer o mesmo quando ele tiver brincando com outra pessoa. Vou dizer: ¡Oye! ¿Que ya no juegas?"
Observación: En un mismo enunciado, consigue hablar en los dos idiomas de forma separada con gran facilidad.

Registro nº 95
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;6
Fecha: 23/09/2002
Contexto: R estaba cantando una música basada en el cancionero popular español:
"La sillita de la reina
que nunca se peina
se arranca los coches
par arriba o par abajo." Después dijo:
R: "Sabe como é que canta em português?
A cadeirinha da rainha
Que nunca se peina

Se arranca os carros

Pra cima o pra baixo?

Pra cima!!"

F interfiere:

F: "Só tem uma coisa Rodrigo. Não é se *peina*. Em português é se penteia."

R: "Ah!"

Observación: - Diferencia los dos códigos lingüísticos con gran facilidad.

- Transfiere la L2 a la L1.

-Modifica la canción original en español (creatividad lingüística).

17. Desconoce el equivalente de traducción de algunas palabras en portugués. Al estar en contacto por más tiempo con el español pasa a dominar mejor el vocabulario de este idioma. Por ejemplo: *pegatina, peluche, grúa* (reg. 34 anexo en CD ROM); *baobad* (reg. 93 anexo en CD ROM).

18. Desconoce algunas palabras que son sencillas y conocidas.

- En portugués (L1):

Registro nº 57

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;3

Fecha: 01/07/2002

Contexto: La madre estaba jugando con Rodrigo a un juego de buscar palabras. Esta le indicaba señales de dónde estaban las cosas. De entre ellas, había que buscar un huevo. La madre le da indicaciones:

F: "Está perto de uma cerca."

R: "O que é uma *cerca*?"

F: "São uns paus que ficam presos com um arame."

R: "O que é um *arame*?"

Observación: Palabras que para el adulto son sencillas y conocidas a los niños les resultan desconocidas.

Registro nº 77

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;5

Fecha: 16/08/2002

Contexto: Diálogo con su madre en casa.

F: "E essa televisão, porque não funciona?"

R: "É porque *tá* sem esse negócio... Esse, como *se chama*?..."

É porque está sem esse negócio... Esse, como chama-se?...

F: "Sem a antena."

Observación: Aún no domina palabras del portugués consideradas comunes en el vocabulario adulto.

- En español:

Registro nº 235

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;5 y 3;6

Fecha:15/08/2002

Contexto: En la tele estaba pasando una publicidad de detergente en que una mujer preguntaba a otra qué detergente utilizaba. E la otra responde: "Una barata". AL pregunta sorprendida:

AL: "Uma barata??"

F explica para ella que la mujer quiere decir que quiere un jabón que cueste poco dinero y no un insecto como ella estaba pensando. Le pregunto se sabe como se llama barata (insecto) en español. AL dice que no. Rodrigo dice:

R: "Eu sei!" ((Y se queda un rato pensando)).

R: "Mariquita, não.... Ronie me disse uma vez, não me lembro."

Observación: En portugués, la palabra barata tiene el mismo significado que en español (que cuesta poco), pero también significa un insecto (cucaracha). Los niños desconocen palabras consideradas comunes a los adultos.

19. Presenta dificultad de expresar algunas ideas y sentimientos. Necesita de los adultos para organizar mejor su pensamiento.

Registro nº 72

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 29/07/2002

Contexto: En casa, con la madre.

Observación: Aún presenta dificultad a la hora de expresar algunas ideas, necesitando la ayuda de adultos para organizar su pensamiento.

Registro nº 91

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 16/09/2002

Contexto: Hoy ha sido su primer día de clases y ha vuelto de la escuela callado y un poco irritado.

Observación: Tiene dificultad a veces para expresar sus sentimientos.

20. Comete errores tanto en la L1 cuanto en la L2.

- Error del empleo del plural:

Registro nº 38

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 4;8

Fecha: 03/11/2001

Contexto: En casa.

R: "Vamos a empezar por los *cederes.*"

Vamos a empezar por los *cedés.*

Observación: Utiliza de forma incorrecta el plural.

- Error del empleo del verbo:

Registro nº 80

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5,5

Fecha: 19/08/2002

Contexto: A la hora de la comida.

F: "Rodrigo, por favor, me dê aí uma colher."

R: "A que eu *dar* você vai ter que comer com ela, viu?"

A que eu der você vai ter que comer, viu?

F: "A que eu dar, não, a que eu der".

Observación: Errores de concordancia verbal al expresarse en portugués, que no parecen ser provenientes de transferencia.

Registro nº 94

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 20/09/2002

Contexto: Por la noche, antes de acostarse, al ir a tomar la leche, dice:

R: "Papai, *tomí* o leite todo."

Papai tomei o leite todo.

F: "Tomí, não, Rodrigo, tomei!"

Observación: Errores de concordancia verbal al expresarse en portugués, que no parecen provenientes de transferencia. Su madre le corrige.

21. Los padres ante algunos "errores" en sus enunciados, utilizan una variedad de tácticas de feed back que aportan información sobre la adecuación de dicha respuesta o reacción.

Registro nº 97

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 25/09/2002

Contexto: Habla con su madre, mientras realiza una actividad de recortar, en casa.

R: "A tesoura do meu colégio é *mais* melhor."

A tesoura do meu colégio é melhor.

F: "Mais melhor, não, melhor."

R: "Não, é porque a do meu colégio é muito melhor. Esta não."

F: "É que em espanhól se diz: Mucho mejor, *num é*? Mas em português se diz somente MELHOR."

Observación: Transfiere las formas de superlativo y diminutivo del español al portugués, lo que ocasiona un error (transferencia negativa).

Otras observaciones: Registros nº: 63, 80, 94, 95, 97, 98, 107 y 228.

22. Uno siempre está atento a lo que dice el otro. Se fijan a la forma o al contenido de las producciones orales y es común que uno llame la atención por determinado aspecto al otro.

Registro nº 221

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;0 y 3;2

Fecha: 11/03/2002

Contexto: Mientras están comiendo, R pide a la madre:

R: "Mamãe, *me dê* um *pañuelo!*"

Mamãe dê-me um guardanapo!

AL le oye y dice bien enfática:

AL: "Pañuelo, não!!!, GUARDANAAAAPO!!!!"

Observación: AL se muestra atenta a las mezclas del hermano.

23. Según el niño la interacción con los demás es un factor favorecedor de su proceso de adquisición del español.

Registro nº 67
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;4
Fecha: 23/07/2002
Contexto: La madre pregunta a R:
F: "Rodrigo como você aprendeu a falar espanhól?"
R: "Com os *demás.*"
Por la noche la madre está comentando con el padre su respuesta y otra que había dado en un momento distinto (que se aprende a hablar "practicando") y él que estaba oyendo el comentario ha complementado:
R: "Juntando essa resposta com a outra fica: *Practicando* com os *demás.*"
Observación: - Aprovecha término del español que puede ser utilizados en portugués, lo que viene a enriquecer su vocabulario.
- El propio niño identifica la interacción con "los demás" como un factor favorecedor de su proceso de adquisición del español.

24. Habla a veces una variedad de contacto entre las dos lenguas. En este caso no parece ser una interferencia de una lengua en la otra o un estado confuso entre las lenguas, es, en la mayoría de los casos, una forma de aprovechar al máximo los recursos expresivos de ambos idiomas, lo que le proporciona tanto en uno cuanto en otro idioma un enriquecimiento en el

vocabulario.

Registro nº 42
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;8
Fecha: 26/11/2001
Observación: Se percibe un aumento de vocabulario en portugués, el cuál ha sido enriquecido con las expresiones del español que son adaptables al otro idioma.

Registro nº 47
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;11
Fecha: 02/03/2002
Contexto: Hablando con R sobre los días del mes, pregunta a la madre:
R: "¿Você está segura que aconteceu isto no dia 6?"
Observación: Aunque la expresión "estar segura" también sea utilizada en portugués, no suele ser empleada en general por un niño brasileño de 4 años; esto demuestra que el conocimiento del segundo idioma ha enriquecido el primero. Esta transferencia es por lo tanto positiva y puede ser aprovechada en el otro idioma como riqueza en el vocabulario.

Registro nº 53
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5,1
Fecha: 25/04/2002

Contexto: La madre estaba escogiendo un libro para que llevara a la escuela. Él estaba mirando, a su vez, un libro llamado "libro del euro", que no era apropiado para su edad y dijo:

R: "Vou buscar outro mais *atractivo.*"

Vou buscar outro mais atrativo.

Observación: - Esta expresión (atractivo) en portugués no suele ser utilizada por niños de su edad, ni forma parte del vocabulario popular y sin más erudito. Parece ser algo que adquirió del español.

- En la falta de una expresión correspondiente en un idioma toma prestado del otro para comunicar su idea.

Registro nº 67

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 23/07/2002

Contexto: La madre pregunta a R:

F: "Rodrigo como você aprendeu a falar espanhól?"

R: "Com os *demás.*"

Com as pessoas.

Por la noche la madre comenta con el padre esta respuesta y otra que había dado en otro momento distinto (que se aprende a hablar "practicando") y él que estaba oyendo el comentario contestó:

R: "Juntando essa resposta com a outra fica: *Practicando* com os *demás.*"

Observación: - Utiliza términos que niños de habla portuguesa de su edad no suelen utilizar. Son claramente términos que ha traído del español.

- El niño identifica la interacción con los demás como un factor favorecedor de su proceso de adquisición del español.

Registro nº 218
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;11 y 3;1
Fecha: 19/02/2002
Observación: Después de habernos estado casi cuarenta días en Brasil, retornamos à Madrid. En Brasil los niños no han tenido dificultades en readaptarse, muy al revés. El facto de ya llegaren con el dominio del portugués ha facilitado mucho su relación con los primos y amigos brasileños. Ninguno de los dos han tenido dificultad en este sentido. El único observado ha sido la utilización de expresiones españolas al portugués, como por ejemplo:
R: "Você está me molestando!"
Observación: En algunas situaciones los niños hacen una adaptación de un idioma al otro para transmitir lo que quieren decir (interlengua).

Registro nº 237
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;5 y 3;7
Fecha: 02/09/2002
Contexto: Pide a la madre que le pusiera algo.
AL: "Você bota?"
F: "Peça à Rodrigo que ele bota."
R: "Eu tampouco sei."
Observación: R adapta la palabra en destaque (*tampouco*) del español al portugués. Aunque hace parte del léxico portugués (tão pouco), no suele ser utilizado por un niño de 5 años.

Registro nº 242

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;7 y 3;9

Fecha: 24/10/2002

Observación: La adquisición de una segunda lengua viene a enriquecer la primera, especialmente a lo que se refiere al aumento de vocabulario (léxico) a la hora de expresarse. En el momento, no tengo claro si esto ocurre en las dos lenguas. ¿Qué idioma contribuye al otro? Tengo seguro que esto ocurre del español al portugués. ¿Y al revés?

Ellos realizan *adaptaciones* (estrategia de aprendizaje) de un idioma al otro (Forma de transferencia).

25. El acompañamiento del desarrollo del niño muestra que el facto de ser bilingüe no ha afectado su inteligencia (Prueba de que los niños bilingües son tan inteligentes o incluso más que los monolingües).

Registro nº 60

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;4

Fecha: 07/08/2002

Observación: - Nombra los números hasta 200. A partir del 100 salta algunos números.

- Presenta un vocabulario rico para su edad.

- Presenta un desarrollo normal o más avanzado que los niños monolingües de su edad. Se puede comprobar esta idea también

basándose en la evaluación registrada en sus informes de la escuela (en anexo).

Registro nº 73
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5,4
Fecha: 05/08/2002
Observación: Aprendió a andar en bici de dos ruedas con la ayuda de su padre (zona de desarrollo proximal.)

Registro nº 74
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 12/08/2002
Contexto: Juegos en el ordenador en casa.
Observación: Utiliza el ordenador como otro recurso más para jugar. Con la ayuda de sus padres, entra en programas que contienen juegos infantiles. Domina las reglas de utilización de estos juegos, la mayoría, sin la ayuda de los adultos. Este recurso viene a favorecer su desarrollo cognitivo.

Registro nº 75
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;5
Fecha: 12/08/2002
Contexto: juegos de mesa en casa.

Observación: Le gusta mucho jugar a los juegos de mesa (Oca, Memoria, Puzzles, Dominó). Cuando sus padres no pueden jugar con él, enseña la regla a la hermana y juega con ella. Presenta gran autonomía.

Registro nº 89
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;6
Fecha: 12/09/2002
Contexto: Observaciones durante las vacaciones de verano.
Observación: Presenta un desarrollo satisfactorio en todos los aspectos: sociabilidad, cognitivo, psicomotor. Este ha sido un año de grandes conquistas: Aprendió a leer y escribir (nivel alfabético), aprendió a andar en bici y a nadar. Hoy ha nadado más o menos 1m en la piscina.

Registro nº 92
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;6
Fecha: 17/09
Contexto: En el segundo día de escuela, se muestra triste y se queja:
R: "Mamãe, eu queria estar na sala dos meninos de primeira que aprende a ler e escrever".
Observación: R es uno de los mayores de su grupo, algunos sólo cumplen años al final del año, además esta diferencia también se observa en el aspecto cognitivo ya que él ya lee y escribe mientras sus colegas aún no, según su profesora.

26. Proceso de lectura y escritura en los dos idiomas:

Registro nº 31
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;3
Fecha del registro: Junio /2001
Contexto: Rodrigo estaba dibujando y después la madre ponía los nombres en los dibujos. Rodrigo pregunta:
R : "Com qual você escreveu os outros?" ((Refiriéndose a los nombres que la madre ya había escrito en los otros dibujos)).
F: "Com qual o quê?"
R: "Qual idioma?"
F: "Em portugués."
R: "Ah, então em português." (("Ah, então escreva em português", supongo que es lo quería decir)).
Observación: Parece atento a la diferencia entre los dos códigos y que cuando se está escribiendo en un idioma no se puede mezclar con el otro (Conciencia metalingüística).

Registro nº 34
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;5
Fecha: 19/10/2001
Contexto: Pide a la madre que le escriba la lista de cosas que quiere que Papá Noel le traiga:
"1) Uma grúa;
2) Um jogo de médico;
3) Um Micky de peluche;
4) Um jogo de brincar de escola;

5) Uma camisa que tem Papai Noel desenhado;
6) Umas pegatinas de Papai Noel;
7) Um relógio de brincar;
8) Uma mochila;
9) Um papel de brincar em que está desenhado Mickey de plástico.

Observación: - Ya sabe que se puede registrar el lenguaje a través de la escrita;

- Transferencia de palabras del español al portugués.

Registro nº 37
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 4;7
Fecha: 29/10/2001
Contexto: En casa, realizando actividades de dibujo, me pide que escriba las cosas que hay dentro y fuera de su escuela. Mientras él habla, la madre escribe:

"- Dentro:
gimnasia
karatê
religión
psicomotricidad
inglés
trabajo
Lola (su profesora)
- Fuera:
patio
Parque Norte, fui um dia.
Un día en la granja

Observaciones: - Parece atento a la forma arbitraria de la escrita.

- Permanece en sus enunciados la presencia de mezclas en los idiomas.

Registro nº 51
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;1
Fecha: 21/04/2002
Contexto: Observación de las actividades escolares realizadas en casa.
Observación: Demuestra muchas ganas de aprender a escribir.

Registro nº 66
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;4
Fecha: 23/07/2002
Contexto: Actividades de escrita en casa.
Observación: Presenta grandes progresos en su proceso de lectura y escrita.

Registro nº 68
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Rodrigo
Edad: 5;4
Fecha: julio/2002
Observación: Está aprendiendo a leer y escribir en los dos idiomas, siendo su preferencia escribir en español, ya que este es el idioma utilizado en la escuela.

Registro nº 88

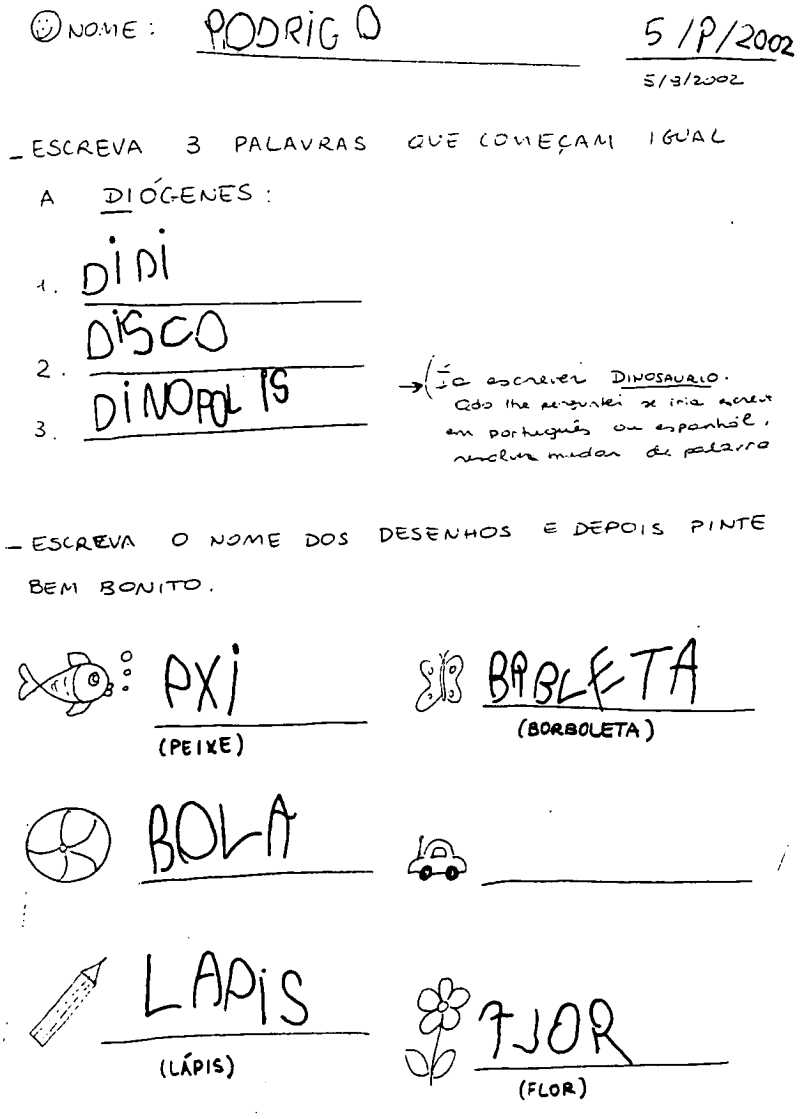
Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad. 5;5

Fecha: 05/09/2002

Contexto: Actividad de escritura organizada por la madre durante las vacaciones.



Observación: - Ha escrito 3 palabras que empiezan igual a Diógenes (el nombre de su padre). A la hora de escribir la palabra dinosaurio la

madre le pregunta si él iba a escribir en portugués o en español y él decide cambiar de palabra (*dinópolis*). Las demás palabras las escribe en portugués.

-Los datos demuestran que se ha aprendido a leer y escribir primero en portugués y luego en español.

Registro nº 96

Procedimiento: Observación registrada en diario.

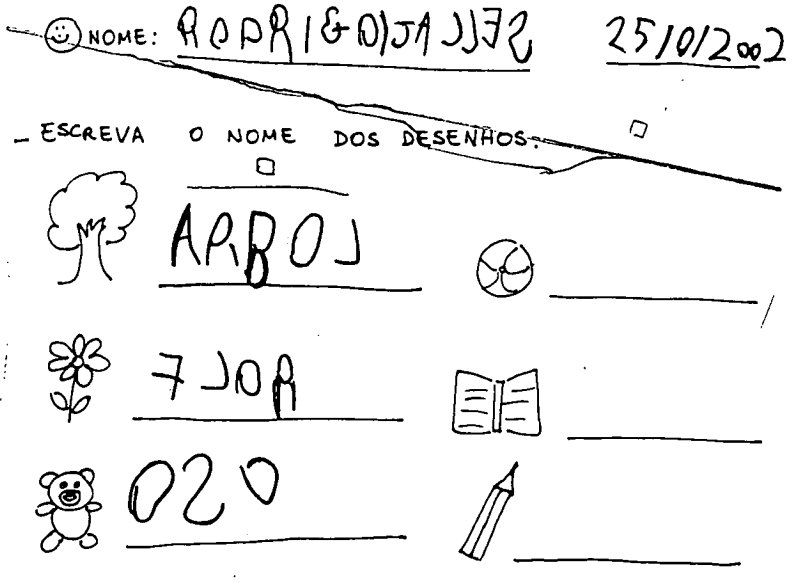
Niño: Rodrigo

Edad: 5;6

Fecha: 25/09/2002

Contexto: Para evaluar su nivel de escritura, tanto como para observar en qué idioma prefiere escribir, pido para que haga una actividad.

Observación: Prefirió escribir en español. Aunque luego se ha cansado y no haya realizado la actividad por completo (escribió solamente el nombre de tres dibujos), ha escrito de forma convencional las tres palabras.



Registro nº 109

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo

Edad: 5;9

Fecha: 15/12/2002

Contexto: La madre realiza una especie de teste para saber su nivel de escritura y en que idioma prefiere escribir. La madre hace unos dibujos y le pide que escriba el nombre de los dibujos de la forma que él sepa. R pregunta:

R: "E se eu me equivocar?" (equivocar con acento español).

F: "Não tem problema."

F: "Em qual idioma você vai escrever?"

R: "Em portugués."

OBS: Pero, a la hora de escribir lo hace en español. Al final de la actividad, la madre le pregunta:

F: "Rodrigo, em que idioma você escreveu?"

R: "Em espanhól."

F: "Você sabe escrever em português?"

R: "Mais ou menos."

F: "Em qual idioma você gosta mais de escrever?"

R: "Em espanhól."

F: "Por que?"

R: "Porque eu fiquei muitos dias aquí aprendendo espanhól."

Observación: - Aunque parece haberse alfabetizado primero en portugués, dio continuidad a este proceso en la escuela, dónde aprendió de forma sistemática el idioma en la L2.

- Prefiere escribir en español que en portugués.

- Observaciones realizadas con ANA LAURA

1. Al ser las dos lenguas en cuestión, consideradas como lenguas de contacto (parecidas), hemos tenido dificultad en determinar cuál era la L1 y la L2 de los sujetos, principalmente en el caso de la niña (que ha llegado en España a los siete meses) y que puede ser calificada como nativa en las dos lenguas (bilingüismo simultaneo). Analizando los datos hemos descubierto que la L1 de AL en muchas ocasiones parecía ser el español y el portugués su L2, aunque sea esta el idioma de sus padres.

Delante de esto, en el análisis de sus datos llamaremos LA a la lengua de sus padres, en el caso, el portugués y LB el español, lengua de la comunidad en la que está inmersa.

Registro nº 113
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 1;2
Fecha: Marzo/2000
Contexto: El padre pide a la niña que tire su pañal a la basura. Le habla en portugués.
D: "Laura, pegue a fralda e ponha no lixo".
((La niña no le hace caso. El padre vuelve a pedir, de esta vez en español)):
D: "Laura, coge el pañal y tira a la basura."
((Al hablar el padre en español, la niña realiza la acción que la pide el padre)).
Observación: Su L1 parecía ser el español y no el portugués (idioma de sus padres). Pasaba un período prolongado en la guardería (de 9:00 a las 16:00h) en contacto con el español.

Registro nº 125

Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 25/10/2001
Contexto: Jugando con sus muñecas.
Observación: - Aún presenta dificultad para expresar sus deseos y sentimientos verbalmente. Hoy lloraba porque quería que su madre vistiera una muñeca. Su madre tubo que intentar "adivinar" lo que quería la niña. La dijo que tiene que hablar lo que quiere para que pueda ser ayudada.

- Analizando este hecho desde el punto de vista como investigadora y no solamente como madre, se puede entender que esta dificultad de expresión se daba por razón del idioma; la madre hablaba con ella en portugués y no percibía que AL se expresaba en español. Parece haber aprendido a hablar primero en español y luego en portugués.

Registro nº 158
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 10/07/2002
Contexto: Hoy fuimos al médico para que viera a R y AL fue también. Después de que Rodrigo fuera examinado por el médico, AL como de costumbre, insistía para que el médico (que a ella le encanta) la examinara también. De repente me acordé que ella se había hecho daño en el mentón en la guardería y para satisfacer su deseo de que el médico la mirara alguna enfermedad, le dije al médico:
F: "Mire, Doctor, Ana Laura se ha hecho "Pupa" en el... en el... (no sabía nombrar el mentón y he preguntado a la niña, en portugués):

F: "Como se chama queixo?..." ((He dicho bajito apuntando para el mentón)).

AL se ríe y dice:

AL: "¡En la barbilla!, ¡Me he hecho pupa en la barbilla!"

Observación: Presenta un vocabulario rico en español y sabe nombrar palabras que para la madre son desconocidas.

2. Presentó dificultad en adaptarse a la primera guardería al llegar en España. En la segunda (ya con 2;8) se adaptó más fácilmente. Esto se reflejaba en su comportamiento general. Se mostraba más sociable, más alegre, más extrovertida. Su adaptación parecía tener relación también con el dominio del lenguaje oral. El avanzo en la adquisición del idioma utilizado en la guardería (en el caso, el español) por parte de la niña parece haber facilitado este proceso. La evaluación de la escuela (en anexo) confirma esta idea.

Registro nº 118

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;9

Fecha: 21/10/2001

Observación: Su incorporación a la nueva escuela ("La Caracola") ha posibilitado cambios positivos en su comportamiento. Se muestra más sociable, más alegre, más extrovertida. Es común verla cantar. A veces se despierta cantando:

AL: *"¡Cómo la luna, ay, ay!"*

Registro nº 121

Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 23/10/2001
Contexto: casa/ escuela infantil
Observación: Los cambios que se perciben en su comportamiento parecen estar relacionados al desarrollo de su lenguaje oral y gráfico. Lo mismo puede comprovarse en la evaluación de su guardería (en anexo).

Registro nº 218
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;11 y 3;1
Fecha: 19/02/2002
Observación: Después de haber estado casi cuarenta días en Brasil, vuelve a Madrid. En Brasil los niños no han tenido dificultades en readaptarse, muy al revés. El hecho de que ya hayan llegado con el dominio del portugués parece haber facilitado mucho su relación con los primos y amigos brasileños. Ninguno de los dos han tenido dificultad en este sentido. El único detalle registrado ha sido la utilización de expresiones españolas al portugués, como por ejemplo:
R: "Você está me molestando!"
Observación: En algunas situaciones los niños hacen una adaptación de un idioma al otro para transmitir lo que quieren decir (interlengua).

Registro nº 191
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;7
Fecha: 16/09/2002

Contexto: Hoy ha empezado en su nueva escuela (Colegio Público Enrique Granados). Se ha despedido de su madre con tranquilidad, subió las escaleras a solas (para ir a su clase). No ha tenido dificultad en despedirse de su madre y a la vuelta estaba tranquila y feliz. Su profesora (Alicia) ha dicho que ha participado en todas las actividades (puzzle, psicomotricidad, dibujo). Ha comentado sobre su dibujo, pues había percibido que destacaba de los demás colegas y que tarda más tiempo en elaborar su trabajo. Es una de las más grandes de la clase.

3. A veces, habla descompasadamente cosas sin sentido solamente para llamar la atención. Utiliza algunas palabras sin conocer su significado (automatismo lingüístico).

Registro nº 122
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 23/10/2001
Contexto: A veces habla demasiado, especialmente cuando percibe que sus padres están conversando. Empieza a hablar descompasadamente, a veces cosas sin sentido, solamente para ser escuchada por sus padres y llamar la atención.
Observación: - Egocentrismo y automatismo lingüístico.

Registro nº 157
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 09/07/2002

Contexto: AL ha llegado de la guardería con el mentón dañado. La madre la pregunta qué había pasado y la dice:

AL: " Eu dei a voltereta e caí."

Observación: Este término había sido utilizado por su hermano (Rodrigo) hacia pocos días para explicar un chichón que se había hecho en la cabeza, mientras estaba en los campamentos de verano que estaba participando. Creo que le pareció interesante el término y decidió utilizarlo. Después ha explicado mejor lo que había pasado: estaba andando con los colegas en triciclo y se ha caído (no ha dado la *voltereta*). Parece haberla gustado el término. Se fijó en la forma aunque no comprendía bien qué significaba.

Registro nº 159

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;5

Fecha: 15/07/2002

Contexto: Refiriéndose a una publicidad de gelatina que había visto en la tele.

AL: "Mamãe, você compra *pegatina* Royal?"

Mamãe, você compra gelatina Royal?

F: "Pegatina, não, gelatina."

AL: "Não, é pegatina."

F: "E o que é pegatina?"

AL: "É *pra* chupar."

Observación: Utiliza algunas palabras sin conocer su significado (desvinculación del pensamiento – lenguaje).

Registro nº 231

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;3 y 3;5

Fecha: 26/06/2002

Contexto: Los dos están discutiendo:

R: "Você é uma *piula*!"

AL: "Eu não sou uma *piula*!" ((Empieza a llorar)).

AL: "Mamãe, ele está me chamando de uma *piula*!"

F: "E o que é uma *piula*?"

AL: "*Num* sei..."

Não sei...

Observación: R inventa una palabra que probablemente ni el mismo sabe que es para insultar AL, mientras ella se enfada con esta palabra sin tampoco saber qué significa.

Registro nº 233

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;4 y 3;6

Fecha: 06/08/2002

Contexto: La madre estaba leyendo un cuento en portugués. En el mismo aparecían las expresiones: presente, pasado y futuro y esta pregunta a AL:

F: "O que é presente?"

AL: "É um *regalo*."

F: "E passado?"

AL: "Um passarinho."

F: "E o futuro?"

AL: ((No quiso responder)).

F pregunta a R.

F: "O que é o presente?"

R: "É o *regalo*."

F: "E o passado?"

R: "É o do ano passado, o que passou."

F: "E o futuro?"

R: "É o mundo."

Al final, F intenta explicar el significado de estas palabras.

Observación: - Se observa una vez más que los niños utilizan las palabras aunque no conocen su significado.

4. Registra los rasgos formales del lenguaje. Se fija en la forma, aunque no capta muy bien el significado. La música, por ejemplo, ha sido una de las vías por la que adquirió el español, al menos a lo que se refiere a su forma. Aunque canta las músicas, desconoce el significado de algunas palabras de las mismas (desvinculación del pensamiento – lenguaje y automatismo lingüístico).

Registro nº 116

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;3

Fecha: 19/04/2001

Contexto: La niña canta una música de actualidad ((repite el que oye)), pero no saber qué significa. Pregunta a su madre:

AL: "¿Qué es colorada?"

Observación: Aunque conoce la forma desconoce el significado de la palabra. (Desvinculación del pensamiento – lenguaje).

Registro nº 132

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;9

Fecha: 03/11/2001

Contexto: Oyendo la música: *"Si esta historia os ha gustado*
si esta historia os ha gustado
le volvere-re-remos a contar ..."

AL pregunta:

AL: "o que é *os ha gustado*?"

Observación: No ha entendido la expresión aunque sabe decirla.

Registro nº 161

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;5

Fecha: 16/07/2002

Contexto: Canta fragmentos de músicas de la actualidad, como las de *"Operación Triunfo"* y otras más.

AL: *"Que me quiten la peluca, la peluca, la peluca."*

Observación: La música viene a ser una de las vías por la que adquiere su L2, aunque parece fijarse más en la forma que en su significado.

4. 1. Importancia de las músicas del cancionero popular.

Registro nº 119

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;9

Fecha: 21/10/2001

Observación: Es frecuente verla cantar estribillos de canciones infantiles populares de España, que aprende en la escuela y a través de cintas de audio y CDs que tenemos en casa.

Registro nº 129
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 29/10/2001
Contexto: Por la noche ha solicitado a su madre que pusiera una música (*"A mi burro"*) del cancionero popular español.
Observación: Bailaba, cantaba, saltaba, realizaba diversos movimientos con el cuerpo. Parecía eufórica, llena de energía.

Registro nº 135
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;10
Fecha: 10/11/2001
Contexto: De paseo en el metro, AL se sentó al lado de otra niña más o menos su edad y empezaron una conversación bien animada. Cada una tenía en las manos una muñeca. Parece que el tema de la conversación se relacionaba a madre/ hijo. De pronto, AL empezó a cantar:
AL: *"Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña*
Como veía que se resistía fueron a llamar otro elefante..."
A los pocos minutos la niña le estaba acompañando a cantar. Fue muy gracioso.
Observación: Está más sociable.

Registro nº 219

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 4;11 y 3;1

Fecha: 19/01/2002

Observación: Cantaban orgullosos para los familiares brasileños (abuelos, tíos, primos) y amigos los villancicos que habían aprendido en España, mostrando conciencia de la importancia de conocer un segundo idioma (conciencia metalingüística).

5. Aspecto creativo del lenguaje:

5. 1. A partir de una palabra construye otras estructuras gramaticales (en español).

Registro nº 151

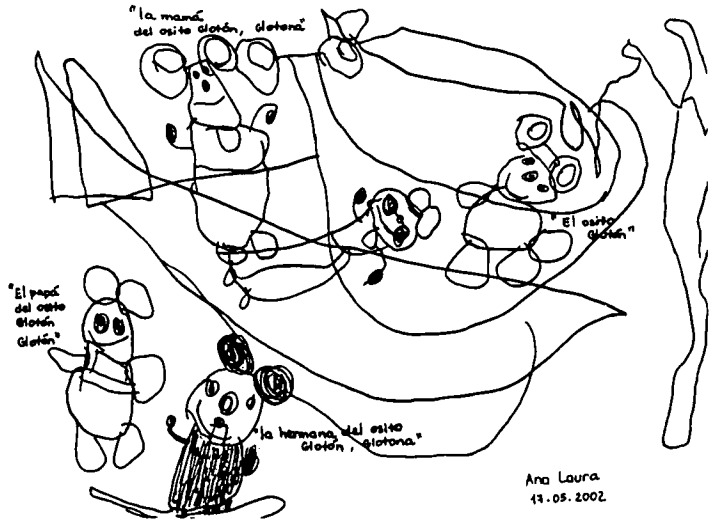
Procedimiento: Observación registrada en diario.

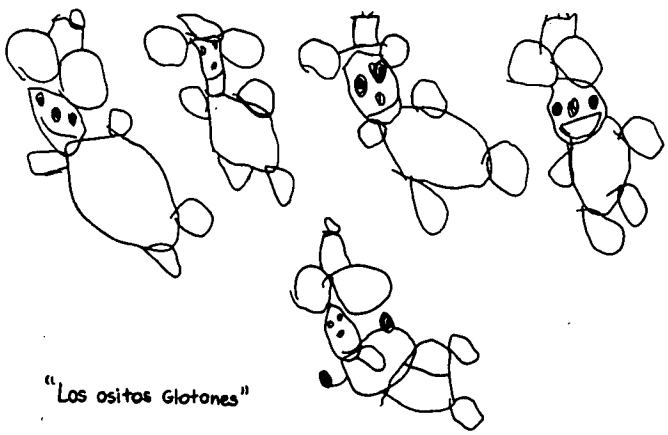
Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 17/05/2002

Contexto: Después de la lectura de un cuento: "El osito glotón" realizamos una actividad de dibujo libre. La actividad surgió de manera espontánea, no ha sido propuesta por mí. Ana Laura dibujó varios osos, que ha denominado "glotones". Después ha dibujado una familia de osos que ha denominado: "El papá del osito Glotón: Glotón; la mamá del osito Glotón: Glotona; El osito Glotón y la hermana del osito Glotón: Glotones."





Observación: A partir de la palabra "Glotón" la niña ha podido establecer hipótesis acerca de la gramática de su LB (el español). Parece llevarla a

concluir que el plural de la palabra "glotón", se forma añadiendo "es" al singular, que para el femenino basta añadir "a" al masculino, sin que nadie la hubiese enseñado (ha realizado la actividad de forma espontánea y nombró las figuras sin imitación de un modelo adulto) lo que viene a corroborar las tesis innatistas de Chomsky de la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD- Languaje Acquisition Device), que se pone en marcha automáticamente al estar en contacto con algún dato externo.

5. 2. En la ausencia de la expresión convencional inventa términos totalmente nuevos, que no existen ni en un idioma ni en otro. A veces nombra lo que quiere expresar a partir de sus atributos y de los conocimientos previos que ella tiene.

Registro nº 156
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 08/07/2002
Contexto: AL estaba dibujando con lápices de colores en casa.
AL: "Você viu o *bustasacas*?"
F: "O quê?" ((Desconocía esta palabra, pero como la he visto con un lápiz de color en la mano sin punta, he deducido...))
F: "Ah... você quer o saca-puntas..."
Ah... você quer o apontador...
AL: "É" ((A reírse)).
Observación: La madre deduce lo que quiere decir la niña (que en este caso conocía esta palabra en español).

Registro nº 163
Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 16/07/2002
Contexto: Hablando con la madre.
AL: "Por que Jorge Jiménez ((un amiguito de la guardería)) briga comigo?"
F: "É que ele quer namorar com você. Aí você diz: Você é muito pirralho."
AL: "Sabe como é que diz pirralho em espanhól?"
F: "Como?"
AL: "Pipiripiripo."
Observación: AL ha creado esta palabra (pipiripiripo). Creo que no sabe qué significa la palabra "pirralho" (niño pequeño).

Registro nº 167
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 21/07/2002
Contexto: Al ver una mosca dice llorona:
AL: "Uma formiga grande!!!"
Observación: En la falta de la palabra convencional para lo que veía (mosca) la nomina con las descripciones que observa a partir de las características del objeto y de sus conocimientos previos (formiga grande).
Registro nº 181

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;7

Fecha: 23/08/2002

Contexto: jugando con su hermano.

AL: "Quer par ou *pí*?"

Quer par ou ímpar?

Observación: Cuando no sabe una palabra inventa otra para poner en el lugar.

5. 3. Inventa canciones.

Registro nº 154

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;5

Fecha: 01/07/2002

Contexto: Inventa canciones (la letra y la música).

Observación: creatividad en el lenguaje.

Registro nº 189

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;7

Fecha: 12/09/2002

Contexto: Durante las vacaciones de verano con la familia.

Observación: Inventa músicas. Pega un micrófono (que puede ser cualquier objeto) e inventa una canción, a veces sin sentido. También la gusta cantar las canciones del verano. Sabe estrofas de varias canciones: *"aserejé" (las Ketchup), "Es una mentirosa" (David Cirvera), Melody, etc.*

6. Parece consciente de la existencia de una gramática específica, aunque en este proceso comete errores. Estos errores tanto ocurren en uno como en otro idioma.

6. 1. "Errores" al expresarse en portugués:

Registro nº 162
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 16/07/2002
Contexto: Situaciones cotidianas en casa.
Observación: Aunque presenta ya gran dominio en el lenguaje (en los dos idiomas), presenta en algunas situaciones dificultades para encontrar la expresión correcta para comunicarse y se enfada si los demás no la entienden.

6. 2. Empleo de algunos verbos:

Registro nº 117
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;5
Fecha: 14/07/2001
Contexto: Pide a su madre que la traiga su muñeca.
AL: "*Touxe* minha *muñeca.*"
Traga minha boneca.

Observación: Aún no emplea correctamente algunos verbos. Mezcla palabras del español mientras habla en portugués.

Su L1 parece ser el español y no el portugués.

Registro nº 152

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;4

Fecha: 22/05/2002

Contexto: En casa, al llegar su papá.

AL: "Ó mamãe, o que papai *trazeu* do trabalho!"

Ó mamãe, o que papai trouxe do trabalho!

F: "Trazeu não, trouxe."

AL: "É."

Observación: La madre corrige el error de concordancia verbal utilizado por la niña.

Registro nº 165

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;6

Fecha: 19/07/2002

Contexto: Refiriéndose a un dibujo que su madre había cogido en Internet y había impreso para que AL pintara.

AL: "Onde *tá* aquele que você *imprimó*?"

Onde está aquele que você imprimiu?

Observación: -Utiliza abreviaciones (tá – está) que parecen provenir del *input* de sus padres.

- Error en el empleo del verbo, quizás por haber intentado decir la palabra imprimió (del español).

6. 3. Pronunciación de algunos sonidos:

- Letra S

Registro nº 127
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 29/10/2001
Contexto: La madre le pregunta qué había comido en el comedor de la escuela.
AL: "Eu comí macarrão com *shopa* e *shalada.* Comí *todo.*"
Eu comí macarrão com sopa e salada. Comí tudo."
Observación: Aún pronuncia algunos sonidos como bebé (en ese caso, en la letra "S").
Observación: Utiliza mezclas de los dos idiomas al expresarse (Comí *todo*).

- Letra Ç

Registro nº 128
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 29/10/2001
Contexto: Dibujando con su madre.
AL: "*Facha* um menino aquí."
Faça um menino aquí.

Observación: No pronuncia bien todavía el sonido Ç.

Registro nº 143

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 21/04/2002

Contexto: En casa, jugando a dibujar.

AL: "Mamãe, desenhe Rodrigo com a camisa de manga *corta* e a calça *corta."*

Mamãe desenhe Rodrigo com a camisa de manga curta e a calça curta.

AL: "*Fachi,* por favor..." ((Pediendo a F para que le haga un dibujo)).

Faça, por favor...

El padre la corrige:

D: "Faça! Não é fachi!" ((Imita como ella había dicho)).

Observación: Importancia de la corrección de los errores por las personas que conviven con los niños. Input positivo.

Registro nº 153

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;4

Fecha: 25/05/2002

Contexto: En casa, jugando a dibujar.

AL: "*Faci* um boneco!"

Faça um boneco!

F: "Faci não, Ana Laura, faça!"

Observación: Otra vez el error de concordancia de la niña es corregido por la madre.

- Letra R

Registro nº 138
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;2
Fecha: 30/03/2002
Contexto: En casa jugando a dibujar.
AL: "Quer que eu *esqueva* mamãe?"
Quer que eu escreva mamãe?
AL: "Eu vou escrever o ponto zero."
Observación: Pronuncia de forma "incorrecta" en portugués la palabra "escreva" y se autocorrige en la frase siguiente.

6. 5. Empleo de los pronombres:

Registro nº 130
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 30/10/2001
Contexto: Al despertarse, pide a su madre que la saque de la cuna:
AL: "Me tire eu daquí!"
Tire-me daquí!
Observación: Ha utilizado de forma incorrecta el pronombre personal en portugués.

Registro nº 201

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 03/10/2002

Contexto: A la hora del baño, dice a su hermano:

AL: "Você *num* vai tomar banho, não, *cum eu.*"

Você não vai tomar banho comigo.

Observación: Regionalismos y error en el uso del pronombre personal.

6. 6. Omite partes del enunciado

Registro nº 147

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 10/05/2002

Contexto: A la salida de la escuela una amiga de la familia que vive en Brasil se dirige a AL y dice:

O: "Ana Laura eu vejo sua avó todos os dias. O que você quer mandar dizer para ela?"

AL: "Uma boneca..." ((quería decir, supongo: "Diga a ela que eu quero que me mande uma boneca")).

Observación: Omite partes del enunciado.

7. Desconoce algunas palabras que son sencillas al vocabulario adulto en portugués.

Registro nº 174

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;6

Fecha: 10/08/2002

Contexto: Refiriéndose a un palillo para los dientes.

AL: "Me dê um *pau*!"

Me dê um palito.

Observación: Aún desconoce algunas palabras que hacen parte de lo cotidiano en portugués.

Registro nº 228

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;2 y 3;4

Fecha: 30/05/2002

Contexto: AL estaba llorando porque su padre había dicho:

D: "Não se irrite, mulher."

R intentando consoladla, dijo:

R: "Não se irrite mulher, não é nenhuma *enfadação,* não."

Não se irrite mulher, não é nenhuma ofensa, não.

D: "É, não é uma ofensa, não."

Observación: - Ana Laura desconoce el significado de la expresión dicha por su papá, pero parece deducir que es algo malo.

- Rodrigo en la falta de una determinada palabra inventa otra. Esta ha traído de su L2: enfadar + terminación en portugués ÃO = enfadação.

Registro nº 244

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana laura

Edad: 5;7 y 3;9

Fecha: 30/10/2002

Contexto: Estábamos leyendo un libro de Ziraldo[34] (*"O Livro dos Nãos do Menino Maluquinho"*). Durante la lectura aparece la expresión: babá ((que significa en portugués, la persona que cuida de niños en ambiente familiar)). He tenido la curiosidad de saber si ellos conocían esta palabra, especialmente AL que nunca ha tenido alguien en casa que la cuidara. He preguntado a AL:

F: "Você sabe o que é uma babá?"

AL: "Sei."

F: "E o que é?"

AL se queda con vergüenza y dice: "hi, hi, hi..." ((Para disfrazar que no sabía responder)).

F: "E você, Rodrigo, sabe?"

R: "Sim, é a pessoa que faz as camas, que arruma a casa".

Observación: AL nunca ha interaccionado con la palabra "babá" (en portugués), por lo tanto, parece no conocerla.

R aunque no ha sido preciso en su definición, ha demostrado tener una idea aproximada de la palabra, probablemente por haber tenido en Brasil una canguro (*babá*).

8. Estas dificultades de expresión se reflejaban en su comportamiento general. Se mostraba irritada, inquieta, llorona, quizás por la dificultad en comunicar sus sentimientos y deseos.

9. Algunas palabras sólo conoce en uno de los idiomas, o sea desconoce su equivalente de traducción:

Registro nº 224

[34] Conocido autor brasileño de cuentos infantiles.

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;1 y 3;3

Fecha: 22/04/2002

Contexto: Hora de la cena, en casa.

R: "Eu quero mais ovo. Quero gema."

AL: "Gema não, *gema"* ((Pronuncia en español)).

R: "Eu estou falando em português. Português é gema."

Eu estou falando em português. Em português se diz gema.

Observación: - AL muestra confusión entre los dos códigos.

- R omite la preposición (em).

Registro nº 235

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;5 y 3;6

Fecha:15/08/2002

Contexto: En la tele estaba pasando una publicidad de detergente en la cual una mujer preguntaba a otra qué detergente utilizaba y la otra responde: "Una barata". AL pregunta sorprendida:

AL: "Uma barata??"

F le explica que la mujer quiere decir que quiere un jabón que cueste poco dinero y no un insecto como ella estaba pensando. Le pregunto si sabe como se llama barata (insecto) en español. AL dice que no. Rodrigo dice:

R: "Eu sei!" ((Y se queda un rato pensando)).

R: "Mariquita, não.... Ronie me disse uma vez, não me lembro."

Observación: En portugués, la palabra barata tiene el mismo significado que en español (que cuesta poco), pero también significa un insecto

(cucaracha). Los niños desconocen palabras consideradas comunes por los adultos.

10. Alrededor De los 4 años consigue relatar con detalle acontecimientos y experiencias (en portugués).

Registro nº 241
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;6 y 3;8
Fecha: 01/10/2002
Contexto: Cuando ha llegado del colegio cuenta a su madre que había comido el primer plato y que eran "macarrones", que estaba muy exquisito. No debe haber comido bien el segundo. Dijo que había sido "lomo", no "San Jacob" como estaba escrito en el papel del comedor y que había comido toda la fruta (pera) y que no había tenido leche.

R ha dicho que AL le había derribado. Creo que ha sido uno de sus arrebatos sin que él estuviera esperando: Ella de pronto lo negó, se defendió, con miedo de que nosotros la regañásemos. Él ha enseñado la "prueba", un arañazo en la rodilla. Por la tarde, cuando el padre ha llamado por teléfono desde el trabajo, AL cogió hasta el teléfono y fue luego a decir:
AL: "Papai, Rodrigo mentiu que eu dei uma queda nele."
R pidió el teléfono para hablar y decir al padre como había sido.
Observación: Relatan con detalle acontecimientos y experiencias.

11. En el aspecto fonológico diferencia desde el inicio los dos idiomas.

Registro nº 160
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 16/07/2002
Contexto: Al hablar en español.
Observación: Habla con acento ceceo bien marcado.

12. A principio la adquisición del lenguaje (en los dos idiomas) parece ocurrir de forma inconsciente, pero gradualmente pasa a desarrollarse a través de procesos metacognitivos.

a) Empieza a diferenciar los dos idiomas, aunque no nombra correctamente cada uno.

Registro nº 136
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;10
Fecha: 26/11/2001
Contexto: A la hora del cuento (que suele ser a cada día a la hora de acostarse) Su madre empieza a leer uno de los cuentos del libro "Buenas Noches con un Cuento", en español y AL pide:
AL: "Conte em espanhól."
La madre la contesta:
F: "Você quer que eu conte em português?"
AL responde:
AL: "Sim."
Observación: Aunque diferencia los dos idiomas no nomina correctamente cada uno.

b)Diferencia los dos idiomas y se muestra atenta a la pronunciación en cada uno. Hace la distinción en la pronunciación de los dos idiomas y incluso percibe cuando alguien a su alrededor habla mal.

Registro nº 140
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;3
Fecha: 13/04/2002
Contexto: F Estaba conversando con AL sobre el campamento donde ella iría a pasar dos días en verano con su grupo de la escuela, y entre otras cosas hablaron:
F: "Você vai dormir nas *colchonetas."* ((Pronuncia en portugués)) y AL la corrige:
AL: "*Colchoneta* não, *COL-CHO-NE-TA*!!" ((Pronuncia en español)).
Observación: La madre también se utiliza de mezclas lo que puede reforzar la utilización de los niños de este aspecto. La niña se muestra atenta a la pronunciación de las palabras en español.

Registro nº 168
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 22/07/2002
Contexto: Después de haberla bañado F dice:
F: " Tire aí o *grifo."*
Tire aí a tampa.
AL: "*Grifo*, não!!!"

F: "Ah, sim! A tampinha!"

Observación: En este momento, AL es quien corrige a su madre. Se muestra atenta a la diferencia de los dos idiomas.

Registro nº 193

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 18/09/2002

Contexto: Estaba en el parque con su padre y su hermano, cuando vuelve comenta con su madre:

AL: "Mamãe, Natália disse que eu sou boazinha, porque eu *levei ela* na minha bicicleta."

Mamãe, Natalia disse que eu sou boazinha, porque eu a levei na minha bicicleta.

F: "Natália estava no parque?" ((Creía que era su prima, que también es brasileña y vive en el mismo barrio)).

AL: "Não é aquela Natalia que fala espanhól!"

F: "Ah, sim..."

Observación: Diferencia los dos códigos lingüísticos (conciencia metalingüística).

Registro nº 176

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;6

Fecha: 11/08/2002

Contexto: En la tele se veía una publicidad con una música brasileña al fondo. AL lo percibió y dijo:

AL: "É em português?"

F: "Sim."

AL: "Como a gente *né*?"

Como a gente não é?

AL: "Por que eles falam em espanhól?"

F: "Porque eles nasceram na Espanha."

AL: "E a gente nasceu em Portugal?"

F: "A gente nasceu no Brasil."

AL: "A gente fala bem espanhól ((refiriéndose a ella y a su hermano)), você não."

Observación: Conciencia metalingüística - Diferencia los dos códigos de manera conciente; percibe su competencia comunicativa en su L2, incluso compara con la de su madre, que no la considera buena.

Registro nº 221

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;0 y 3;2

Fecha: 11/03/2002

Contexto: Mientras están comiendo, R pide a su madre:

R: "Mamãe, *me dê* um *pañuelo!*"

Mamãe dê-me um guardanapo!

AL le oye y dice bien enfática:

AL: "Pañuelo, não!!! GUARDANAAAAPO!!!!"

Observación: AL se muestra atenta a las mezclas del hermano.

Registro nº 213

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 4 años

Fecha: 14/02/2003

Contexto: La madre está hablando con ella en portugués y empieza a hacer mimos en español. Ella habla de manera enfática que la madre al estar hablando en un idioma no mezcle con el otro:

AL: "Quando falar em português, *num* fique falando espanhól, não!"

Quando estiver falando em português, não fique falando em espanhól!

Observación: Consigue diferenciar los dos códigos lingüísticos y percibe cuando la madre los mezcla (conciencia metalingüística).

Registro nº 226

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;2 y 3;3

Fecha: 14/05/2002

Contexto: Tanto Rodrigo como Ana Laura critican el español hablado por su madre. Durante el camino hasta la escuela AL dice:

AL: "Você não sabe falar espanhól, não. Só papai que sabe."

Observación: Parecen ya tener formado una conciencia fonológica de los dos idiomas (conciencia metalingüística).

Registro nº 245

Procedimiento: Observación registrada en diário

Niño: Ana Laura

Fecha: 01/07/2003

Edad: 4,5

Contexto: Mientras la madre hablaba con una amiga española, la niña la observa y después comenta:

AL: "Mamãe, você parece que é polaca. Você fala como Julita" (una vecina que es polaca).

((Imita la forma como habla la madre)).

13. Con la adquisición de un segundo idioma, pasa a diferenciar también otros códigos lingüísticos, aunque no les nombre correctamente (conciencia metalingüística).

Registro nº 141
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;3
Fecha: 16/04/2002
Contexto: Después de haber visto a una vecina con su hija y escucharlas hablar en polaco, AL pregunta a F:
AL: "Mamãe, por que Julita fala *inguês?"*
Mamãe, por que Julita fala inglês?
F: "Não é inglês, é polaco. É porque ela nasceu na Polônia."
Observación: AL se muestra atenta a la variedad del código lingüístico, aunque no sabe discriminar correctamente el idioma (conciencia metalingüística).

14. Demuestra interés en aprender otros idiomas.

Registro nº 180
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;7
Fecha: 22/08/2002
Contexto: AL Pregunta a su madre:
AL: "Mamãe, como se diz www em *polaco*?"

Observación: - Muestra interés en aprender otros idiomas como el inglés y el polaco.

- Identifica que hay varios códigos lingüísticos (conciencia metalingüística).

Registro nº 205
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;8
Fecha: 31/10/2002
Contexto: En casa, con su madre y su hermano.
AL empieza a cantar:
AL: "Happy birthday to you..."
Al final dice:
AL: "Mamãe, como é parabéns pra você em inglês?"
F: "Happy birthday to you..." ((La madre canta en inglés)).
AL: "E em espanhól?"
F: "Cumpleaños feliz..." ((la madre canta en español)).
AL: "E em polaco?"
F: "Ah, Ana Laura! Assim é demais, até em polaco! Eu não sei..."
AL empieza a llorar. La madre hace broma, inventa una lengua con la música de "cumpleaños feliz". AL y R se ríen.
Observación: Demuestra interés por los idiomas.

15. Utiliza cada idioma para fines específicos, por ejemplo para jugar el idioma suele ser el español.

Registro nº 185
Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura
Edad: 3;7
Fecha: 25/08/2002
Contexto: F pregunta a AL:
F: "Por que você brinca em Espanhól?"
AL: "Porque eu não gosto de brincar em portugués."
Observación: Juegan en español.

Registro nº 214
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;7 y 2;9
Fecha: 24/10/2001
Observación: Están a jugar en español, al discordaren en algo, pasan a hablar en portugués y enseguida, vuelven a jugar en español. Parece que cada idioma sirve para cosas y situaciones distintas.

Registro nº 220
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 4;11 y 3;1
Fecha: 09/02/2002
Contexto: De vuelta del viaje de vacaciones que ha hecho a Brasil, con su madre y su hermano.
Observación: al llegar a casa (en Madrid), ya empezaron a jugar expresándose en español (como es habitual).

Registro nº 223
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;0 y 3;3

Fecha: 08/04/2002

Contexto: En sus juegos.

Observación: Continúan jugando mezclando el portugués con el español. Hacen el diálogo de los muñecos en español, pero a la hora en que no están de acuerdo en algo se comunican en portugués. El juego tenía como tema abuelos, nietos, la familia.

16. Una de las principales regularidades encontradas en el proceso de adquisición bilingüe de AL es la *Transferencia*:

16. 1. Transferencia del español (LB) al portugués (LA):

a) Transferencia de expresiones:

Registro nº 114

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;3

Fecha: 18/04/2001

Contexto: Observaciones de sus producciones orales en situaciones de interacción con la familia.

AL: "Eu tenho *mocos.*"

Observación: - Esta expresión no se suele decir en portugués, aunque habla en este idioma, lo transfiere del español.

- Transfiere la palabra "mocos" del español.

Registro nº 139

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;2

Fecha: 18/03/2002

Contexto: AL entrega a F unas cintas adhesivas usadas para por en la basura y dice:

AL: "Isto *ya no vale,* não!"

Isto já não serve mais.

Observación: Realiza una mezcla completa. Empieza hablando en portugués, continua en español y termina en portugués. La expresión "ya no vale" es del español.

Registro nº 164

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;5

Fecha: 17/07/2002

Contexto: En casa, pide a su madre:

AL: "*Qué se* você me dá uma papinha?"

Você me dá uma papinha?

Observación: Mezcla una expresión del español al portugués.

Registro nº 209

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 12/01/2003

Contexto: Observación de sus enunciados al hablar en portugués.

AL: "mamãe, sabe o quê?"

Observación: Tiene adoptado con frecuencia una expresión que es propia del español a la hora de hablar en portugués. Antes de iniciar

alguna frase la introduce con esta expresión: *"sabe o quê?"*, basada en la expresión: "¿Sabe qué?" (Del español).

Registro nº 237
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;5 y 3;7
Fecha: 02/09/2002
Contexto: AL pide a la madre que le pusiera algo.
AL: "Você bota?"
F: "Peça à Rodrigo que ele bota."
R: "Eu tampouco sei."
Eu tão pouco sei.
Observación: La expresión *tampouco* fue transferida del español (tan poco) al portugués. Aunque hace parte del léxico brasileño (tão pouco), no es normalmente utilizada por un niño de 5 años.

b) Transferencia de verbos:

Registro nº 115
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;3
Fecha: 18/04/2001
Contexto: situaciones de interacción con la familia.
AL: "Eu não tengo."
Eu não tenho.
Observación: mezcla a la hora de utilizar el verbo.

Registro nº 194

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 30/09/2002

Contexto: Hablando con su padre.

AL: "Papai, você sabe como a moto *frena*?"

Papai você sabe como a moto freia?

Observación: Transferencia del español para el portugués.

Registro nº 195

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 27/09/2002

Contexto: Hablando con su madre:

AL: "Eu *me pido* essa. E você, *se pide* essa?"

Eu peço essa. E você, pede essa?

F: "Se for em português, é: Eu peço."

Observación: Transferencia del empleo del verbo y del pronombre reflexivo del español al portugués. Su madre la corrige.

Registro nº 196

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 01/10/2002

Contexto: Cuando ha llegado de la escuela, mientras merendaba en la cocina.

AL: "Papai disse que eu tengo quatro nomes: Tengo Laura e Ana".

Papai disse que eu tenho quatro nomes: Tenho Laura e Ana.

F: "Tengo, não, tenho. Em português é tenho."

AL: "Não."

Observación: transferencia de la conjugación del verbo en español al portugués. La madre la corrige, pero ella no acepta.

c) Transferencia de palabras:

Registro nº 146

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 02/05/2002

Contexto: A la hora de la cena AL pide a su papá:

AL: "Papainho, tire a cáscara."

Papaizinho, tire a casca.

Observación: Mezcla de una palabra del español (cáscara) al hablar en portugués.

Registro nº 148

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 13/05/2002

Contexto: Refiriéndose a su boca que estaba irritada:

AL: "Tem *sangre."*

Tem sangue.

Observación: Utilización de mezclas a la hora de expresarse.

Registro nº 175

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;6

Fecha: 11/08/2002

Contexto: En casa, en actividades con su madre y su hermano Rodrigo.

AL: "Mamãe, me dê uma *tijera!*"

Mamãe, dê-me uma tesoura!

F: "Tijera, não, tesoura."

Registro nº 183

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;9

Fecha: 25/08/2002

Contexto: Mientras dibuja.

AL: "Um rei *pequeninho* com *pañal.*"

Um rei pequenininho com fralda.

Observación: – Transferencia del español al portugués.

- Error en el diminutivo en portugués.

Registro nº 204

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;8

Fecha: 16/10/2002

Contexto: A la hora de la merienda.

AL: "Me dê um *bocadillo de jamón.*"

Dê-me um sanduiche de presunto.

Observación: Transferencia del español para el portugués.

Registro nº 208
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;8
Fecha: 12/12/2002
Contexto: A la vuelta de la escuela la madre va a coger su mano y AL dice:
AL: "*Num* toque aquí não, que no colégio me fiz una herida!"
Não toque aquí não, que no colégio eu me machuquei.
Observación: Transferencia del pronombre reflexivo y de palabras del español al portugués (interlengua).

Registro nº 210
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;9
Fecha: 25/08/2002
Contexto: Mientras dibuja.
AL: "Mamãe, ó as narinas e o muco."
Observación: Mezcla – Transferencia del español al portugués.

Registro nº 232
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;4 y 3;6
Fecha: julio/2002
Contexto: Diálogo con los padres.
AL: "Papai, sabia que na minha escola tem um *veterinario?"*

F: "Você sabe o que é un *veterinario*?"
AL: "É uma coisa de botar gasolina."
R: "Eu sei o que é un *veterinario,* é uma coisa que se bota uns animais num *veterinario pra* curar eles. É... é... é...um... é que ... é... um médico que se *tá* um animal morto ou doente ele cura."
F: "Muito bem!!"
R: "Só que Ana Laura se equivocó" ((con acento español)).
Observación: - AL aunque conocía la forma de la palabra no conocía su significado. Rodrigo ha conseguido formular una definición de la palabra.

- Mezclan la palabra veterinario con la pronunciación en español al expresarse en portugués. La palabra *veterinario* aunque se escribe de la misma forma tanto en español como en portugués es pronunciada de forma diferente en la letra "V".

Registro nº 243
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niños: Rodrigo y Ana Laura
Edad: 5;7 y 3;9
Fecha: 27/10/2002
Contexto: Antes de dormir pidieron hacer un dibujo y propuse que cada uno inventara una historia para el dibujo. Espontáneamente, han contado en portugués.
El cuento de AL:
"Um dia, tinha uma *lagatixa*. Então, ela foi *pra* un color. Ela se acercou e tinha uma bruxa que gostava de comer *lagatixas* e ela comeu. E um dia ela deu um color de eses e jogou a lagatixa no caldeirão. E ela viu um menino e fez uma colagem na casa dele, que se chamava Jesus. E a *lagatixa* foi à casa dela e encontrou um urso na casa dela, e tinha uma panela que voltava a escalera e a rodar foi para un lugar que se chamava Emote. E tinha um computador que levava as pessoas, e um

menino levou a *lagatixa* e comeu o olho dela. E nunca mais ela foi perto dele".

Observación: - Transferencia del español al hablar en portugués: color de eses – color destes; escalera – escada.

- Adapta un verbo del español al portugués: acercó - acercou.

- Inventa palabras: Emote.

d) Transferencia del artículo:

Registro nº149

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 14/05/2002

Contexto: Mientras dibujaba.

AL: "Mamãe, *a* nariz aquí não, *né*?"

Mamãe, o nariz aquí não, não é?

Observación: En esta frase comete dos errores. El primero, con relación al uso del artículo: En portugués nariz es una palabra masculina, mientras en español, femenina. El segundo error se trata de la abreviación de dos palabras en una sola (não + é = né), muy común en la forma de hablar en la región que son originarios sus padres (noreste brasileño). Se puede afirmar que esta forma de hablar ha sido adquirida del lenguaje de sus padres.

e) Transferencia de preposición:

Registro nº 239

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;6 y 3;7

Fecha: 12/09/2002

Contexto: Diálogo de R y AL con el padre (D), durante las vacaciones en Huelva:

D: "Rodrigo, você gosta mais daquí (Huelva) o da Begoña?" ((Barrio madrileño dónde viven)).

R: "Eu gosto mais daquí."

AL: "Eu gosto mais *de* Brasil."

Eu gosto mais do Brasil.

Observación: Transferencia del español para el portugués – Transfiere la preposición ("de" en vez de do).

f) Adaptación (interlengua) - Transfiere una palabra del español al portugués, pero la adapta a este idioma cambiando la terminación. Esto también demuestra el aspecto creativo del lenguaje de los niños.

Registro nº 133

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;9

Fecha: 15/11/2001

Contexto: En casa

AL: "Quero ganhar uma boneca com um *biberão."*

Quero ganhar uma boneca com uma mamadeira.

Observación: Ha hecho una mezcla del portugués con el español en la misma palabra. No existe la terminación **ÃO** en español. Ella ha "creado" la palabra.

Registro nº 155
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;5
Fecha: 07/07/2002
Contexto: Hablando con su padre.
AL: "Papai eu quero ir *pro* Parque de *Atraciões".*
Papai eu quero ir para o Parque de Atrações.
Observación: - Abreviaciones en portugués: para + o = pro.
- Mezcla de una palabra en español con la misma palabra en portugués (atracciones + atrações).

Registro nº 179
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;7
Fecha: 22/08/2002
Contexto: AL estaba jugando a correr en casa.
AL: "Se eu passar rápido você me pega, se eu passar despacinho você *num* me pega, não.
Se eu passar rápido você me pega, se eu passar devagarzinho você não me pega.
Observación: Adapta una palabra del español al portugués (**despaci**to del español + terminación **nho** del portugués).

Registro nº 188

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;7

Fecha: 10/09/2002

Contexto: Entrando en el mar (en Islantilla–Huelva) durante las vacaciones.

AL: "Papai, aquí tem tibur**ões**?"

Papai, aquí tem tubarões?

F: "Tiburões, não filha, tubarões. E en espanhól, como é?".

AL: "Tiburones."

F: "Muito bem!"

Observación: hace la junción de una palabra del español con una del portugués (**tibu**rones + tuba**rões** = tiburões).

16. 2. Transferencia del portugués (LA) al español (LB):

a) Transferencia de palabras:

Registro nº 184

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;7

Fecha: 25/08/2002

Contexto: Jugando con R dijo la siguiente frase:

AL: "Mi *namorado.*"

Mi novio.

Observación: Transferencia del Portugués para el Español.

b) Transferencia de verbos:

Registro nº 145
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;3
Fecha: 02/05/2002
Contexto: Mientras iba en coche de sus padres, jugaba con su hermano con los peluches hablando en español. Durante uno de los diálogos ella dice:
AL: "¡Que te acordes!"
¡Que te despiertes!
Observación: Esto demuestra que la transferencia también ocurre del portugués al español.

Registro nº 171
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 01/08/2002
Contexto: Organizando la ropa que ya no la sirve.
AL: "Esta yo ya no la preciso."
Esta yo ya no la necesito.
Observación: Préstamo del portugués al español.

c) Adaptación (Interlengua) - Transfiere una palabra del portugués (LA) al español (LB) pero pone la pronunciación en LB.

Registro nº 170

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;6

Fecha: 29/07/2002

Contexto: En situaciones de juego.

AL: "¡Hola, soy un *chapel*!"

¡Hola, soy un sombrero!

Observación: En la ausencia de vocabulario en el idioma que está hablando (español) pide prestado la palabra del portugués y pone acento español.

Registro nº 186

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3;7

Fecha: 28/08/2002

Contexto: Pide a su madre que ponga el babero en su muñeca.

AL: "Me lo *amarras*?"

Me los atas?

Observación: Transferencia del Portugués al Español, pero utiliza la pronunciación de la palabra en español.

Registro nº 242

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;7 y 3;9

Fecha: 24/10/2002

Observación: La adquisición de una segunda lengua viene a enriquecer la primera, especialmente en lo que se refiere al aumento de vocabulario (léxico) a la hora de expresarse. En el momento, no tengo

claro si esto ocurre en las dos lenguas. ¿Qué idioma contribuye al otro? Tengo seguro que esto ocurre del español al portugués. ¿Y al revés? Ellos realizan *adaptaciones* de un idioma al otro (forma de transferencia).

17. Aunque la Transferencia es el aspecto que más se observa en la adquisición del lenguaje de AL, especialmente de la LB a la LA, se puede observar otras regularidades en el proceso de adquisición del lenguaje , tales como:

17. 1. *Imitación* - Se puede percibir la influencia del entorno, puesto que la niña imita los regionalismos presentes en la forma de hablar de los padres (que son de Noreste de Brasil), y al hablar en español habla con acento madrileño.

a)Abreviaciones: né - não + é; pro – para + o; pra – para + a:

B)Deformaciones de las palabras: Num – Não; Vixe – Virgem.

Registro nº 178
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 14/08/2002
Contexto: Comentando con su madre algo que ha pasado en la escuela.
AL: "Mamãe, uma vez em minha escola *num* falaram de um em um, não; falaram muchos."

Mamãe, uma vez em minha escola não falaram de um em um, não; falaram muitos.

F: "Não falou um de cada vez, *né*?"

Não falou um de cada vez, não é?

AL: "Sim."

Observación: - En la escuela se muestra muy observadora y comenta con sus padres algunas cosas.

- Algunas veces sus padres la ayudan a organizar mejor lo que ha expresado.

- Presencia de regionalismos presente en el habla de la niña, provenientes del *input* recibido de sus padres.

Registro nº 187

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 3,7

Fecha: 29/08/2002

Contexto: mientras desayuna habla con su madre.

AL: "*Vixe!* Meu parque da minha escola é bem pequenininho."

Observación: - *Vixe* es una expresión típica de la región noreste de Brasil (donde han nacido sus padres). Claramente se puede observar el input proveniente de sus padres, una vez que el contacto que tiene con el Portugués es a través de ellos, en la mayor parte del tiempo. El contacto con otros brasileños es mínimo.

Registro nº 216

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 4;8 y 2;10

Fecha: 20/11/2001

Observación: Rodrigo habla español con acento andaluz, probablemente debido al *input* recibido de su profesora que es de esta región. Ana Laura habla con acento madrileño. Exagera en los Rs. y habla con ceceo.

17. 2. *Autocorrección*

Registro nº 207
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;8
Fecha: 11/11/2002
Contexto: Escogiendo en una revista de publicidad los regalos que quiere que la regalen en navidad. Venían unas pegatinas para pegar en los regalos escogidos.
AL: "Eu tenho poquitas pegatinas"
((Hace la autocorrección)):
AL: "Eu tenho pouquinhas pegatinas".
Eu tenho pouquinhos adesivos.
Observación: - Algunas palabras sólo las conoce en español. Al hablar en portugués, transfiere estas palabras del castellano, por desconocimiento en el otro idioma (interlengua).
- Transfiere una expresión del español ("poquitas") y se autocorrige.

17. 3. *Refuerzo (ejercicio)*

Registro nº 142
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;3
Fecha: 21/04/2002

Contexto: AL empieza a decir el nombre "Pablo", pero sólo conseguía decir: "Pabo", intentando durante algunos minutos sin éxito. Ya empezaba a enfadarse y decidió pedir ayuda a su padre que deletreó con ella: Pa-blo, hasta que finalmente consiguió: Pablo. ¡Qué alegría! Fue al espejo a mirarse como decía PABLO ((que es un amigo de la guardería)).
Observación: Aún tiene dificultad de pronunciar algunas palabras.

Registro nº 144
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;3
Fecha: 28/04/2002
Contexto: En casa.
Observación: Viene pronunciando bien las palabras, esto ha sido percibido hoy al decir el nombre de Rodrigo (antes no pronunciaba la *R* de la sílaba DRI). Ahora pronuncia y pone bastante énfasis en esta letra, quizás por la influencia del español.

Cuando ella misma percibe que ha dicho mal alguna palabra, se esfuerza por pronunciar correctamente como si fuera un ejercicio, como por ejemplo cuando estaba intentando pronunciar la palabra PLUTO. Decía : *Puto* (sin la L).
AL: "Mamãe eu já sei dizer PLUTO!!!!"
En el momento en que ha conseguido vibró mucho, pues se había dado cuenta de la adquisición.
Observación: Conciencia metalingüística.

Registro nº 150
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura

Edad: 3;3

Fecha: 15/05/2002

Contexto: Jugando con su muñeca.

AL: "Mamãe, você compra *falda,* fralda, *falda* descartável para ela?"

Mamãe, você compra fralda descartável para ela?

Observación: Una vez más realiza un ejercicio de repetición para pronunciar algunas palabras. Comparable al mismo proceso, por ejemplo de aprender a andar el cual antes de conseguir caminar sin ayuda del adulto, el niño se cae, levanta e intenta una vez más caminar.

Registro nº 229

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niños: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;2 y 3;4

Fecha: 09/06/2002

Contexto: AL había traído prestado de su guardería un libro.

AL: "Este livro não é meu, não, é da *bilioteca."*

Este livro não é meu. É da biblioteca.

R: "Bilioteca, não BI-BLI-O-TE-CA."

AL intenta decir:

AL: "BI-BLI-O-TE-CA."

Observación: - Una vez más se observa que uno corrige al otro.

- También aquí la estrategia utilizada es el ejercicio (Refuerzo).

18. Importancia de la corrección / intervención por parte de las personas que conviven con el niño (*input* positivo).

Registro nº 225

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo e Ana Laura

Edad: 5,2 y 3,3

Fecha: 11/05/2002

Contexto: En la hora de la comida Rodrigo pide que le abra el yogurt imitando el habla de bebé ((imitando AL)):

R: "*Abi, abi!*"

Abra, abra!

AL le reprocha y dice:

AL: "¡*Abi,* não, abre!"

R: "*Abre*, não, abra!"

AL: "É *ábrelo!*"

Observación: Realizan hipótesis acerca de la forma convencional del lenguaje (conciencia metalingüística).

Registro nº 227

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Rodrigo y Ana Laura

Edad: 5;2 y 3;4

Fecha: 20/05/2002

Contexto: Estaban cantando:

"*Que no sabia*

Que no sabia

Que no sabia navegar"

Después, AL canta sola:

AL: "Que no sabia navegó"

R: "navegó, não, navegar!"

AL: "navegar!"

R: "Você sabe o que é navegar?"

AL gesticula ((como si fuera un barco)) y dice:

AL: "glu, glu, glu, glu...."

Observación: - Uno siempre está atento a lo que el otro dice, ya sea la forma o el contenido y es común que uno llame la atención por determinado aspecto.

- En esta música mezclan el *no* del español.

- AL utiliza la estrategia de la repetición (refuerzo) en su adquisición de lenguaje.

- AL lo que no consigue expresar con palabras lo hace con gestos.

Ver otros registros en anexo, nº: 143, 152, 156, 175, 178, 196, 228, 229, 231 (en anexo).

19. PROCESO DE LECTOESCRITURA

a) Diferencia el dibujo de la escritura.

Registro nº 131

Procedimiento: Observación registrada en diario.

Niño: Ana Laura

Edad: 2;9

Fecha: 30/10/2001

Contexto: Jugando a dibujar en casa.

Observación: Parece diferenciar la escritura del dibujo. Para esto, hace unos movimientos en zigzag y nomina el que ha escrito. Apunta dónde hay escritura y deletrea, realizando pseudo lecturas. Apunta con el dedo lo que está leyendo.

b)Realiza pseudo lecturas (en español). "Lee" de forma espontánea.

Registro nº 206
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;8
Fecha: 06/11/2002
Observación: En su proceso de alfabetización, viene desde hace algún tiempo demostrando interés por leer. Tal vez por la influencia del hermano que ya domina ese nuevo código lingüístico. Toda escritura que mira, intenta "leer", relacionando a la figura. Por ejemplo: En el pijama de la madre tenía escrito (*goodnight*) en toda la tela y varios dibujos de lunas y estrellas. Ella apuntó para el que estaba escrito y dijo: aquí está escrito: ES-TRE-LLA. Deletrea las palabras que está "leyendo". Ya percibe la separación de los fonemas en la palabra. En sus dibujos incluye letras e intenta escribir su nombre. Aún sobre su grafismo, presenta gran control motor. Presenta firmeza en la mano al pintar y su dibujo se presenta bien elaborado.

c) Escribe su nombre de forma convencional.

Registro nº 169
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 23/07/2002
Contexto: Mientras realizaba actividades de escritura en casa.
Observación: Ha presentado un gran avance en su proceso de escritura. Hoy ha escrito convencionalmente y de forma espontánea su nombre

(ANA), aunque después ha mezclado con otras letras. Reconoce y escribe también la letra R (de Rodrigo). Creo que este interés precoz es influencia del hermano es mayor y va por delante.

d) Pone letras y lo nombra como una palabra. Pide a la madre que lo lea.

Registro nº 202
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;8
Fecha: 05/10/2002
Contexto: AL escribe unas letras en el papel y pide a F que lea lo que ha escrito.
F: "Está escrito SIUS."
AL: "Mamãe, sabe o que significa SIUS? Bote o armario no lixo."
Observación: Está muy interesada en aprender a escribir, tal vez porque ve a su hermano que es mayor y que está más adelantado en este proceso. Escribe cosas y pide que la madre "lea". Si la palabra no tiene sentido, ella inventa una definición para ella.

20. Relación Bilingüismo x Inteligencia - Presenta desarrollo normal y en algunos aspectos tales como desarrollo gráfico se destaca de sus compañeros monolingües de la misma edad. Sus dibujos siempre van más adelantados a lo que se espera de su nivel de desarrollo. Demuestra grandes conquistas también en el lenguaje informático. Este aspecto también se confirma en sus evaluaciones escolares (en anexo).

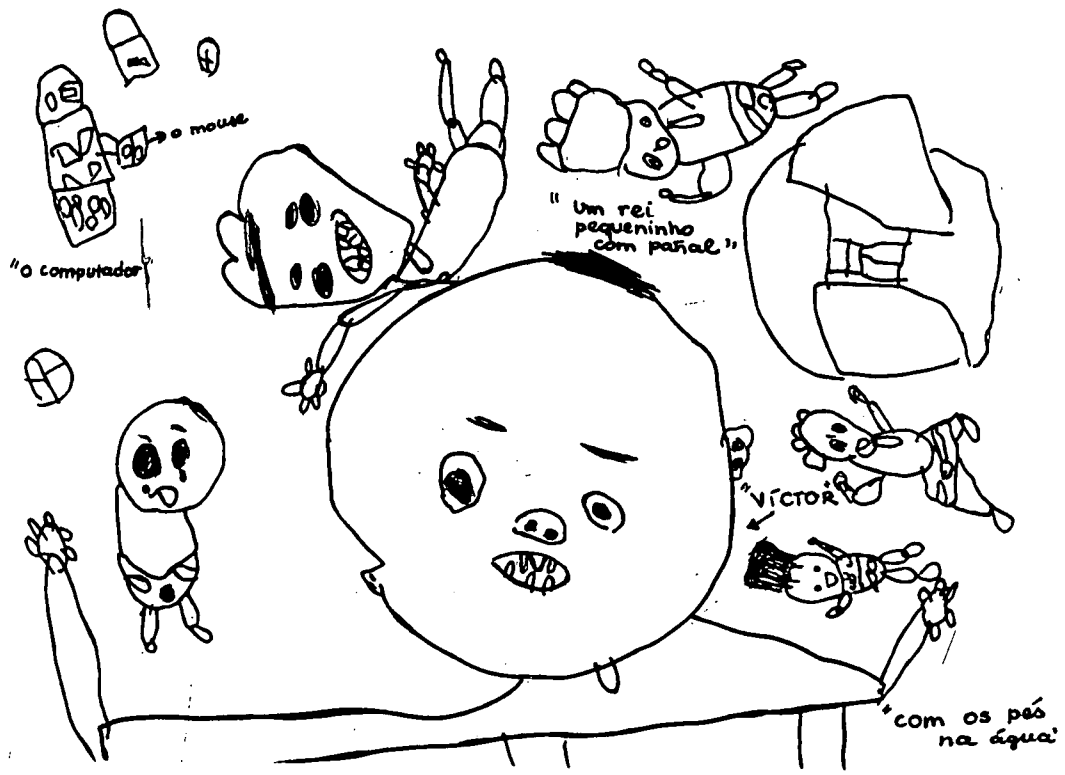
Registro nº 123
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 2;9
Fecha: 23/10/2001
Contexto: Actividades de dibujo.
Observación: Actualmente dibuja círculos que da la forma de figuras humanas (pone ojos, boca, pelos) y nomina como si fuera su hermano mayor que está en Brasil al que hecha mucho de menos.

Registro nº 172
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 03/08/2002
Contexto: De acuerdo con los informes de la escuela (en anexo), AL no es muy habladora en clase, al menos no se destaca en ello. En cambio, llama la atención de todos por sus dibujos muy elaborados para su edad.
Observación: En casa, jugando con el hermano (casi siempre en español), dispara a hablar de forma fluyente el español.

Registro nº 177
Procedimiento: Observación registrada en diario.
Niño: Ana Laura
Edad: 3;6
Fecha: 12/08/2002
Contexto: Utilización del ordenador en casa y en la escuela.

Observación: - Muestra interés y dominio de los juegos en el ordenador. Ha demostrado gran dominio y rapidez en un juego de memoria (en el *site* de *Nestlé*). Utiliza con facilidad el ordenador y sabe nombrar sus componentes: teclado, *mouse* (ratón), clicar – Se utiliza del lenguaje informático. Junto con su hermano pasa algunos ratos jugando.

- Los informes de la guardería y, posteriormente de la escuela que ha frecuentado corroboran estas informaciones. Estas informaciones se encuentran en anexo.



CONCLUSIÓN

Hemos hecho un recorrido interactivo, o sea, de los datos hemos pasado a las formulaciones teóricas o conceptuales vía lógica inductiva, y de las hipótesis a los datos vía deducción. Ese constante intercambio y contraste cruzado entre lo empírico y lo teórico, nos ha permitido ampliar las fronteras del conocimiento científico.

De los datos empíricos y recogidos en la bibliografía realizamos las siguientes inferencias:

El estudio confirma la hipótesis de que existe un proceso universal innato, común a niños de lenguas maternas diferentes, que guía la adquisición de L2. El principal punto de contacto entre la psicolingüística, la pedagogía, la sociología y la biología nos aparece en la teoría de la adquisición del lenguaje.

Concordamos con Víctor Santiuste (2000) en que a pesar de las diferencias lingüísticas entre los idiomas, todos los lenguajes sin excepción se fundamentan en los mismos principios universales de semántica, sintaxis y fonología. Cualquier ser humano puede adquirir otro lenguaje con tal de que se den dos condiciones previas: la exposición a un ambiente lingüístico concreto y la disposición de unas capacidades fonoarticulatorias y mentales.

En nuestras observaciones empíricas hemos encontrando evidencias que corroboran la propiedad modular del lenguaje defendida por Fodor y Chomsky. Demuestran claramente que la organización tanto fonológica como gramatical del lenguaje no se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo general.

Tanto en la adquisición de la primera lengua cuanto de la L2 el acceso al lenguaje propiamente dicho (o sea, cuando comienza a

producir palabras identificables) es un proceso que se realiza sin transición brusca.

Los niños normales de todo el mundo atraviesan por una serie de estadios similares en su camino hacia la plena adquisición de su lengua nativa. Suponiendo que exista un apoyo social normal, la adquisición del lenguaje es un proceso que sigue una secuencia regular; algunos niños cubren esta secuencia antes que otros, pero el orden de las adquisiciones parece invariable.

Consideramos que en el aspecto relacionado a la adquisición del lenguaje, como en cualquier otro caso, la palabra "estadio" refleja más exactamente una forma didáctica de dividir este proceso de comunicación.

Al analizar los datos obtenidos observamos que el lenguaje producido por nuestros sujetos contiene un gran número de errores que no parecen tener relación ni con las formas de la L1 ni con las de la L2.

Así, producen una forma que no utilizarían los hablantes adultos del español, que no aparece en la adquisición del español como L1 y que tampoco encontramos en portugués. Datos como estos confirman que existe un sistema intermedio en la adquisición de la L2 que contiene aspectos de la L1 y de la L2, pero que se llama *interlengua* y en estos momentos está considerado como la base de toda la producción de la L2.

El estudio de la IL puede proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje en general. De ahí la importancia acordada a los "errores" cometidos por los aprendices de una L2. Estos errores son una mera manera de determinar la naturaleza de las hipótesis que formula el aprendiz sobre las estructuras de la lengua objeto, y una fuente de información sobre las pautas de adquisición, así como de las etapas de desarrollo.

Los resultados obtenidos de los datos de este trabajo dejan claro que la transferencia es la base de la adquisición de la L2, especialmente en si tratando de lenguas parecidas como el caso del portugués-español.

La transferencia no ocurre solamente de la L1 a la L2, pero también al revés (de la L2 a la L1) y puede ser clasificada como:

- Transferencia positiva – Cuando transfieren una palabra que es adaptable al otro idioma.
- Transferencia negativa – Cuando las formas de la L1 que no son equiparables a las de la L2 causan interferencias.

Las transferencias en general están relacionadas principalmente al vocabulario y expresiones idiomáticas (léxico), tanto en uno como en otro idioma, bien como en otros aspectos gramaticales, como: Uso de los verbos, artículos, preposiciones, pronombres y formas del superlativo. Fonéticamente consiguen diferenciar cada idioma.

Los informantes aunque transfieren expresiones de un idioma al otro, progresan en las formas de las lenguas a que están aprendiendo, o sea, no "fosilizan". El proceso de fosilización en la pronunciación de la L2 es una de las causas obvias del acento extranjero.

La clase de sujetos en el que el bilingüismo ocurre a través de lenguas de contacto como por ejemplo el portugués y el español, resulta muy difícil en muchas de estas personas determinar cuál es su lengua

nativa o su L1. En el caso de nuestros informantes, la niña puede ser calificada como nativa en las dos lenguas. Para otros, sus áreas fuertes y débiles en cada una de sus lenguas puede cambiar totalmente con el tiempo, e incluso puede darse el caso de que la lengua que era la L1 y que conocía en nivel de competencia nativa llegue a ser olvidada, al dejar de utilizarla.

Aunque la transferencia sea considerada el principio básico que regula la adquisición bilingüe, no constituye el único principio. Muchos de los "errores" del lenguaje de los niños se deben a la producción de una gramática lógica. Muchos de estos "errores" cometidos por bilingües en su niñez no se pueden atribuir solamente a la interferencia de una lengua sobre la otra, sino que es el resultado de la adquisición normal de la lengua. La adquisición de la L2, parece ser un proceso de construcción creativa, independiente de la L1. Hemos observado otras regularidades en este proceso tales como:

- La observación;
- La imitación;
- El ejercicio (refuerzo);
- La autocorrección;
- La sustitución de elementos importantes de la frase por medio de acciones;
- Las habilidades metalingüísticas.

Concordamos con J. Mayor en que la conducta lingüística de un sujeto depende de variables del propio sujeto, especialmente las que están ligadas al desarrollo cognitivo, y de variables ambientales, entre las que destacan las conductas lingüísticas de otros sujetos y del mismo que lo adquiere.

Variables del propio sujeto:

- Factores lingüísticos – Parece que existen ciertos mecanismos innatos en los sujetos que nos capacitan para desarrollar y comprender el lenguaje.
- Factores cognitivos – El desarrollo lingüístico depende de factores cognitivos, aunque estos no explican todo el proceso.

Variables Ambientales:

- El refuerzo – Muchas de las conductas del lenguaje, y sobre todo el lenguaje funcional, en muchas ocasiones, es aprendido mediante el refuerzo positivo, muchos sonidos se aprenden porque son reforzados por las personas que nos rodean.
- La imitación – Aunque la imitación como forma de desarrollo del lenguaje está muy contestada, ya que algunos autores afirman que el sujeto no imita aquello que no comprende y la imitación no facilita la comprensión del lenguaje, hemos observado que muchos sonidos y construcciones orales son aprendidos por imitación.

Parece ser que hoy, nadie niega la importancia de la interacción en el contexto social para el desarrollo lingüístico. El niño no adquiere pasivamente una lengua. Al ser un sujeto activo, influye y es influenciado por el entorno.

Por otro lado, los datos empíricos confirman las tesis innatistas de que el lenguaje no puede ser enseñado en sus componentes computacionales (fonológico y sintáctico). Esto apoya la idea de que la adquisición de la L2 no depende exclusivamente de factores ambientales.

Las situaciones concretas de diálogo nos permiten afirmar que el proceso de adquisición del lenguaje tanto en la L1, como en la L2 es un proceso creativo. Los niños crean oraciones nuevas y inventan palabras cuando les falta la forma convencional. Por el contexto, algunas palabras

se pueden deducir que quieren decir, mientras que otras, solamente ellos la entienden.

¿Si la adquisición del lenguaje se trata de una capacidad evolutiva (innata), por qué también se puede aprender? Podemos responder comparando esta capacidad (habilidad) con otras corporales, por ejemplo "correr", que también son evolutivas, y sin embargo pueden perfeccionarse mucho mediante la enseñanza física y deportiva.

Es necesario establecer y entender la distinción entre adquisición y aprendizaje del lenguaje. Aprendizaje es aquello que ha sido extraído conscientemente de la experiencia, objeto de concentración y de corrección, comprendido y almacenado para su requerimiento en el futuro. Por el contrario, lo que ha sido adquirido llega como una parte de una experiencia global, a menudo desde el borde de la atención más que no, desde su centro.

El término aprendizaje aquí no tiene ninguna connotación conductista, o sea, el concepto de aprendizaje que adoptamos es distinto de las puras relaciones funcionales entre estímulo-respuesta. Nuestro concepto de aprendizaje utilizado, va por la línea de Pinker y Fodor, que es definido como cambio en el estado epistémico ocasionado externamente. El cambio epistémico tiene un carácter cognitivo y representacional. El ser ocasionado externamente sirve para distinguirlo de los cambios endógenos. Significa que es necesaria la experiencia externa. El innatismo en la explicación del aprendizaje es salvado con la utilización de otro concepto, "el desencadenamiento" (*triggering*), que establece que:

a) El lenguaje no puede ser adquirido sin experiencia externa;

b) Una experiencia relevante es necesaria para desencadenar el conocimiento interno o GU. La experiencia actúa como desencadenante (*triggering*) o, en otras palabras, selecciona particulares valores para los parámetros de la GU.

La adquisición de la L2 es diferente en el adulto y en el niño. El niño solamente con una evidencia positiva (los datos del *input*) construye su lenguaje, especialmente si no tiene completamente construida su L1, mientras que el adulto necesita de una evidencia negativa (corrección directa e indirecta). Concordamos con Win Siencyn (1993), en que los niños más pequeños (hasta aproximadamente los 5 años) son los que *adquieren* una segunda lengua, mientras que los niños más mayores y definitivamente los adultos *aprenden* una segunda lengua.

Consideramos que un sujeto puede llegar a ser bilingüe (dominar una segunda lengua) aunque inicie el aprendizaje de su L2 en la época adulta, pero:

- El mecanismo de cognición será el aprendizaje y no la adquisición.
- Muy raramente llegará a dominar el idioma como un nativo, pues se ve afectado por la superación del período crítico, los aspectos fonológicos y sintácticos.
- Con la edad la plasticidad del cerebro comienza gradualmente a disminuir. Para conseguir un dominio completo de la lengua, especialmente a lo que se refiere al aspecto fonológico es importante la adquisición en el período crítico de adquisición del lenguaje (según Lenneberg, la edad óptima de adquisición).

El lenguaje es adquirido como resultado de un contacto con éste de forma natural y en gran medida al azar. Los procesos de adquisición necesitan de una interacción significativa en la segunda lengua, es decir, comunicación natural, en la que los hablantes se preocupan no de la forma de sus expresiones, sino de los mensajes que quiere dar y entender.

Sabemos a través de estudios sobre el lenguaje materno, que lo que el niño oye, el lenguaje dirigido directamente a él, carece aparentemente de estructura y de normas de aplicación general.

Al parecer, no existe ningún intento de introducir modelos elementales de forma secuencial, tampoco parece darse la repetición de modelos sintácticos que caracterizan a los métodos de enseñanza de una segunda lengua.

En efecto, a menudo ocurre que hay muy poco en común entre el lenguaje que el niño oye y el lenguaje tal y como se describe en la gramática normativa tradicional. Pero los niños se expresan con un lenguaje razonable y lógico a partir del aparente caos desestructurado que ellos oyen.

El estudio muestra que es necesario mantenerse una actitud favorable e incluso entusiasta hacia la educación bilingüe y de la adquisición de una segunda lengua en la infancia, cuándo ésta se realiza con las garantías de calidad y, a su vez, con la preocupación por situaciones injustas de submersión.

Aunque nuestros datos corresponden a una cantidad pequeña de sujetos, podemos afirmar apoyándonos en las observaciones realizadas y en otros estudios revisados en la bibliografía, que es posible la adquisición de las estructuras lingüísticas en ambas lenguas, simultánea y separadamente, siempre que se le ponga al niño en relación equilibrada con las dos lenguas que adquiere, y se las dé la misma importancia social.

Los datos empíricos indican que el bilingüismo no tiene por qué suponer ningún déficit cognitivo; por el contrario, en ciertos aspectos especiales, los sujetos bilingües muestran características positivas y cierto adelanto en las etapas evolutivas (metacognición, por ejemplo).

Observase en el lenguaje de los participantes del estudio una ampliación de la competencia léxica en el orden del lenguaje elaborado, fruto de los neologismos o de los préstamos (transferencia) que son compatibles en una y otra lengua.

Los niños acrecientan palabras a su LA que son provenientes de su

LB y que son aceptas en este idioma a pesar de no usuales en habla cotidiana. Lo mismo ocurre con relación a la LB. Con esto si observa un incremento en el vocabulario de los niños, tanto en uno como en el otro idioma. Especialmente del español al portugués.

Nuestro estudio ha demostrado que el aprendizaje de una L2 facilita el aprendizaje de una L3. En el caso de los niños se observa una gran facilidad al aprender el inglés en contexto institucional. Esto confirma la idea de que las estructuras profundas de las lenguas son muy parecidas, de modo que las diferencias reales entre ellas son ciertamente muy superficiales.

En el contexto familiar la lengua materna tiene que ser preservada y valorada. Es importante que los padres también conozcan la lengua del país en que están inmersos, entre otras cosas, para facilitar la comunicación con los niños. La posibilidad de manutención de los dos idiomas a la vez, lejos de constituirse en un perjuicio es una ventaja. Los padres deben corregir las mezclas en el otro idioma, situando el niño de en qué idioma están hablando, buscando no reforzar las mezclas y interferencias que normalmente ocurren.

En el caso de países monolingües, se debe incentivar la enseñanza de los idiomas desde la educación infantil. Cuanto más pequeño el niño, más facilidad tendrá de adquirir un segundo idioma. No llegamos al extremo de concordar con situaciones grotescas que ocurren por ejemplo en Japón, dónde son habituales las clases de inglés prenatales a partir del sexto mes de embarazo, pensadas como una de las muchas formas de mejorar la preparación del temido "junken", la prueba de admisión para niños de dos años, en las guarderías de elite. No estamos aquí proponiendo situaciones absurdas como estas. Pero creemos que a partir de los dos años (edad de admisión de los niños en la educación infantil, en Brasil, por ejemplo) se puede introducir el niño en contacto con una segunda lengua.

La esencia de una buena práctica educativa en la enseñanza de una segunda lengua en la educación infantil debe contemplar los siguientes aspectos:

- Aprendizaje centrado en el niño;
- Desarrollo de actividades a través del juego. Innumerables estudios han demostrado que la implicación afectiva por parte de los adultos en juegos infantiles – aportando sugerencias, comentarios, elecciones, etc. es crucial para evitar que el juego se vuelva repetitivo, regresivo y estancado.
- La utilización de la música (canciones populares, villancicos, músicas de actualidad); poesía; traba-lenguas, suelen ser estrategias eficaces en el proceso de adquisición. Inicialmente se fijan en la forma, aunque no entienden el significado.
- Las metodologías estructuradas y basadas en modelos para el aprendizaje de L2 en niños mayores o adultos, muchas veces no son eficaces en la enseñanza de los niños. Cada etapa requiere una metodología propia. No cuestionamos la eficacia de tales métodos para crear competencia en aprendices de L2. Lo que cuestionamos es la conveniencia de estos métodos para la adquisición de una segunda lengua en niños pequeños (de la educación infantil).

De los trabajos relacionados con la interacción del profesor y alumno en la adquisición de la segunda lengua, como conclusión podemos presuponer que el alumno progresa porque se le proporciona un mensaje más rico y significativo y porque participa en una interacción singular, todo lo cual le ayuda en la comprensión y le facilita el habla.

Los trabajos sobre el habla del profesor han analizado las características formales e interaccionales de su *input*, es decir, los ajustes que se ve obligado a hacer cuando enseña la o en la L2. El *feedback* conversacional es una de las pautas comunicativas o "ajustes

interaccionales" de que se sirven los padres y profesores para la L2 para facilitar información que pueden usar activamente para modificar y mejorar progresivamente sus aproximaciones a las reglas de la lengua que están aprendiendo.

En general, se ha demostrado que una mayor riqueza de vocabulario de los interlocutores adultos y una mayor exposición del niño al *input* adulto tienen efectos importantes en el crecimiento del vocabulario del niño. Es importante ofrecer al niño un *input* rico y con expresiones adecuadas. No se puede enseñar al niño a hablar, ya que él aprende sólo con un mínimo de *imputa*, como afirma Chomsky, pero lo que va a diferenciar al lenguaje del niño es la calidad de este *input* que se refleja en su lenguaje. Se debe crear un entorno rico en experiencias y situaciones dónde a través del mismo el niño pueda formular sus hipótesis, establecer sus propios parámetros. Ello ocurre en la L1 y la L2.

Hemos pretendido mostrar que una explicación basada en la continuidad funcional de la comunicación, en la negociación de los significados dentro de la ZDP, que es donde con una intervención adulta muy cargada de lenguaje potencia el desarrollo cognitivo y en la apropiación por parte de los niños de las herramientas simbólicas de origen social, da cuenta del desarrollo de una forma mucho más global y lógica.

Los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en los que tiene lugar la adquisición, determinan en gran medida las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción, por lo tanto las variables contextuales pueden influir en todos los aspectos de la adquisición de una segunda lengua. Por lo tanto, es necesario determinar las características de las distintas situaciones de adquisición de L2 y adoptar una perspectiva multidisciplinar que no sólo incluya elementos

lingüísticos y psicolingüísticos, sino también psicosociales y sociolingüísticos.

CONSIDERACIONES FINALES

El actual panorama, relacionado con la adquisición del lenguaje, presenta una perspectiva a seguir, caracterizada por la integración de propuestas antes divergentes. Los esfuerzos más importantes a realizar en el futuro están centrados en conseguir esta integración.

Una de las perspectivas actuales más importantes está constituida por el programa minimalista de *Chomsky*, cuyo desarrollo puede dar lugar a una nueva etapa en los estudios sobre adquisición del lenguaje, como han sido la Teoría Estándar en la década de 60, la Teoría Estándar Ampliada en la década de 70 y en los 80, la Teoría de la Rección y el Ligamiento o Teoría de los Principios y Parámetros.

El programa minimalista puede dar lugar a una integración de las teorías de la competencia más importantes al desarrollar el papel fundamental del léxico en la gramática y simplificar el sistema de principios.

Otra perspectiva interesante en la actualidad, y que será seguramente fructífera, es la planteada por los últimos trabajos del grupo de *Pinker* sobre el mecanismo interno de la adquisición. La propuesta de un mecanismo "*parser*" o simulador de un aprendiz de lenguas, que integre un sistema conexionista de aprendizaje de memoria regido por un proceso de excitación-inhibición (propagación retroactiva u otras formulaciones) en un sistema de reglas, podría explicar cómo los niños adquieren su lengua.

Por último, se abre una perspectiva esperanzadora para la

psicolingüística evolutiva, incluso para toda la ciencia cognitiva, con la propuesta de *Karmiloff-Smith*, que integra dos grandes corrientes: el constructivismo y la modularidad. La tesis de modularización puede intentar superar el clásico dilema entre innatismo y empirismo en la adquisición del lenguaje. El lenguaje puede tener determinaciones innatas propias de la especie humana; sin embargo, es en la interacción con el "input" (lenguaje de los padres), donde estas predisposiciones van adquiriendo su estructura definitiva. El desarrollo del lenguaje no es simplemente el desencadenamiento de principios innatos al contacto con el "input", sino, un proceso de interacción entre una base genética de dominio específico y este "input".

Llegamos a la conclusión de que en la actualidad se hace necesario considerar un enfoque ecléctico que considere aspectos cognitivos, lingüísticos, biológicos y contextuales de la adquisición del lenguaje. Sin madurez cognitiva hay contenidos y operaciones que no se pueden asimilarse ni expresarse; y a la vez, el lenguaje es un poderoso instrumento para la adquisición de contenidos y operaciones.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje parece depender de un modelo exterior específico en un grado mucho mayor que el desarrollo de las estructuras cognitivas, las cuales se desarrollan de forma mucho más universal. De ahí que sea preciso considerar la importancia de las características específicas del sistema lingüístico. Tampoco puede dejarse de lado la maduración biológica de los órganos centrales y periféricos del lenguaje, así como el ambiente que rodea al niño.

Los estudios translingüísticos actuales vienen permitiendo superar el carácter anglocéntrico de las primeras investigaciones sobre adquisición y posibilitan estudiar los aspectos del desarrollo que son comunes a las distintas lenguas, y los que son específicos, debido a las diferencias estructurales (parámetros, estructuras morfo-sintácticas propias de cada lengua, etc.). También posibilitan establecer relaciones

entre la estructura particular de distintas lenguas y el sistema lingüístico como un todo, incluyendo aspectos pragmáticos y comunicativos.

Tras estas primeras aproximaciones sobre la adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe, donde hemos realizado un mapeamiento de las principales aportaciones sobre el desarrollo del lenguaje y de la adquisición de lenguas segundas, llegamos a algunos puntos a los que lejos de ser conclusiones definitivas nos traen nuevas preguntas:

- ¿Cómo pueden convivir dos o más lenguas en el mismo sistema cognitivo?
- ¿ Cuales son las diferencias funcionales entre las dos lenguas?
- ¿ Cómo se conectan ambas lenguas con los sistemas de representación léxica o semántica? e, incluso,
- ¿ Cuál es la base neurológica de la primera y de la segunda lengua?

La responsabilidad última de las aplicaciones e implicaciones didácticas de los trabajos de adquisición la tenemos los pedagogos, que debemos filtrar los resultados de los distintos estudios con objeto de tenerlos en cuenta a la hora de hacer propuestas metodológicas o de preparar u organizar los materiales de enseñanza. Estamos convencidos de que una colaboración estrecha entre los estudiosos de la adquisición y los centros de enseñanza de español como lengua extranjera nos beneficiará a todos.

A este estudio inicial, hay mucho aún por reflexionar y añadir, o quizás replantear. Muchas de estas aportaciones teóricas serán profundizadas en estudios posteriores y las faltas serán concretadas.

Con la obtención del título de doctora tengo ya condicionada la coordinación de la base de investigación: "Adquisición de Lenguajes" en la Universidad en la cual soy maestra (Universidad Federal do Rio

Grande do Norte) en Brasil y así podré dar continuidad a todas las inquietudes no respondidas en este trabajo.

En lo que se refiere a la aplicación práctica y inmediata de los resultados de este trabajo, pretendo realizar en esta misma institución en el *Núcleo de Educação Infantil* un proyecto defendiendo la idea de que la enseñanza de los idiomas y específicamente del español como lengua segunda debe ocurrir en la infancia período óptimo de adquisición del lenguaje. Este trabajo posibilitará la justificación del proyecto.

El NEI - Núcleo de educación Infantil de la UFRN, institución en el que trabajo en Brasil, busca prácticas transformadoras y estamos en constante busca de nuevos conocimientos que son puestos en práctica con los niños con el que trabajamos. Con esto y a partir de la construcción del citado proyecto buscaría incentivar la enseñanza del español desde la educación infantil, empezando por una experiencia en esta institución.

Esta práctica sería extendida a través de los cursos que son realizados por los docentes del NEI a profesores de la red publica de enseñanza de nuestro estado (Rio grande do Norte), que es parte del Proyecto de Extensión: "Programa para o Desenvolvimento da Educação no Rio Grande do Norte".

Durante la participación en congresos, simposios, conferencias, mesas redondas también podré divulgar y extender las ideas aquí expuestas a otras realidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADJÉMIAN, Ch. (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language learning*, 26, 297-230.

ADJÉMIAN, Ch. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation Des langues secondes. *Grammaire Transformationelle: Théorie et Methodologies*, ed. por J. Guerón y S. Sowley, 421- 439. Vincennees: Université de Paris VIII.

AGUADO, G. (2000). Dimensiones perceptiva, social, funcional y comunicativa del desarrollo. *El Lenguaje del Niño. Desarrollo normal, Evaluación y Trastornos*, ed. por J. Narbona y C. Chevrie-Muller, 47-61. Barcelona: Masson (Edición original publicada en 1997).

AIMARD, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

AITCHINSON, J. (1992). *El Mamífero Articulado. Introducción a la Psicolingüística.* Madrid: Alianza.

ANGUERA, M. T. y Gómez, J. (eds.). *Metodología de la Investigación en las Ciencias del Comportamiento.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

ANTINUCCI, F. y PARISI, D. (1982). Los comienzos del desarrollo semántico en el lenguaje del niño. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Comps.). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje.*

VNIVERSITAS COMPLVTENSIS MATRITENSIS BIBLIOTECA

Madrid: Alianza.

ARDITTY, J. y PERDUE, C. (1979). *Variabilité et Connaissance en Langue Étrangère,* 32-43. Vincennes: Université de Paris VIII.

ARNAU, J. (1993). Bases psicopedagógicas de la educación bilingüe. En Siguán, M., *Enseñanza en Dos Lenguas*. Barcelona: Horsori, pp. 25-33.

ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M. y VILA, I. (1992). *La Educación Bilingüe*. Barcelona: ICE/Hornsori.

ARNBERG, L. (1987). *Raising Children Bilinguality: The Pre-school Years.* Claredon, Arm: Multilingual Matthers.

ARSUAGA, J. L. y MARTÍNEZ, I. (2001). *La Especie Elegida.* Madrid: Temas de hoy. 301-319.

ATKINSON, M. (1992). *Children Syntax: An Introduction to Principles and Parameters Theory.* Oxford: Blackwell.

BATES, E., DALE, P. H. y THAL, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language.* Oxford: Blackwell.

BAYÉS, R., CHOMSKY, N., MacCORQUDOLE, K., PREMACK, D. y RICHELLE, M. (1977). *¿Chomsky o Skynner? La Genesis del Lenguaje.* Barcelona: Editorial Fontanella.

BAZTÁN, A. A. (1995). *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural.*

BELTRÁN, J. y SANTIUSTE, V. (1988). *Psicología de la Educación.* Madrid: Eudema.

BELTRÁN, J. (1998). Estrategias de aprendizaje. En *Psicología de la Instrucción I.* Variables y Procesos Básicos. Madrid: Síntesis Psicología, I, pp. 383-427.

BELTRÁN, J. y GENOVARD, C. (1998). *Psicología de la Instrucción I.* Variables y Procesos Básicos. Madrid: Síntesis Psicología.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1991). Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité. *Archives de Psychologie*. **59**, pp. 225-239.

BLOOMFIELD, L. (1939). *Linguistic Aspects of Science.* Chicago: The University Press [*Aspectos Lingüisticos de la Ciencia.* Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancort].

BOADA, H. (1986). Comunicación y bilingüismo, En M. Siguán (coord.) *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide, 147-164.

BONNOT, J. (2000). Bilingüismo en el niño, en J. Narbona y c. Chevrie-Muller (org.) *El Lenguaje del Niño. Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos*. Barcelona: Masson, pp. 63-71.

BRAINE, M. D. S. (1994). Is nativims sufficient? *Journal of Child Languaje*, **21**, pp. 9-31.

BROCA, P. (1865). Sur le siège de la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Societé d'Antropologie*, **6**, pp. 337-393.

BRONCKART, J. y IDIAZÁBAL, I. (1986). Las estrategias de comprensión de los enunciados transitivos en vasco. En *Estudios de Psicolingüística*. (pp. 165-193). Madrid: Ediciones Pirámide.

BRONFRENBRENNER, V. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ed. Paidós, (Trad.).

BROOKS, P., BRAINE, M.D.S., CATALANO, L., BRODY, R. E. y SUDHALTER, V. (1993). Acquisition of gender-like noun subclasses in an artificial language: the contribution of phonological markers to learning. *Journal of Memory and Language*, **32**, pp. 76-95.

BROWN, R.; JAFFÉ, J. (1975). Hypothesis on cerebral dominance. *Neuropsychologia*, **13**, 107-110.

BROWN, R. (1981). *Psicolingüística*. México: Trillas (versión original publicada en 1979).

------. (1982). Piaget´s contribution to developmental psicolinguistics. *Archives de Psychologie*, **50**, pp. 69-74.

BRUNER, J. (1978). On prelinguistic prerequisites of speech. En R.N. Campbell y P.T. Smith (Eds.). *Recents Advances in the Psychology of Language*. New York: Plenum Press.

------. (1983). *Child´s Talk*. New York: Norton (El Habla del Niño.

Barcelona: Paidós).

------. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.

BRUER, J. T. (1995). *Escuelas para Pensar una Ciencia del Aprendizaje en el Aula*. Barcelona: Ed. Paidós

------. (1997). CALLEJA, F. G. (2001). *¿Qué se Investiga en Psicología de la Educación?* Texto fotocopiado.

CAMPO, A. J. y RIBERA, Y. C. (1989). El Juego, los Niños y el Diagnóstico. *"La Hora del Juego"*. Barcelona: Paidós Psicometría y Psicodiagnostico.

CAPARRÓS, A. (1980). *Los Paradigmas en Psicología*. Barcelona: Horsori

CARROL, J. B. (1968). *Language and Thought*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

CHAPMAN, R. (1978). Comprensión strategies in children. En J. Kavanagh y P. Srange (Eds.), *Language and Speech in the Laboratory, School and Clinic*. Cambridge, MA: MIT Press.

CHAUDRON, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Ed. Carmen Muñoz, *Segundas Lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

------. (1995). Language development in children and adolescent with Down Síndrome. En Fletcher, P. y MacWhinney, B. (Eds.), *The Handbook of Child Language*. (pp. 641-663) Oxford: blackwell.

CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind.* New York: Hartcourt Brace Jovanovich.

------. (1974). *Estructuras Sintácticas.* México: Siglo XXI. (versión original publicada en 1957).

------. (1977). Crítica de "Verbal Behavior" de B. F. Skinner. En Bayes, R. (Comp.), *¿Chomsky o Skinner?* La Génesis del Lenguaje (pp. 21-86). Barcelona: Fontanella. (Versión original publicada en 1959).

------. (1979). *Reflexiones sobre el Lenguaje.* Barcelona: Ariel.

------. (1981). *Lectures on Government and Binding.* Dordrecht, Holland: Foris Publications.

------. (1986). *Barriers.* Cambridge, MA: MIT Press.

------. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamiento* Barcelona: Ed. Paidós. (versión original de 1982).

------. (1989). *El Conocimiento del Lenguaje. Su Naturaleza, Origen y Uso.* Madrid: Alianza Editorial. (versión original publicada en 1986).

------. (1991). Linguistics and cognitive sciences. Problemes and mysteries. En Asa Kasher (Ed.), *The Chomskyam Turn* (pp. 21-56). Oxford: Blackwell.

------. (1993). A minimalist program for linguistic theory. En K. Hale and S. J. Keyser (Eds.), *The View From Building 20: Essays in*

Linguistics in Honot of Sylvain Bromberger. (pp. 1-52). Cambridge, MA: MIT Press.

COLE, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocímiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, **25**, 3- 17.

COOK, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar.* Oxford: BasilBlackwell.

CORDER, S. P. (1967). *The Significance of Learners' Errores*. IRAL **4**, 161-170.

------. (1971). Idiosyncratic dialescts and error analysis. *New Frontiers in Second Language Learning*, ed. por J. H. Schumann and H. Stenson, 100-113. Rowley, Mass.: Newbury House.

------. (1983). Strategies of communication. *Strategies in the Interlanguage Communication*, ed. por C. Faerch y G. Kasper, 15-19. Londres: Longman.

CRAIN, S. y FODOR, J. D. (1987). Competence and performance in Child language. En B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.

CROMER, R. F. (1978). El desarrollo del lenguaje y del conocimiento: La hipótesis cognoscitiva. En B. Foss (Ed.). *Nuevas Perspectivas en el Desarrollo del Niño.* (pp. 277-364). Madrid: Fundamentos.

------. (1981). La versión débil de la hipótesis cognitiva sobre la

adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje. Monografías*, **1**, 165-187. (versión original de 1979).

CRYSTAL, D. (1994). *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.

DACAL, G. G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*. Gráficas Tetuán: Madrid, pp. 11-12.

DALE, P. S. (1980). *Desarrollo del Lenguaje. Un Enfoque Psicológico*. México: Ed. Trillas.

DE VILLIERS, J. G. (1988). Faith, Doubt, and Meaning. En F.S. Kessel (Ed.), *The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown* (pp. 51-64). Hillsdale, NJ.: LEA.

DE VILLIERS, J. G., DE VILLIERS, P. y HOBAN, E. (1994). The central problem of functional categories in the english syntax of oral deaf children. En H. Tager - Flusberg (Ed.), *Constraints on Language Acquisition Studies of Atypical Children* (pp. 9-48). Hilsdale, N. Jersy: LEA.

DE VILLIERS, J.G., ROEPER, T., y VAINIKKA, A. (1990). The acquisition of long-distance movement. En L. Frazier y J. De Villiers (Eds.). *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.

DE VILLIERS, P.A. and DE VILLIERS, J.G. (1974). Competence and performance in child language. *Journal of Child Language*, **1**, 11-12.

------. (1979). Form and function in the development of sentence

negation. Papers and reports on child language development. (Stanford University), **17**, 56-64.

------. (1980). *Primer Language*. Madrid: Morata.

DIMATTEO, Chistopher. (2003). Speaking of Age. *Revista speak up*. Edición 195, Agosto/2003. pp. 1-3.

ERVIN, S. M. y OSGOOD, C. F. (1954). Second languaje learning and bilingualism, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **29**, pp. 139-146.

EVRARD, P., MILANDI, N., BONNIER, C., GRESSENS, P. (1992). Normal and abnormal development of the brain. En Boller, F., Grafman, J. (eds.): *Handbook of Neuropsychology*, vol. 6, pp. 11-14. Amsterdam.

ESTEVAN, R. A. C. (1997). *Desarrollo del lenguaje. Manual para Profesionales de la Intervención en Ambientes Educativos*. Barcelona: Octaedro Universidad, pp. 165-169.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.

FELIX, S. W. (1987). More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research*, **1**, 47-72.

------. (1992). Language acquisition as a madurational process. En Weissenborn, J., Goodluck, H. And Roeper, Th. (Eds.), *Theorical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in*

Development (pp. 25-51). Hillsdale, New Jersey: LEA.

FERREIRO, E. and SINCLAIR, E. (1971). Temporal relationships in language. *International Journal of Psychology*, **6**, 39-47.

FERREIRO, E. y VERNON, S. (1992). La distinción de palabra/nombre En niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, **58**, 15-28.

FLOURENS, M. J. P. (1824). *Recherches Expèrimentales Sur les Propriétés et les Fonctions du Système Nerveaux dans les Animaux Vertébrés.* Paris: Crevot.

FODOR, J. A. (1979). Fixation de croyances et acquisition de conceptes. En M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Théories du Langage, Théories de L'apprentissage. Le Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* (pp. 219-225), Paris: Editions du Seuil.

------. (1984). *El Lenguaje del Pensamiento.* Madrid: Alianza.

------. (1986). *La Modularidad de la Mente.* Madrid: Ediciones Morata.

FODOR, J. A. y SELINKER, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House.

FONT, C. M. y BADIA, M. C. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo Incorporarlas a la Práctica Educativa.* Barcelona: Edebé, pp. 56-72.

FRANCESCATO, G. (1971). *El Lenguaje Infantil. Estructuración y Aprendizaje.* Barcelona: Nexos. (Título original publicado en 1970).

FRIEDERICI, A. (2003). Procesamiento cerebral del lenguaje. En *Mente y Cerebro*. Barcelona: Prensa Científica, pp. 26-29.

GARDNER, H. (1985). *The Mind's New Science.* New York: Basic Books.

GELB, Ignace. (1952). *Historia de la Escritura.* Madrid, Alianza Editorial 1976.

GOODLUCK, H. (1986). *Language Acquisition. A Linguistic Introduction.* Oxford (UK), Blackwell.

GROOT, A. M. B. De. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed-representational system, en Robert Schreuder y Bert Weltens, eds. *The Bilingual Lexicon. Studies in Bilingualism,* vol. 6, Amsterdam, John Benjamins Pub.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language.* New York: Elservier.

------. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Comps.), *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje* (pp. 239-268). Madrid: Alianza Universidad.

------. (1982). *Exploraciones Sobre las Funciones del Lenguaje.* Barcelona: Editorial Médica y Técnica. (Versión original publicada en 1973).

HAMMERSLEY. M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

HERNANDEZ PINA, F. (1984). *Teorías Psicolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna.* Madrid: Siglo XXI (pp. 5-68).

HERRERA, M. E. N. (1984). *Evolución del Lenguaje en el Niño.* México: Editorial Porrúa.

HERRIOT, P. (1997). *Introducción a la Psicología del Lenguaje,* Madrid: Labor Universitaria.

HYAMS, N. (1994). Nondiscreteness and variation in child language: Implications for Principle and Parameter Models of language development. En Y. Levy (Ed.). *Other Children, Other Languages* (pp. 11-40). Hillsdale, NJ: LEA.

IGLESIAS, J. L. (1989). El juego en los niños, En SICILIA, J.G. y Cols. *Psicología Evolutiva y Educación Infantil.* Madrid: Santillana, pp. 211-228.

INGRAM, D. (1975). Motor asymmetries in young children. *Neuropsychologia*, **13**, 95-102.

INHELDER, B. (1977). Observaciones acerca de los aspectos operativos y figurativos en niños disfásicos. En J. Piaget, J. de Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oleron: *Introducción a la Psicolingüística.* (pp. 165-174). Buenos Aires: Nueva Visión. (Versión original publicada en 1967).

------. (1979). Langage et connaissance dans le cadre constructiviste.

En M. Piatelli-Palmarini (Ed), *Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* (pp. 200.207). Paris: Editions du Seuil.

JAKOBSON, R. y M. HALLE. (1980). *Fundamentos del Lenguaje.* Madrid: Ed. Pluma. (versión original publicada en 1956).

RABADAN, O. J. (1995). *Proyecto Docente.* Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.

JUSTICIA, F. (1998). *Metacognición y currículum*. En: Psicología de la Instrucción. Variables y Procesos Básicos. Madrid: Síntesis Psicología, I, pp. 359-380.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A Functional Approach to Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.

------. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from chidren's metalinguistic and repair data. *Cognition*, **23**, 95-147.

------. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge. MA: MIT Press.

------. (1994). Précis of Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, **17**, 693-745.

KELLERMAN, E. (1978). Transfer and Non-Transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, **2**, 37-57.

KINSBOURNE, M. y HISCOCK, M. (1980). Does cerebral dominance develop? En Segalowitz, S.; Gruber, F. A. (eds.), *Language Development and Neurological Theory.* Nueva York: Academic Press.

KRASHEN, S. D. (1973). Lateralización, languaje learning and critical period: some new evidence. *Language Learning,* **23**, 63-74.

------. (1977). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a Second Language,* ed. Por M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro, 158-161. New York: Regents.

------. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press.

LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures.* Ann Arbor: University of Michigan.

LAMBERT, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning,* Bellingham, Western Washington State College.

LANCEL, S. (1994). *Cartago*. Barcelona: Crítica. (Trad.).

LASHELY, K. (1929). *Brain and Intelligence.* University of Chicago. Press, Chicago.

LEBEAUX, D. (1986). *Languaje Acquisition and the Form of the Grammar.* Unpublished doctoral dissertation: University of Massachussetts, Amherst.

LENNEBERG, E. H. (1975). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje.* Madrid: Alianza. (Versión original publicada en 1967).

LENNEBERG, E. H. y LENNEBERG, E. (Comps.). (1982). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje.* Madrid: Alianza Universidad. (Versión original de 1976).

LEOPOLD, W. (1939-1949). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguistics Record.* Evanston, Northwest University Press.

LICERAS, J. M. y DÍAZ, L. (1995). Representational Redescriptión and Adult L2 Language Development: Topic-Drop Versus Pro-Drop in Spanish L2 Grammars. Texto fotocopiado.

LICERAS, J. M. (1988). La idiosincrasia de los sistemas no nativos. Actas del *III Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales,* 583-593. Universidad de Barcelona: Facultad de Filología. Sección de Lingüística General.

------. (1992). *Atando Cabos: Pedagogía y Ciencias Cognitivas en el Estudio de la Adquisición del Español Como Segunda Lengua.* Ottawa.

------. (1993). *La Lingüística y el análisis de los sistemas no nativos.* Ottawa: Dovehouse Editions Canada.

LIGHTFOOT, D. (1989). The child trigger experience: degree 0-learnability. *Behavioral and Brain Sciences.* **12**, 321-375.

LITTLEWOOD, W. (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trad.).

LOKKER, R. y MORAIS, J. (1985). Ear differences in children at two years of age. *Neuropsychologia,* **23**, 127-129.

LURIA, A. R. (1974). *Cerebro y Lenguaje.* Barcelona: Fontalenella.

------. (1980). *Fundamentos de Neurolingüística.* Barcelona: Toray-Masson.

------. (1982). Problemas básicos del lenguaje a la luz de la psicología y de la neurolingüística. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Comps.). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje* (pp. 369-396). Madrid: Alianza Universidad.

MacCORQUODALE, K. (1977). Sobre la crítica de Chomsky en relación Con el libro "Verbal Behavior" de B. F. Skinner. En: *¿ Chomsky o Skynner? La Genesis del Lenguaje* (pp. 87-134). Barcelona: Editorial Fontanella.

MACLURE, S. y DAVLES, P. (1994). *Aprender y Pensar, Pensar en Aprender.* Barcelona: Ed. Gedisa.

MACNAMARA, J. (1976). The linguistic independence of bilinguals, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, pp. 729-736.

MACWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Computational Tools for Analyzing Talk.* Hillsdale, NJ.: LEA.

------. (1993). *The CHILDES Database:* Second Edition. Dublin, OH: Discovery Systems.

------. (1995). Computacional analysis of interactions. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language* (pp. 152-178). Oxford: Blackwell.

MARCUS, G. F., PINKER, S., ULLMAN, M., HOLLANDER, M., ROSEN, T. J. (1992). *Overgeneralization in language acquisition. Monographs ot the Society for Research in Chid Development.*

MARCUS, M. P. (1980). *A Theory of Syntactic Recognition for Natural Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

MARR, D. (1979). Representing visual information. En A. R. Hanson y E. M. Riseman (Eds.), *Computer Vision Systems.* (pp. 61-80) New York: Academic Press.

MARTÍNEZ-ARIAS, R. (1991). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos,* Madrid: Síntesis.

MAYBERRY, R. I. y EICHEN, E. B. (1991). The long-lasting advantege of learning sing language in childhood: another look at the critical periode for language acquisition. *Journal of Memory and Language,* **30**, 486-512.

MAYBERRY, R. I. (1993). The first language timing hypothesis as demostrated by american sing language. En E. V. Clark (Ed.). *The Proceedings of the Twenty-Fifth Annual Child language Research Forum.* (pp. 76-85). Standford: Standfor Linguistics

Assotiation.

------. (1994). The importance of Chidhood to language acquisition: evidence from Americal Sign Language. En J. C. Goodman and H. C. Nusbaum (Eds.), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words* (pp. 57-90). Cambridge, MA: MIT Press.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua, en J. Sánchez Lobato e Y. Santos Gargalho, *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera.* Actos del IV Congreso de ASELE, Madrid.

MEAD, M. (1963). Socialization and enculturation. *Current Anthropology*, **4**, 2-19.

MEHLER, J. y DUPOUX, E. (1992). *Nacer Sabiendo. Introducción al Desarrollo Cognitivo del Hombre*. Madrid: Alianza.

MELOT, A. M. y NGUYEN, A. (1987). El conocimiento de los fenómenos psicológicos. En OLERÓN, P., *El Niño: su Saber y su Saber Hacer* (pp. 226-286). Madrid: Morata / MEC.

MESULAN, M. M. (1981). A cortical network for directed attention and unilateral neglect. *Annals of Neurology,* **10**, 309-325.

MILLER, G. y CHOMSKY, N. (1963). Finitary models of language users. En R. Luce, R. Bus and E. Galanter (Eds.), *Handbook of Mathematical Psychology, II.* New York: John Willey.

MILLER, G. A. (1985). *Lenguaje y Habla.* Madrid: Alianza Psicología.

MILNER, B., BRANCH, C. H., RASMUSSEN, T. H. (1966). Evidence for bilateral speech representation in some non right-handers. *Transactions of the American Neurological Association,* 91, 306-309.

MOERK, E. L. (1974). Changes in verbal child-mother interactions with increasing language skills of the childes. *Journal of Psycholinguistic Research*, **3**, 101-116.

------. (1978). Determiners and consequencies of verbal behaviors of young chidren and their mothers. *Developmental Psychology,* **14**, 537-545.

MONEREO, C. (1995). Enseñar a conciencia: ¿Hacía una didáctica metacognitiva? En *Aula de Innovación Educativa,* **34**, 74-80.

MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.* Barcelona: Ed. Graó.

MUÑOZ, C. (1986). Los pronombres personales. En *Estudios de Psicolingüística*. (pp. 117-133). Madrid: Ediciones Pirámide.

MUÑOZ, A.P. y AVELLO, J. (1991). La comunicación no verbal. En M. M. Serrano y M. Siguán (Coord.), *Comunicación y Lenguaje.* (pp. 321-348) Madrid: Alhambra.

NARBONA, J. (1989). Lateralización funcional cerebral: neurobiología y clínica en la infancia. *Revista de Medicina de la Universidad de*

Navarra, **33**, 89-99.

NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (2000). *El Lenguaje del Niño. Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos.* Barcelona: Masson (versión original publicada en 1997).

NARBONA, J. y FERNÁNDEZ, S. (2000). Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (coord.), *El Lenguaje del Niño. Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos.* Barcelona: Masson (versión original publicada en 1997).

OLERÓN, P. (1985). *El Niño y la Adquisición del Lenguaje.* Madrid: Ed. Morata, (Trad.).

ORNAT, S. L. (1986). *Las habilidades metalingüísticas.* En M. Siguán (coord.), Estudios de Psicolingüística. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 135-146.

PÉREZ- PEREIRA, M, y LÓPEZ, P. (1994). El diagnóstico del Lenguaje de preescolar: aplicación del PLAI a una muestra de niños gallegos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* **1**, 3-10.

PÉREZ-SANCHEZ, M. (1989). *Observación de Bebés. Relaciones Emocionales en el Primer Año de Vida.* Barcelona: Paidós Educador.

PIAGET, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança.* Rio de Janeiro: Zahar.

------. (1980). *Psicología Infantil.* Madrid: Morata.

------. (1987). *Seis Estudos de Psicología.* Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J., DE AJURIAGUERRA, J., BRESSON, F., FRAISSE, P., INHELDER, B. y OLERÓN, P. (1977). *Introducción a la Psicolingüística.* Buenos Aires: Nueva Visión.

PIATELLI-PALMARINI, M. (Ed.). (1979). *Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage. Le Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* Paris: Editions du Seuil. (Edición española de Editorial Crítica, Barcelona, 1983).

PINKER, S., HOLLANDER, M. y GOLDBERG, R. (1991). Sintax and Semantics in the acquisition of locative verbs. *Journal of Child Language,* **18**, 115-151.

PINKER, S. (1984). *Language Learnability and Language Development.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

------. (1988). Learnability theory and the Acquisition of a first language. En F.S. Kessel (Ed.), *The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown* (pp. 97-119). Hillsdale, N. J.: LEA.

------. (1989). *Learnability and Cognition: the Acquisition of Argument Structure.* Cambridge, MA: MIT Press.

------. (1993). *Facts about Human Language Relevant to its Evolution,* Boston, Mass.: MIT Publ.

PREMACK, D. (1997). Un análisis funcional del lenguaje, en: *¿Chomsky*

o Skinner? La Génesis del Lenguaje (pp. 189-232). Barcelona: Editorial Fontanella.

POSTIC, M. y KETELE, J. M. (1988). *Observar las Situaciones Educativas.* Madrid: Narcea, pp. 17-41. (Título original: *Observer les situations éducatives).*

PRETI, D. (1999). *Estudos de Lingua Falada. Variações e Confrontos.* NURC/SP. São Paulo: Humanitas, pp. 12-13.

RADFORD, A. (1994). The syntax of questions in child english. *Journal of Child Language*, **21**, 211-236.

RICHELLE, M. (1977). Análisis formal y análisis funcional del comportamiento verbal. En: *¿Chomsky o Skinner? La Genesis del Lenguaje.* Barcelona: Editorial Fontanella, pp. 135-156.

RIZZI, L. (1994). *Relativized Minimality.* Cambridge: MA: MIT Press.

ROJAS, L. Q. y SOLOVIEVA. (2002). Análisis neuropsicológico de las Alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología general y aplicada.* Valencia: Editorial Promolibro, pp. 67-87.

RONDAL, J. A. (1983). Conductismo social y determinantes Interpersonales en el aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología,* **1**, 13-24.

------. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* **1**, 11-22.

------. (1993). Modularidad del lenguaje. Datos, teorías, e implicaciones terapéuticas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* **1**, 14-22.

RUMELHART, D. E. (1980). Schema: the buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro et al (dir.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension,* Hillsdale, N.J.: LEA.

SÁNCHEZ, J. M. (1989). Adquisición y desarrollo del lenguaje, en SICILIA, J. G. y Cols. *Psicología Evolutiva y Educación infantil* (pp. 137-164). Madrid: Santillana.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. (1980). *Diferencias en la Estructura Aptudinal Entre Sujetos Monolingües y Bilingües.* Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. y SÁNCHEZ-HERRERO, S. (1992). *Psicología Diferencial en el Aprendizaje de una Segunda Lengua.* Valencia: Promolibro.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. y TEMBLEQUE, R. R. (1997). El Bilingüismo. Bases Para la Intervención Psicológica. Madrid: Síntesis Psicología.

SANTIUSTE, V. (1990). Teoría del Lenguaje. Implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación,* **1**, 435-450.

------. (1993). Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el procesamiento lingüístico. *Revista de Psicología General y Aplicada,* **46**, 405-409.

------. (1994). Estrategias de Procesamiento Lingüístico: Influencia de los factores sintácticos y semánticos. *Revista de Psicología del Lenguaje.*

------. (1997). Adquisición de Anáforas Reflexivas y de Pronombres desde la Perspectiva de la Teoría de Principios y Parámetros. *Revista de Filología Románica.* pp. 445-454.

SANTIUSTE, V., BARRIGUETE, C. y AYALA, L. (1991). Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística. *Revista de Psicología General y Aplicada,* **44**, 149-155.

SANTIUSTE, V., GARCÍA E., AYALA, C. L., BARRIGUETE, C. (1999). *Procesos y Estrategias de Comprensión Lectora. Aplicación a la Enseñanza de la Filosofía a través de Textos.* Madrid: Fugaz, pp. 7-27.

SAPIR, E. (1961). *El Lenguaje: Introducción al Estudio del Habla.* México: Fondo de Cultura Económica.

SAUSSURE, F. (1984). *Curso de Lingüística General,* Madrid: Planeta.

SEGALOWITZ, S. J. y CHAPMAN, J. S. (1980). Cerebral asymmetry for speech in neonates: a behavioral measure. *Brain and Language,* **9**, 281-288.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage.* IRAL. **3**, 209-231.

SERRA, M. y VILA, I. (1986). Panorama histórico de la psicolingüística.

En *Estudios de Psicolingüística* (pp. 15-27). Madrid: Ediciones Pirámide.

SIGUÁN, M. (1978). *Bilingüismo y Biculturalismo.* Barcelona: CEAC.

------. (1983). *Metodología para el Estudio del Lenguaje en la Infancia.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

------. (1984). *Adquisición Precoz de una Segunda Lengua.* Barcelona: Publicacions i Edicions da la Universitat de Barcelona.

------. (1986). Catalán y castellano en las escuelas: un primer balance, En *Estudios de Psicolingüística* (pp. 195-204). Madrid: Ediciones Pirámide.

SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. (1986). *Bilingüismo y Educación.* Madrid: Santillana / UNESCO.

SINCLAIR, H. (1987). Language: a gift of nature or homemade tool? En S. Mogdil (Eds.), *Noam Chomsky: Consensus and Controversy.* New York: Falmer.

SINCLAIR, H., BERTHOUD, I., GÉRARD, J. y VENEZIANO, E. (1985). Constructivisme et psycholinguistique génétique. *Archives de Psychologie,* **53**, 37-60.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

SLOBIN, D. I. (1982). Sobre la naturaleza del habla de los niños. En E.

H. Lenneberg y E. Lenneberg (comp.). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje* (pp. 287-302). Madrid: Alianza Universidad.

SNYDER, L., BATES, E. y BRETHERTON, I. (1981). Content and context in early lexical development. *Journal of Child Language,* **8**, 565-582.

SOPRANO, A. M. (2000). Evaluación del lenguaje oral, en J. Narbona y C. Chevrie-Muller (org.) *El Lenguaje del Niño. Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos.* Barcelona: Masson, pp. 75-94.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STEVICK, E. W. (1982). *Teaching and Learning Languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

TITONE, R. (1976). *Bilingüismo y Educación.* Barcelona: Editorial Fontanella. (Trad.).

TOUGH, J. (1987). *El Lenguaje Oral en la Escuela: Una Guía de Observación y Actuación para el Maestro*. Madrid: Visor Libros. (Trad.).

TUSÓN, J. (1980). *El Lujo del Lenguaje.* Barcelona: Paidós.

------. (1997). *Històries Naturals de la Paraula.* Barcelona: Empúries.

ULLASTRES, A. M. (1989). Desarrollo de los procesos cognitivos, en SICILIA, J. G. y Cols. *Psicología Evolutiva y Educación Infantil* (pp.

117-135). Madrid: Santillana.

VAN HOUT, A. y LYON, G. (1986). Wernicke's aphasia in a ten year old boy. *Brain and Language.* **29**, 268-285.

VILA, I. (1986). Para un conocimiento de la psicolingüística en el estado español. En *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Ediciones. Pirámide, pp. 29-34.

------. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje,* **62/63**, 219-230.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes. (Trad.).

------. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona: Crítica.

------. (1981). Pensamiento y Palabra. *Monografías de Infancia y Aprendizaje*, **1**, 15-36.

------. (1984). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes.

WARDAUGH, R. (1970). *The Contrastive Analysis Hypothesis.* Tesol Quarterly. **4**, 123-136.

WERSTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEXLER, K. y CULICOVER, P. (1980). *Formal Principles of Language*

Acquisition. Cambridge, MA: MIT Press.

WHITE, L. (1987). *Markedness and Second Languaje Acquisition.* S.S.L.A., Vol. 9, Nº. **3**. pp. 261-286.

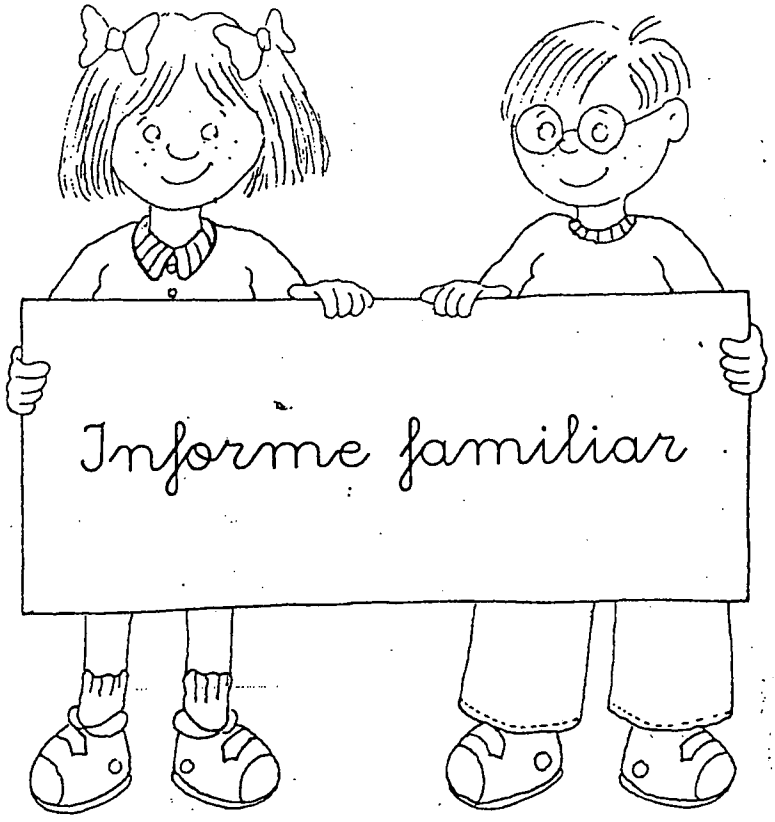
YAMADA, J. E. (1990). *Laura: A Case for the Modularidad of Language.* Cambridge, MA.: MIT Press.

YULE, G. (1998). *El lenguaje.* Madrid, ISBN (Título original: The Study of Language, New York, Cambridge University Press, pp. **7**, 11-14.

ZOBL, H. (1989). *Modularity in Adult L2 Acquisition. Language Learning.* **39**, 49-79.

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS



Alumno: Rodrigo Falles Carvalho - Vera

Educación infantil

Curso 3º (2º trimestre) 5 años

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. TERCER TRIMESTRE

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Identifica los principales movimientos de su cuerpo. • Conoce la necesidad de protegerse del sol.	X X X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Imita el sonido y la forma de andar de algunos animales. • Expresa sentimientos a través de movimientos libres por el espacio. • Lanza y recoge la pelota con cierta precisión. • Controla adecuadamente los trazos: ondulados y circulares. • Diferencia las posiciones arriba y abajo en los objetos. • Participa en actividades orales.	X X X X X X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Se ha adaptado a los tiempos y actividades escolares. • Participa en las costumbres de la familia y de los amigos.	X X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Aprecia los cambios del entorno. • Diferencia paisajes. • Cuida los animales y plantas.	X X X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Memoriza cuentos y poesías. • Reproduce textos y narraciones cortas. • Integra en su lenguaje el vocabulario de la unidad. • Es capaz de anticipar acciones de futuro inmediato.	X X X X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Diferencia los conceptos temporales: invierno, primavera, ayer, hoy y mañana. • Discrimina el cuadrado. • Utiliza conceptos básicos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, delante y detrás. • Reconoce, cuenta y escribe los números del 1 al 3. • Utiliza e identifica los cuantificadores: todo y nada. • Conoce las propiedades de los tamaños largo y corto y de las texturas suave y áspera. • Agrupa elementos en pares. • Percibe y reconoce los colores trabajados.	X X X X X X X X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Utiliza las técnicas de estampación. • Emplea las ceras en sus creaciones plásticas.	X X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Imita el sonido de algunos animales. • Clasifica instrumentos musicales de timbre parecido. • Identifica los instrumentos musicales de la clase.	X X X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Reconoce y respeta los sentimientos de los demás. • Se relaciona positivamente con sus compañeros y con los adultos. • Participa activamente en las actividades orales.	X X X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Colabora en el cuidado del entorno. • Contribuye en el cuidado de los animales. • Respeta las normas de convivencia.	X X X		

OBSERVACIONES: Es muy trabajador, un poco tímido, pero se relaciona con todos.

22 Junio 2001

Mª Dolores Mantrana

C. P. ENRIQUE GRANADOS - TELF. 729 01 87 - V. ARANZAZU, 5 - 28034 MADRID

Rodrigo Valles

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. SEGUNDO TRIMESTRE

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Es progresivamente autónomo en la higiene.	X		
		• Reconoce las diferencias físicas entre los sexos.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Distingue y diferencia los sabores: dulce y salado.	X		
		• Identifica los principales movimientos del cuerpo.	X		
		• Camina de puntillas.	X		
		• Controla progresivamente el trazo de líneas curvas.	X		
		• Participa en las actividades de psicomotricidad.	X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Participa activamente en conversaciones grupales.	X		
		• Juega integrado en el grupo.	X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Identifica animales de tierra, agua y aire.	X		
		• Conoce algunas características de animales salvajes y domésticos.		X	
		• Describe objetos.			
		• Conoce la vestimenta adecuada según el momento.	X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Conoce las principales escenas de los cuentos.	X		
		• Integra en su lenguaje el vocabulario trabajado.	X		
		• Memoriza alguna rima o poesía.	X		
		• Reconoce y escribe la grafía de los números 1 y 2.	X		
		• Participa en las actividades orales.	X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Percibe y reconoce los colores trabajados.	X		
		• Percibe e identifica el triángulo.	X		
		• Diferencia los tamaños: delgado y gordo.	X		
		• Identifica y utiliza los cuantificadores: algunos, trozo, más que, menos que.		X	
		• Discrimina la diferencia entre mañana, tarde, rápido, lento, ahora y después.		X	
		• Conoce las magnitudes longitudinales: alto y bajo.	X		
		• Discrimina texturas blandas y duras.	X		
		• Realiza seriaciones sencillas.	X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Conoce los ingredientes y sabe preparar un yogur de frutas.		X	
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue distintos ritmos y sonidos.	X		
		• Sigue un ritmo dado.	X		
		• Diferencia sonidos fuertes y débiles.	X		
		• Participa en las actividades de música y movimiento.	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Muestra sus sentimientos.	X		
		• Sabe saludar y despedirse adecuadamente.	X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta las diferencias físicas.	X		
		• Se interesa por lo que sucede en su entorno.	X		
		• Comparte juguetes con sus compañeros.	X		

OBSERVACIONES: Es responsable y muy trabajador.

4 Abril del 2001

Mª Dolores Gaitana

Rodrigo Valles

BOLETIN DE SEGUIMIENTO. PRIMER TRIMESTRE

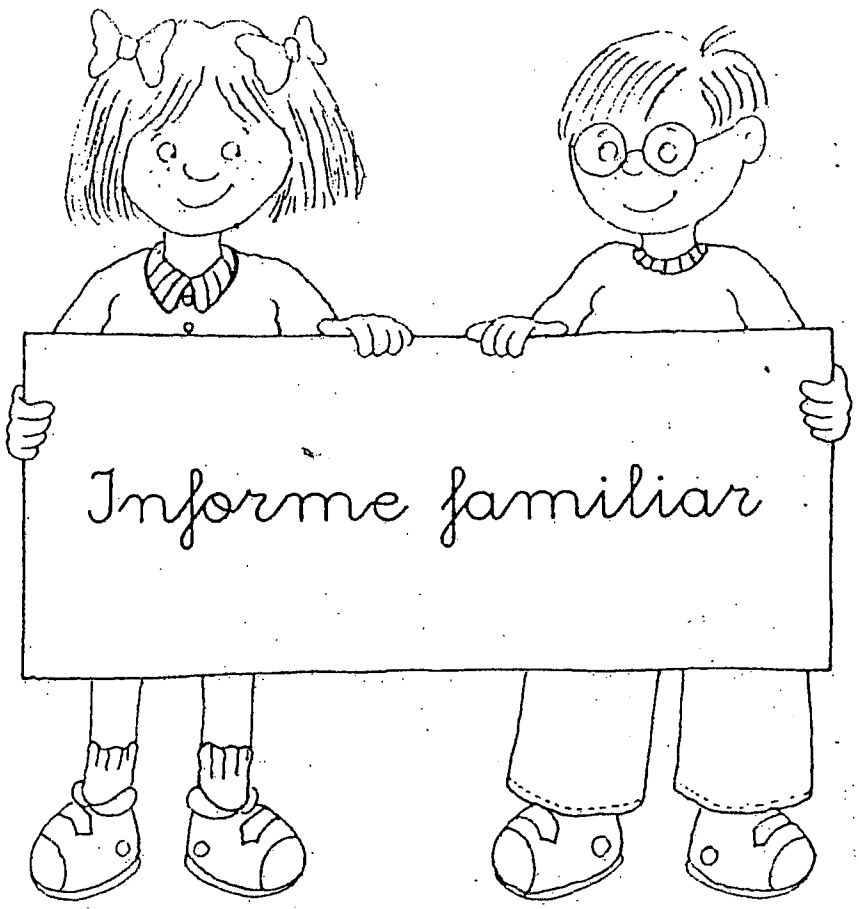
ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Sabe ponerse y quitarse algunas prendas sin ayuda.		X	
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Controla adecuadamente el trazo horizontal, oblicuo y vertical. • Sabe orientarse en el espacio. • Realiza sus trabajos con atención y cuidado. • Participa en las actividades con gusto. • Identifica los movimientos rápidos y lentos.	X X X X X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Agradece los regalos y los valora. • Participa de las conversaciones y diálogos. • Reconoce a los miembros de la comunidad escolar. • Se ha adaptado a los tiempos y actividades escolares.	X X X	 X 	
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Aprecia los cambios del entorno. • Conoce la vestimenta adecuada según el momento.		X X	
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Utiliza y construye frases con el vocabulario de las unidades. • Participa en las actividades orales y expresa las ideas esenciales de los cuentos. • Memoriza y canta canciones infantiles.	X X X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Discrimina los conceptos: grande, pequeño, alto y bajo. • Identifica y utiliza los cuantificadores: todos, ninguno, muchos, pocos y uno. • Distingue los conceptos espaciales: dentro, fuera, arriba, abajo, lejos y cerca. • Discrimina la diferencia entre día, noche, otoño, verano, antes y después. • Percibe e identifica el círculo. • Percibe y reconoce los colores amarillo, verde y rojo.	X X X X X X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Aplica la técnica del colage con papeles en producciones plásticas. • Crea construcciones sencillas.	X X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue el sonido del silencio. • Discrimina sonidos agradables y desagradables.	X X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Utiliza expresiones de saludo, despedida y presentación. • Establece relaciones afectivas con los adultos. • Solicita ayuda ante los conflictos.	X X X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta y cuida el entorno natural. • Cuida y comparte con los demás los materiales del aula. • Respeta las costumbres y tradiciones.	X X X		

Rodrigo

OBSERVACIONES:

Madrid 22 Diciembre 2000

Mª Dolores Mantrana



Alumno: Rodrigo Falles Carvalho Veras

Educación infantil

Curso 3º (1º trimestre) 5 años

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. SEGUNDO TRIMESTRE

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Reconoce, nombra y localiza las partes esenciales de su cuerpo.	X		
		• Controla la respiración y el movimiento de las partes de su cuerpo.	X		
		• Tiene una imagen positiva de sí mismo.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Distingue y diferencia los sabores: dulce, ácido y salado.	X		
		• Conoce y practica las normas de comportamiento en la mesa.	X		
		• Aprecia la importancia de todos los alimentos.	X		
		• Participa con iniciativa en la preparación de fiestas y celebraciones.	X		
		• Controla el trazo de combinación de oblicuos y de enlaces.	X		
		• Realiza líneas rectas y curvas.	X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Distingue y reconoce diferentes profesiones.	X		
		• Participa activamente en pequeños debates y actividades orales.	X		
		• Sabe realizar diálogos por teléfono.	X		
		• Escucha a los demás.	X		
		• Distingue normas de circulación elementales.	X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Distingue objetos blandos y duros.	X		
		• Respeta y reconoce las tradiciones alimentarias de su localidad.	X		
		• Distingue y diferencia el origen de los alimentos: animal, vegetal y mineral.		X	
		• Describe objetos trabajados en las unidades.	X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Utiliza adecuadamente el vocabulario de las unidades.	X		
		• Memoriza poesías, refranes y pareados.	X		
		• Utiliza el pretérito perfecto en su lenguaje espontáneo.	X		
		• Conoce las ideas principales de los cuentos.	X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Realiza seriaciones de al menos tres elementos.	X		
		• Discrimina y conoce el cono, el prisma, el cubo y el rombo.	X		
		• Reconoce, cuenta y escribe los números del 1 al 8.		X	
		• Utiliza conceptos básicos espaciales como derecha, encima, debajo y alrededor.	X		
		• Utiliza e identifica los cuantificadores: mitad y alguno.	X		
		• Conoce las propiedades de los tamaños: ancho y estrecho.	X		
		• Conoce las magnitudes: lleno, vacío, rápido y lento.	X		
		• Mide con unidades naturales: palmo, pies.	X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Construye objetos con diferentes materiales.	X		
		• Utiliza adecuadamente témperas y pincel.	X		
		• Distingue, conoce y utiliza las gamas del rojo.	X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue distintos ritmos y sonidos.	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Sabe expresar sentimientos como alegría, tristeza, miedo.	X		
		• Utiliza recursos adecuados para defenderse.	X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta las normas elementales de circulación vial.	X		
		• Ofrece cariño y amistad a las personas que le rodean.	V		

OBSERVACIONES: Es muy trabajador y tiene muy buen comportamiento. Abril 2003

M.ª D. Martínez

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. PRIMER TRIMESTRE

Rodrigo — 4 AÑOS

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Adapta su conducta a la normativa de la clase.	X		
		• Se relaciona positivamente con sus compañeros.	X		
		• Adopta posturas correctas y cuida su aspecto personal.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Controla adecuadamente el trazo de almenas y de bucles.	X		
		• Sabe orientarse en el espacio.	X		
		• Diferencia y traza el cuadrado y el rectángulo.	X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Reconoce su estructura familiar y la diferencia de otras.	X		
		• Participa de las conversaciones y diálogos.	X		
		• Conoce y respeta algunas profesiones relacionadas con el colegio y el otoño.	X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Aprecia los cambios del entorno y los alimentos característicos del otoño.	X		
		• Identifica diferentes tipos de vivienda y servicios de la comunidad.	X		
		• Diferencia los elementos propios del invierno y de la Navidad.	X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Utiliza y construye frases con el vocabulario de las unidades.	X		
		• Incorpora tiempos verbales de presente, pasado y futuro en su lenguaje espontáneo.	X		
		• Memoriza y canta canciones infantiles.	X		
		• Recita poesías y versos con entonación.	X		
		• Repite pareados.	X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Discrimina y diferencia el círculo, el óvalo, la esfera de la estrella y diferentes tipos de triángulos.	X		
		• Reconoce, cuenta y escribe los números del uno al siete.	X		
		• Realiza seriaciones de tres o más elementos.	X		
		• Diferencia y asocia formas atendiendo a sus características.	X		
		• Diferencia los conceptos temporales: día, tarde, noche, año, meses y días de la semana.	X		
		• Diferencia los conceptos espaciales: delante, detrás, entre, en medio, a un lado y a otro.	X		
		• Identifica los cuantificadores: bastante y suficiente.	X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Realiza composiciones con las técnicas de collage y estampación.	X		
		• Percibe y reconoce las tonalidades clara y oscura.	X		
		• Identifica y utiliza las gamas de amarillo.	X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue el sonido del silencio.	X		
		• Discrimina sonidos agradables y desagradables.	X		
		• Interpreta esquemas rítmicos.	X		
		• Diferencia y utiliza gestos y posturas.	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Utiliza expresiones de saludo, despedida y presentación.	X		
		• Utiliza las expresiones adecuadas para pedir permiso y de agradecimiento.	X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta y cuida el entorno natural.	X		
		• Conoce y respeta otras etnias y costumbres.	X		
		• Comparte sus materiales y juguetes con los demás.	X		
		• Respeta normas de seguridad con materiales y compañeros.	X		

Madrid 22 - Diciembre 02

Rodrigo

EVALUACIÓN PRIMER TRIMESTRE 5 AÑOS

- INGLÉS

	SÍ	A VECES	NO
Saluda y se despide en inglés	X		
Colabora en clase	X		
Participa oralmente en las actividades	X		
Escucha con atención	X		
Comprende y responde instrucciones básicas	X		
Conoce el vocabulario básico adecuado a su edad	X		
Disfruta escuchando los cuentos, chants y canciones	X		

- RELIGIÓN

	SI	A VECES	NO
Explora el propio cuerpo por medio de los sentidos y movimientos corporales	X		
Admira y valora la naturaleza como regalo de Dios	X		
Escucha atentamente relatos bíblicos, los secuencia e identifica sus personajes	X		
Expresa alegría y agradecimiento a Dios por la fiesta de Navidad	X		

EVALUACIÓN DE SEGUNDO TRIMESTRE **ÁREA: INGLÉS. 5 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
1.- Conoce partes de a casa.	X		
2.- Reconoce instrumentos musicales.			
3.- Relaciona animales con su dibujo.	X		
4.- Sigue un cuento tradicional.	X		
5.-Está atento a la escucha.	X		

EVALUACIÓN DE SEGUNDO TRIMESTRE **ÁREA: RELIGIÓN. 5 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
- Participa activamente e interacciona con los demás en las actividades del grupo.	X		
- Escucha atentamente los relatos bíblicos y sabe ordenar las principales secuencias.	X		
- Expresa alegría y agradecimiento a Dios por sus capacidades y habilidades.	X		

EVALUACIÓN DE TERCER TRIMESTRE **ÁREA: INGLÉS. 5 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
1.-Presta atención cuando escucha los mensajes en inglés.	X		
2.-Da respuestas físicas o manipulativas ante mensajes o construcciones en inglés.		X	
3.-Repite canciones poesías o rimas etc.	X		
4.-Produce mensajes orales.	X		
5-.Disfruta realizando sus tareas en inglés de modo natural.	X		

EVALUACIÓN DE TERCER TRIMESTRE **ÁREA: RELIGIÓN. 5 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
- Identifica y valora los elementos de la naturaleza que son importantes para la vida.	X		
- Cuenta ordenadamente relatos bíblicos y destaca las actitudes de los personajes.	X		
- Valora las aportaciones de cada uno del grupo y respeta la diversidad.	X		

ALUMNO / A: Rodrigo Valles

Rodrigo Valles Carvallo - Vera

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. TERCER TRIMESTRE

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Demuestra hábitos higiénicos en el contacto con los animales y las plantas.	X		
		• Sabe cómo protegerse del sol.	X		
		• Conoce los hábitos alimenticios.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Expresa y comunica sus deseos.	X		
		• Participa en conversaciones telefónicas.	X		
		• Participa en actividades orales.	X		
		• Discrimina paisajes de montaña, campo y playa.	X		
		• Controla el trazo de festones, bucles, líneas rectas, curvas y almenas.	X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Conoce y respeta las profesiones relacionadas con los temas trabajados.	X		
		• Participa en las costumbres de la familia y de los amigos.	X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Experimenta y comprende el proceso de crecimiento de las plantas.	X		
		• Conoce la influencia de la primavera en el paisaje.	X		
		• Distingue los animales domésticos de los animales salvajes.	X		
		• Cuida los animales y plantas.	X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Utiliza adecuadamente el vocabulario de la unidad.	X		
		• Memoriza poesías y adivinanzas.	X		
		• Es capaz de anticipar acciones de futuro inmediato.	X		
		• Tiene la respiración abdominal automatizada.	X		
		• Incorpora en su lenguaje espontáneo adverbios de tiempo.	X		
		• Identifica la idea principal de los cuentos.	X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Diferencia las estaciones.	X		
		• Discrimina y conoce las formas: geométricas, cilíndricas y rombo.	X		
		• Utiliza conceptos básicos espaciales como izquierda, derecha, exterior, interior.	X		
		• Reconoce, cuenta y escribe los números del 0 al 9.	X		
		• Utiliza e identifica el cuantificador ninguno.	X		
		• Conoce las propiedades de los tamaños delgado y gordo y de las texturas suave, áspero, frío y caliente.	X		
		• Distingue objetos pesados y ligeros.	X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Utiliza las técnicas de ceras blandas, rascado, plastilina y collage.	X		
		• Distingue y utiliza las gamas de color verde y azul.	X		
		• Crea objetos con materiales reciclados.	X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Imita el sonido de algunos animales.	X		
		• Sabe seguir una propuesta rítmica.	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Expresa y comunica sus sentimientos.	X		
		• Sabe iniciar una conversación telefónica.	X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta y cuida los elementos del entorno.	X		
		• Respeta y cuida los animales domésticos.	X		
		• Valora la importancia de los medios de comunicación.	X		

OBSERVACIONES: Es muy trabajador y responsable. Madrid 19 Junio 2003

LA CARACOLA

Boletín de evaluación para los niños de 2 a 3 años.



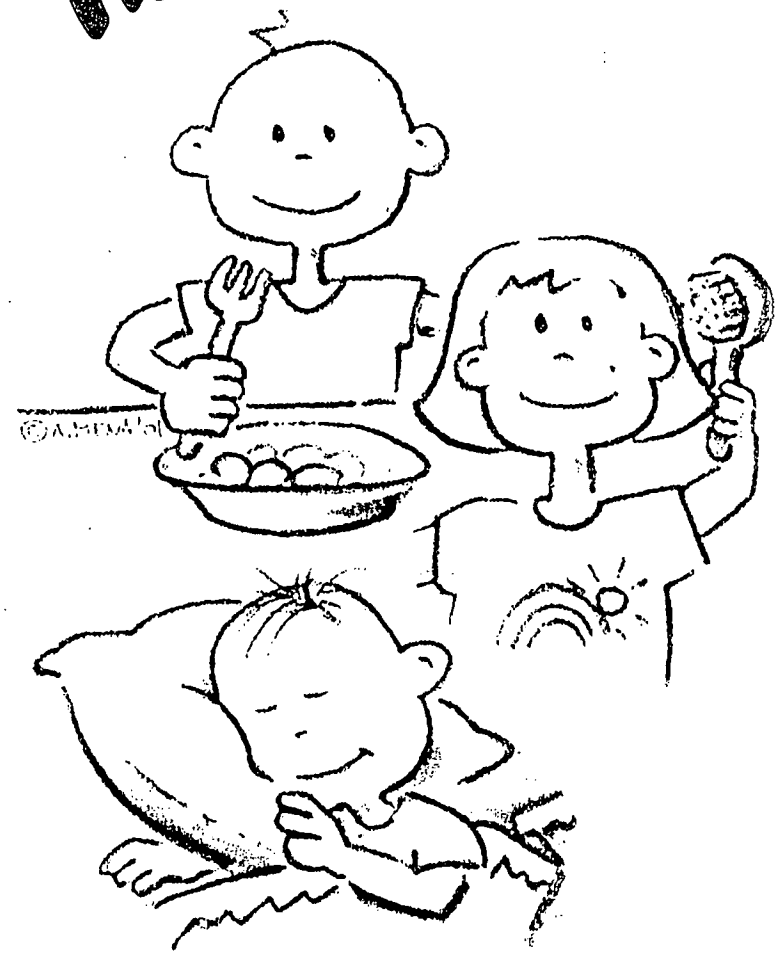
Equipo pedagógico "El globo rojo"

Alumno/a: ANA LAURA JALLES VERA

Curso: 2001/2002

Educador: NICO

HABITOS



¿Me porto en el comedor como un niño de mi edad?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, muy bien.

¿Pruebo alimentos nuevos?

1er Trimestre Sí, aunque a veces le cuesta

2º Trimestre

¿Cómo duermo?

1er Trimestre

2º Trimestre Muy bien.

¿Controlo esfínteres?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, aunque a veces tiene escape.

¿Cómo me relaciono con el aseo?

1er Trimestre

2º Trimestre Muy bien, a veces excesivamente bien.

¿Intento vestirme solo?

1er Trimestre S.

2º Trimestre Sí, y lo está consiguiendo poco a poco.

¿Colaboro en ordenar el material?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, bastante a menudo.

¿Tengo iniciativa?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, mucha.

¿Cuido el material?

1er Trimestre

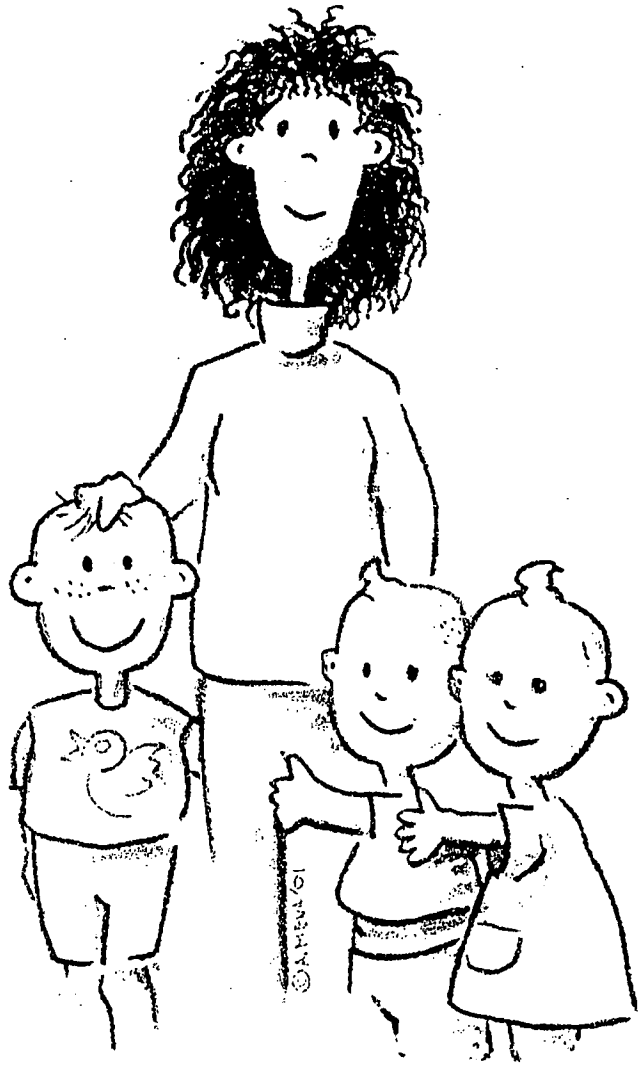
2º Trimestre Sí, mucho.

¿Termino las tareas?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, excepcionalmente bien.

Relaciones sociales



¿Estoy contento en clase?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, muchísimo.

¿Reconozco a mis compañeros por su nombre?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

¿Busco a otros para jugar?

1er Trimestre

2º Trimestre A veces, no es algo que le preocupe si no lo hace.

¿Me relaciono con niños de otros grupos?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

¿Cómo me relaciono con el educador o la educadora?

1er Trimestre

2º Trimestre Muy bien, genial.

¿Y con otros adultos?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Muy bien. _____

_____

¿Participo en juegos colectivos?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Sí, mucho. _____

_____

¿Soy respetuoso y obedezco sin protestar ?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Sí, más o menos. _____

_____

¿Cómo reacciono ante las dificultades ?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Muy bien, aunque en ocasiones reacciona mal, llora o se acongoja.

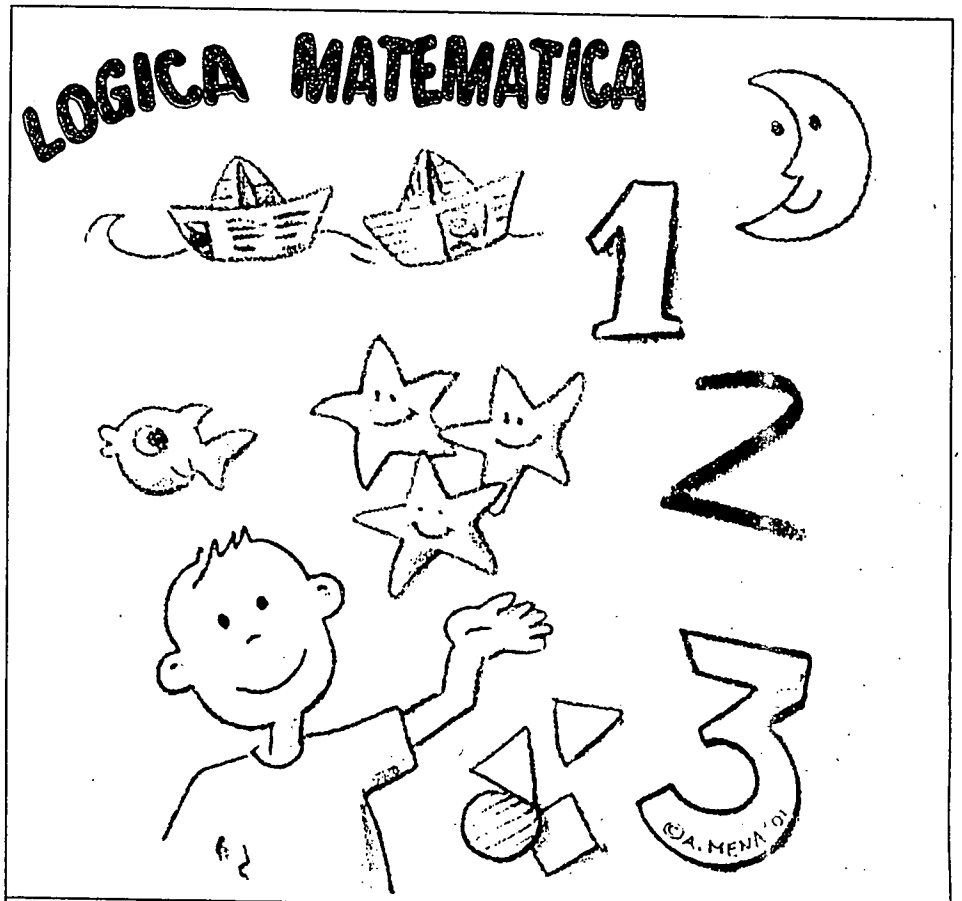
¿Comparto los juguetes?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Bastante bien. _____

_____



¿Hago agrupaciones por forma, color, tipos de juguetes...?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Sí, muy bien, aunque no excesivamente complicados, como es lógico.

¿Reconozco algunas formas geométricas?

1er Trimestre _____

_____

2º Trimestre Sí, el círculo, el cuadrado y el triángulo, aunque a veces se confunde

¿Reconozco diferentes tamaños?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, bien.

¿Me sé algunos colores?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, muchos.

¿Utilizo algunos cuantificadores (muchos-pocos) ?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, bastantes veces.

¿Utilizo nociones espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera) ?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, aunque no siempre si no le pides más información.

¿Cuento hasta el 5?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, aunque a veces se equivoca.

EL JUEGO



¿Mi juego es elaborado?

1er Trimestre_____

2º Trimestre Sí, mucho.

¿Qué juguetes prefiero?

1er Trimestre_____

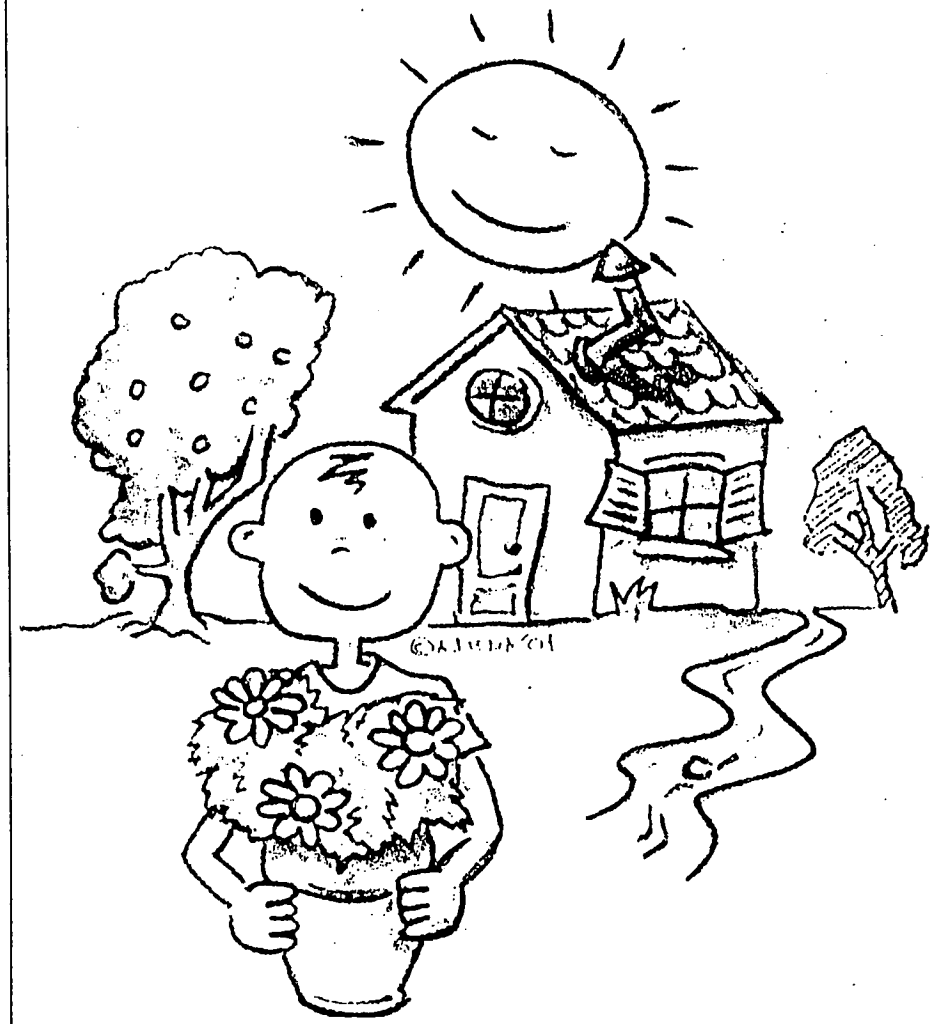
2º Trimestre Cualquiera.

¿Me paso mucho tiempo jugando al mismo juego?

1er Trimestre_____

2º Trimestre Sí.

Conocimiento del medio



¿Me gusta experimentar con los objetos?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

¿Respeto el medio en el que vivo?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, mucho.

¿Me intereso por los animales?

1er Trimestre

2º Trimestre Le interesan un poco, sí.

¿Tengo un conocimiento del medio natural adecuado a mi edad?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

PSICOMOTRICIDAD



¿Me gusta saltar, correr, trepar, etc. Soy ágil?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

¿Reconozco diferentes partes del cuerpo?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, muchas.

¿Identifico diferentes posturas corporales?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, algunas.

¿Tengo buen equilibrio ?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí.

¿Cómo me muevo por el aula y la escuela?

1er Trimestre

2º Trimestre Muy bien.

¿Cómo manipulo los objetos y los materiales?

1er Trimestre

2º Trimestre Con mucha delicadeza.

EXPRESION ARTISTICA



¿Tengo habilidad para dibujar, modelar y picar?

1er Trimestre

2º Trimestre Muchísima, increíble.

¿Tengo iniciativa por coger el material de plástica ?

1er Trimestre

2º Trimestre Toda la del mundo.

¿Disfruto haciendo ritmos y aprendiendo canciones?

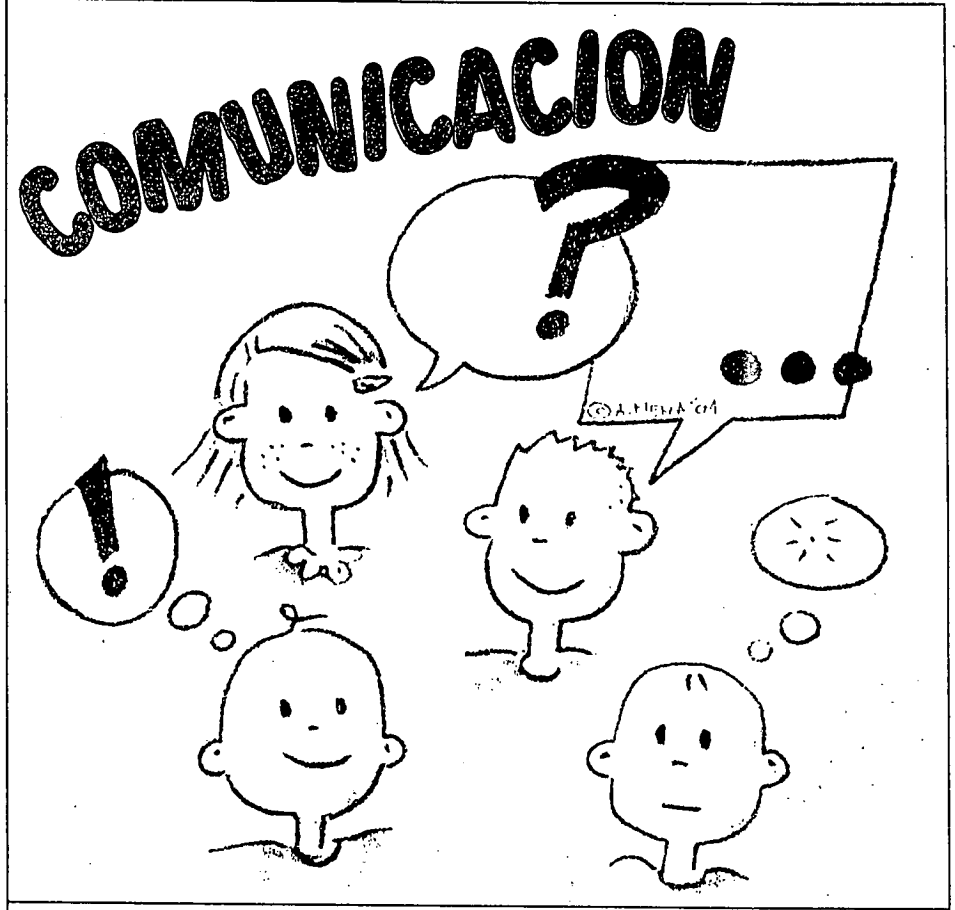
1er Trimestre

2º Trimestre Sí, le gusta mucho hacerlo.

¿Me gusta disfrazarme e interpretar distintos roles?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, de vez en cuando lo hace.



¿Soy comunicativo?

1er Trimestre

2º Trimestre No es su fuerte, pero sí es comunicativa.

¿Comprendo lo que me dicen?

1er Trimestre

2º Trimestre Sí, todo.

¿Voy ampliando mi vocabulario?

1ºTrimestre_____

_____

2º Trimestre Sí, bastante rápido.

_____

¿Expreso mis ideas, necesidades y sentimientos?

1ºTrimestre_____

_____

2º Trimestre Los sentimientos le cuestan mucho, pero el resto le suele hacer sobre todo por gestos, más que por palabras.

¿Construyo frases?

1ºTrimestre_____

_____

2º Trimestre Aún no, pero cuando se suelte lo hará perfectamente.

¿Utilizo el lenguaje no verbal (gestual y corporal)?

1ºTrimestre_____

_____

2º Trimestre Sí, más que el verbal.

_____

PRIMER TRIMESTRE

¿Cómo he pasado el periodo de adaptación?

Observaciones y recomendaciones del educador.

Observaciones y recomendaciones de los padres.

SEGUNDO TRIMESTRE

Observaciones y recomendaciones del educador.

Aún no habla demasiado y tiene de vez en cuando un comportamiento algo mimoso, o parecido, pero poco a poco lo irá haciendo.

Por lo demás tiene una evolución muy importante en todos los aspectos.

Observaciones y recomendaciones de los padres.

E.I. "LA CARACOLA".
C/ Belorado s/n.
28034 Madrid.
Tlf.: 91 358 10 32.

Nombre: **Ana Laura Jallés Vera.**
Edad: **3 años y 6 meses.**
Curso: **2001/2002.**
Educador: **Nicolás Pinedo.**

El presente informe pretende que tanto los padres como el educador del próximo curso, conozcan los logros y necesidades del niño/a.

ACTITUD GENERAL Y RELACIÓN CON LOS DEMÁS.

Ana Laura es una niña encantadora, pero tiene sus rarezas. Cuando le haces alguna broma o le dices cualquier cosa sobre sus trabajos o sus elaboraciones, se pone muy "tontita", saca la lengua un poquito y se queda como parada, por mucho que lo he intentado no he conseguido que se le quite esa manía, para mí un poco fea. Por otro lado, a veces se enfada sin motivos aparentes, con una terquedad y una cabezonería que no le pegan, llorando casi sin consuelo y sin posibilidad de solución, siendo los peores momentos de Ana Laura.
Pero esta niña es mucho más que todo esto, sus habilidades son increíbles en muchos aspectos, en especial en plástica, pero no se quedan atrás las construcciones y los encajes, para los que tiene una inteligencia enorme.
Es una niña cariñosa en muchos momentos, amable, activa, relajada, muy inteligente, comunicativa, aunque lo hace todavía por medio de más gestos que palabras. En este tema, debemos hacerle pedir las cosas por sí misma y no dárselas cuando lo haga por medio de gestos. La verdad es que me gusta muchísimo su forma de trabajar, lo participativa que es y lo que tira del grupo sobre todo con sus dibujos, es genial.
Su periodo de adaptación fue más o menos normal. Al principio le costo, con lloros y un poco de dificultad para despegarla de vosotros, pero poco a poco, se fue haciendo hueco entre las niñas y algunos niños, iba tomando confianza conmigo y a la vez se divertía y se relajaba cada vez más. Al llegar a este punto, su amor por la escuela fue creciendo hasta final de curso.

Sus juegos son muy variados y muy elaborados lo que le hace ser un poco la líder del grupo en el que participa por la diversidad de opciones. Principalmente, le gusta la pintura y el dibujo, teniendo un desarrollo y una evolución de las habilidades para ello, excelentes, pero debemos observar una cuestión, sus dibujos son muy bonitos, los rellena con color, pero son siempre muy parecidos, no sé si porque haya copiado un poco de su hermano o porque ella los haya trabajado y creado así. Si es por lo primero, debemos incitarla suavemente y relajados a ampliar sus miras, y si es por lo segundo no haremos nada porque lo que busca es perfeccionarlos.

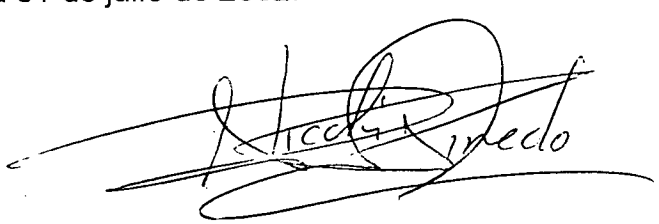
Por lo demás, también dedica su tiempo a muchos otros tipos de juego, tantos como los materiales y juguetes que tiene a su alcance. Los de movimiento, si no es descontrolado en exceso, le encantan, en los que exterioriza y deja rienda suelta a sus emociones de forma alocada como les gusta a todos o a la mayoría, que visto desde fuera es muy divertido y gratificante, señal de que se encuentra a gusto.
En las actividades que propone el educador participa siempre con mucho entusiasmo y centrándose muchísimo, aportando mucho al grupo.
En las asambleas su actitud no es tan buena, casi no habla o no hace muchos comentarios, se dedica a escuchar. De todas formas, este problemilla que tiene con la comunicación verbal puede ser por la adquisición a la vez de dos idiomas, por lo que no debemos preocuparnos en exceso, ya que cuando ella se vea segura romperá a hablar perfectamente, en este momento se dedica a escuchar y asimilar lenguaje.
Donde disfrutó enormemente fue en las colonias, en las que ha estado tan suelta y autónoma que nos ha sorprendido. Muy contenta en todo momento, jugando por todas las instalaciones sin problemas y participando en las actividades que hemos propuesto con muchísimas ganas, barro, pompas de jabón, camisetas, carpetas, etc... y sin problemas por la noche a la hora de dormir.

Con los amigos su relación es buena, sin un grupo preestablecido porque se introduce en todos sin problemas y sin crearlos, el resto la acepta porque su variedad y elaboración son muy buenas. Pero sí tiene unas amigas habituales, María, Marta, Irene, a las que se les une de vez en cuando Ainhoa, Silvia, Sergio y José María.

Con los adultos su relación es buena, aunque con esas rarezas comentadas, que pasan desapercibidas cuando el contacto no es habitual. Ella se dirige a los conocidos para pedir ayuda o lo que necesite sin problemas, pero eso sí, cuando hay que regañarla por algo a veces solo acepta lo que yo le digo, haciendo como que no oye al resto. Con Nuria a mantenido una relación especial, porque se pasaba a su clase a pintar y a coger fichas para sus trabajos.

Espero que se adapte pronto a su próximo colegio y que la traten tan bien como ella se merece, para que pueda desarrollar todo el potencial que del que dispone. Muchísimas gracias por vuestra colaboración, en especial a ti, Fernanda, por tus dibujos del otoño y la primavera, y por vuestra confianza en nosotros. Que paséis un buen verano y no os olvidéis de visitarnos de vez en cuando.

Madrid, a 31 de julio de 2002.



Fdo.: Nicolás Pinedo Rozalén.

Ana Laura

HÁBITOS

- COMIDA:

. Toma purés o sólidos
. Come solo/ necesita ayuda
. Es apetente / inapetente / ansioso
. Come rápido / lento / normal
. Come de todo / rechaza algún alimento → A veces la lechuga y el tomate

OBSERVACIONES:
La comida sin problemas.

- SIESTA:

: Concilia el sueño con facilidad R
. Duerme mucho / poco
. El sueño es tranquilo / profundo / agitado
. Duerme en un lugar determinado le da igual.
. Se despierta relajado / de mal humor / desorientado

OBSERVACIONES:
La siesta, a veces concilia el sueño AV y otras veces, se despierta a la media hora, pero sin molestar a nadie.

- HIGIENE:

. Reclama que le cambien el pañal
. Controla esfínteres siempre / a veces → en la siesta.
. Ante el cambio de pañales acepta / le molesta
. Acepta que le laven la cara y las manos S
. Se lava solo S

OBSERVACIONES:
La higiene la realiza sin problemas y cuando lo necesita, muy bien.

CAPACIDAD LINGUÍSTICA

- ACTITUD GENERAL:

. Comunicativo / inexpresivo / responde a demandas
OBSERVACIONES: AV AV AV

No sobresale Ana Laura precisamente por dirigirs
a los educadores hablando, Suele mirarnos haci
caras.

- EXPRESIÓN:

. Habla en jerga / gesticula
. Pronuncia palabras sueltas S
. Nombra objetos diversos S
. Construye frases R → porque se pone vergonzosa y no habla mucho.
. Imita sonidos de animales / vehículos S
. Aumenta el vocabulario / está estancado
. Recuerda o acompaña al adulto en canciones / cuentos S
. Se expresa oralmente con un vocabulario y una pronunciación adecuada a su edad R
. Participa en situaciones de comunicación colectiva AV

OBSERVACIONES:
Su expresión, quizas sea por los dos idiomas, toda
no ha roto a hablar bien, pero no le queda
mucho. Por otro lado, se pone vergonzosa y mimosa
cuando habla y entonces no lo hace bien. Por lo de
tiene que seguir hablan
español y
portugu

- COMPRENSIÓN:

. Discrimina la entonación del adulto S
. Entiende instrucciones sencillas / de más de una acción
. Distingue objetos por su nombre S
. Reconoce su nombre / el de sus compañeros S
. Comprende la negación / afirmación
R
OBSERVACIONES:
Su comprensión por el contrario es muy buena.

EXPRESIÓN MUSICAL

. Le gusta escuchar música S
. Participar en cantos grupales S
. Participa en bailes S
. Reproduce rítmos sencillos / sonidos
. Canta canciones populares S

OBSERVACIONES:

Le gusta mucho la música.

CAPACIDAD MOTRIZ

- COORDINACIÓN MOTRIZ:

. Camina con seguridad S
. Corre con seguridad / inseguro
. TRepa por las espalderas S
. Da saltos con los pies juntos (1 o 2) / separados (AM)
. Sube y baja escaleras S, pero con respecto.
. Repta S

- ESQUEMA CORPORAL:
- RECONOCE DIFERENTES PARTES DEL CUERPO:

. Cabeza: cara / ojos / nariz / boca / orejas
lengua / dientes / frente / barbilla
. Tronco: pecho (R) / espalda / tripa / culo
pene / vulva — con estos nombres le cuesta un poco.
. Extremidades: brazos / manos / dedos / uñas
piernas / pies / rodillas (R)

OBSERVACIONES:

Su capacidad motriz es buena, sin problemas.

- RECONOCE DIFERENTES POSTURAS CORPORALES:

. De pie / sentado / tumbado / de rodillas
R

OBSERVACIONES:

- LATERALIDAD:

. Diestro / zurdo / ambidiestro

OBSERVACIONES:
A veces juega con la zurda, pero será diestra.

- EQUILIBRIO:

. Camina sobre una linea recta pintada en el suelo + ó -
. Empuja y arrastra objetos S
. Salta desde una pequeña altura S
. Camina sobre un banco R1→S
. Se mantiene sobre un solo pie R, pero le falta poco.
. Transporta objetos grandes y pequeños sin que se le caigan al suelo S
. Transporta agua sin derramarla R
. Da patadas a un balón S

OBSERVACIONES:
Su equilibrio es bueno.

- SE MUEVE CON AUTONOMÍA POR EL AULA Y LA ESCUELA EN GENERAL: S

OBSERVACIONES:

Su capacidad motriz es buena en general, sin problema.

CAPACIDAD COGNITIVA

- ACTITUD GENERAL HACIA EL ENTORNO.

- OBSERVA Y EXPLORA EL ENTORNO:

. Activamente / con indiferencia
. Manipula y explora los objetos AM
. Conoce algunos medios de transportes S
. Reconoce lugares u objetos familiares S
. Reconoce imágines y símbolos sencillos S

OBSERVACIONES:
El entorno le sirve a Ana Laura de recurso motivador como es lógico a estas edades y le gusta mucho observarlo y manipularlo cuando se puede y tiene confianza

- ORIENTACIÓN ESPACIAL:

. Domina la distribución del aula / la escuela S
. Posee algunas nociones espaciales:
dentro / fuera / delante / detrás
arriba / abajo / cerca / lejos
(R) (R)

OBSERVACIONES:

- NOCIONES TEMPORALES:

. Día / noche / mañana / tarde
(R) (R)

OBSERVACIONES:

- DISCRIMINA CUALIDADES:

. Color: rojo / amarillo / verde / azul S y más
. Forma: Círculo / cuadrado / triángulo
(R)
. Tamaño: grande / pequeño / alto / bajo
largo / corto
(R)
. Sabores: dulce / salado / picante
(R)
. Tacto: duro / blando / caliente / frío
suave / áspero
(R)
. Otras cualidades: rápido / lento / abierto
cerrado / igual / distinto / ruido / silencio
(R)

OBSERVACIONES:
Muy bien.

COORDINACION VISOMOTRIZ

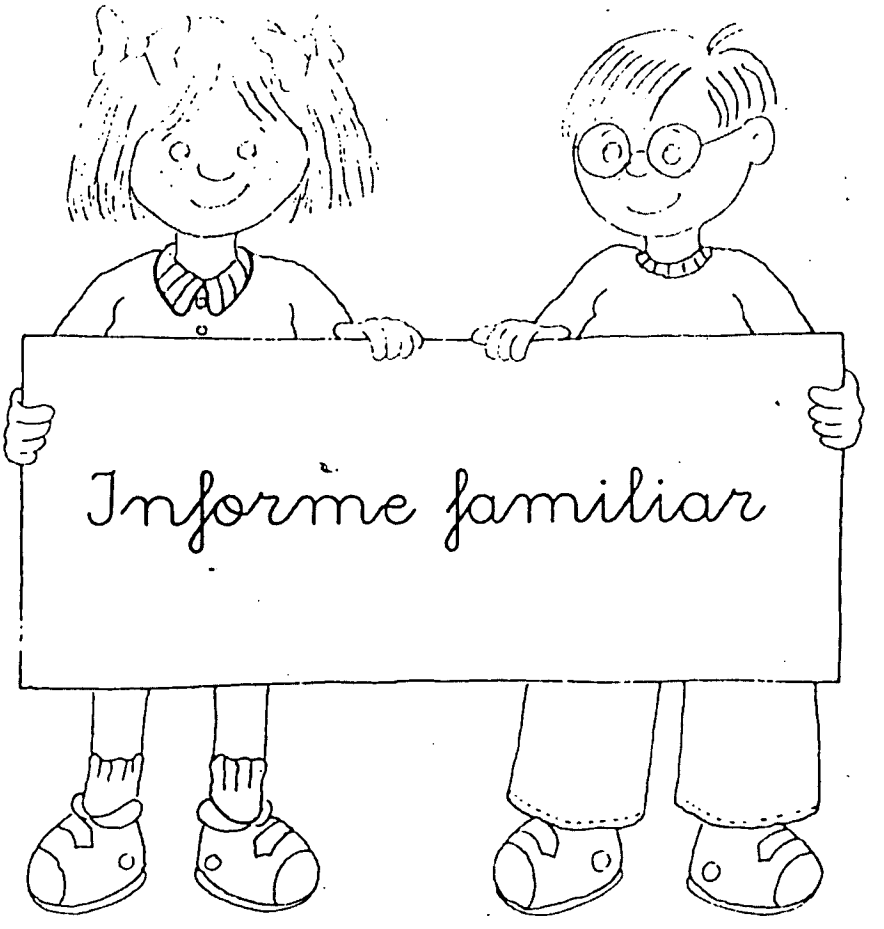
. Lanza pelotas S
. Saca y mete objetos de un recipiente S
. Construye torres con piezas grandes y pequeñas S
  ¿ cuántos elementos ? bastantes
. Pasa páginas de un libro S,
. Abre y cierra recipientes S
. Realiza encajes / puzzles
  ¿ cuántas piezas ? bastantes.
. Arruga / rasga / pliega papel
. Modela con plastilina / masa de pan / arcilla con todas.
. Corta con tijeras R
. Utiliza el punzón S
. Pinta con ceras / rotuladores / acuarelas — todas
  temperas / lápices de colores
. Hace estampaciones con corchos / esponjas R
. Ensarta bolas / macarrones ... S
. Hace garabatos incontrolados / controlados

OBSERVACIONES:
Su coordinación visomotriz es su fuerte.
Impresionante.

- UTILIZA LOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO:

. Correctamente / muy fuerte / suave

OBSERVACIONES:



Alumno: Ana Laura, Valles Veras

Educación infantil

Curso 1º (3 años)

- LÓGICA MATEMÁTICA:

. Por las características de los objetos:
los agrupa / establece semejanzas / diferencias
. Utiliza la serie numérica:
del 1 al 3
del 1 al 5

OBSERVACIONES:

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. PRIMER TRIMESTRE

Ana Laura Valles Vacas, 3 años

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Sabe ponerse y quitarse algunas prendas sin ayuda.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Controla adecuadamente el trazo horizontal, oblicuo y vertical. • Sabe orientarse en el espacio. • Realiza sus trabajos con atención y cuidado. • Participa en las actividades con gusto. • Identifica los movimientos rápidos y lentos.	X X X X X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Agradece los regalos y los valora. • Participa de las conversaciones y diálogos. • Reconoce a los miembros de la comunidad escolar. • Se ha adaptado a los tiempos y actividades escolares.	X X X X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Aprecia los cambios del entorno. • Conoce la vestimenta adecuada según el momento.	X X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Utiliza y construye frases con el vocabulario de las unidades. • Participa en las actividades orales y expresa las ideas esenciales de los cuentos. • Memoriza y canta canciones infantiles.	X X X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Discrimina los conceptos: grande, pequeño, alto y bajo. • Identifica y utiliza los cuantificadores: todos, ninguno, muchos, pocos y uno. • Distingue los conceptos espaciales: dentro, fuera, arriba, abajo, lejos y cerca. • Percibe e identifica el círculo. • Percibe y reconoce los colores amarillo, verde y rojo.	X X X X X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Aplica la técnica del collage con papeles en producciones plásticas. • Crea construcciones sencillas.	X X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue el sonido del silencio. • Discrimina sonidos agradables y desagradables.	X X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Utiliza expresiones de saludo, despedida y presentación. • Establece relaciones afectivas con los adultos. • Solicita ayuda ante los conflictos.	X X X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta y cuida el entorno natural. • Cuida y comparte con los demás los materiales del aula. • Respeta las costumbres y tradiciones.	X X X		

OBSERVACIONES:

Madrid 18-12-2002

ANA LAU...

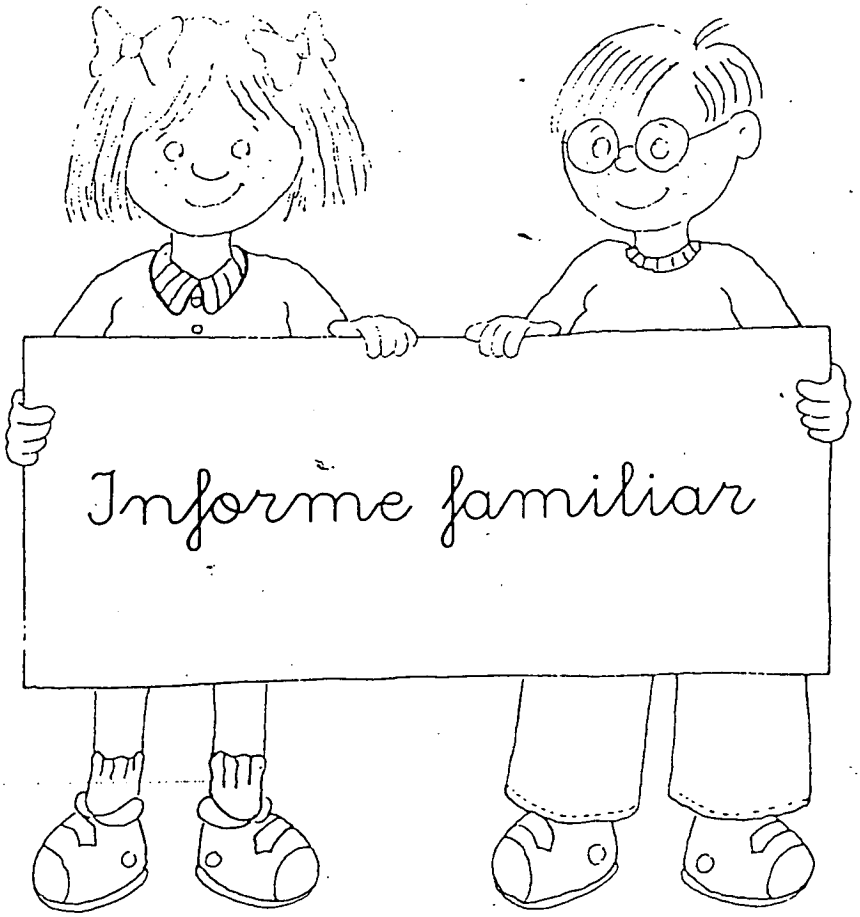
EVALUACIÓN PRIMER TRIMESTRE 3 AÑOS

- INGLÉS

	SÍ	A VECES	NO
Se inicia en el saludo y en la despedida en inglés	X		
Colabora en clase	X		
Participa oralmente en las actividades	X		
Muestra atención en clase y a las actividades	X		
Comprende instrucciones elementales	X		
Conoce el vocabulario básico adecuado a su edad	X		
Disfruta escuchando los cuentos, chants y canciones	X		

- RELIGIÓN

	SI	A VECES	NO
Acepta y expresa gestos de saludo, agradecimiento, cariño, etc.	X		
Manifiesta alegría y gratitud a Dios por su familia que le quiere y le cuida	X		
Da gracias a Dios por todas las cosas bonitas q nos ha regalado	X		
Reconoce las figuras del belén	X		



Alumno: ANA LAURA, JALLES VERAS

Educación infantil

Curso 1º (3 años)

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. SEGUNDO TRIMESTRE

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Es progresivamente autónomo en la higiene.	X		
		• Reconoce las diferencias físicas entre los sexos.	X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Distingue y diferencia los sabores: dulce y salado.	X		
		• Identifica los principales movimientos del cuerpo.	X		
		• Camina de puntillas.	X		
		• Controla progresivamente el trazo de líneas curvas.	X		
		• Participa en las actividades de psicomotricidad.	X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Participa activamente en conversaciones grupales.	X		
		• Juega integrado en el grupo.	X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Identifica animales de tierra, agua y aire.	X		
		• Conoce algunas características de animales salvajes y domésticos.	X		
		• Describe objetos.	X		
		• Conoce la vestimenta adecuada según el momento.	X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Conoce las principales escenas de los cuentos.	X		
		• Integra en su lenguaje el vocabulario trabajado.	X		
		• Memoriza alguna rima o poesía.	X		
		• Reconoce y escribe la grafía de los números 1 y 2.	X		
		• Participa en las actividades orales.	X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Percibe y reconoce los colores trabajados.	X		
		• Percibe e identifica el triángulo.	X		
		• Diferencia los tamaños: delgado y gordo.	X		
		• Identifica y utiliza los cuantificadores: algunos, trozo, más que, menos que.	X		
		• Conoce las magnitudes longitudinales: alto y bajo.	X		
		• Discrimina texturas blandas y duras.	X		
		• Realiza seriaciones sencillas.	X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Conoce los ingredientes y sabe preparar un yogur de frutas.		X	
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Distingue distintos ritmos y sonidos.	X		
		• Sigue un ritmo dado.	X		
		• Diferencia sonidos fuertes y débiles.	X		
		• Participa en las actividades de música y movimiento.	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Muestra sus sentimientos.	X		
		• Sabe saludar y despedirse adecuadamente.	X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Respeta las diferencias físicas.	X		
		• Se interesa por lo que sucede en su entorno.	X		
		• Comparte juguetes con sus compañeros.	X		

Ana Laura Tablas Veras

OBSERVACIONES:

Madrid 3-4-2003

EVALUACIÓN DE SEGUNDO TRIMESTRE ÁREA: INGLÉS. 3 AÑOS *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
1.- Prestar atención cuando escucha los mensajes en inglés.	X		
2.- De respuestas físicas o manipulativas ante mensajes o construcciones en inglés.	X		
3.- Repite canciones poesías o rimas etc.	X		
4.- Produce mensajes orales.	X		
5.- Disfruta realizando sus tareas en inglés de modo natural.	X		

EVALUACIÓN DE SEGUNDO TRIMESTRE ÁREA: RELIGIÓN. 3 AÑOS *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
- Valora la familia, la cuida y la quiere, y la casa donde vive.	X		
- Escucha con atención los relatos bíblicos.	X		
- Expresa cariño y gratitud a Dios a través del juego y la danza.	X		

BOLETÍN DE SEGUIMIENTO. TERCER TRIMESTRE

Alvi Laura, Talles Veras

ÁREA	BLOQUES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	A VECES	NO
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA	EL CUERPO, LA PROPIA IMAGEN Y EL CUIDADO DE UNO MISMO	• Identifica los principales movimientos de su cuerpo. • Conoce la necesidad de protegerse del sol.	X X		
	ACTIVIDAD, VIDA COTIDIANA, JUEGO Y MOVIMIENTO	• Imita el sonido y la forma de andar de algunos animales. • Expresa sentimientos a través de movimientos libres por el espacio. • Lanza y recoge la pelota con cierta precisión. • Controla adecuadamente los trazos: ondulados y circulares. • Diferencia las posiciones arriba y abajo en los objetos. • Participa en actividades orales.	X X X X X X		
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	LA VIDA EN SOCIEDAD Y LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	• Se ha adaptado a los tiempos y actividades escolares. • Participa en las costumbres de la familia y de los amigos.	X X		
	LOS OBJETOS, ANIMALES Y PLANTAS	• Aprecia los cambios del entorno. • Diferencia paisajes. • Cuida los animales y plantas.	X X X		
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	LENGUAJE ORAL Y APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	• Memoriza cuentos y poesías. • Reproduce textos y narraciones cortas. • Integra en su lenguaje el vocabulario de la unidad. • Es capaz de anticipar acciones de futuro inmediato.	X X X X		
	RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO	• Discrimina el cuadrado. • Utiliza conceptos básicos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, delante y detrás. • Reconoce, cuenta y escribe los números del 1 al 3. • Utiliza e identifica los cuantificadores: todo y nada. • Conoce las propiedades de los tamaños largo y corto y de las texturas suave y áspera. • Agrupa elementos en pares. • Percibe y reconoce los colores trabajados.	X X X X X X X		
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	• Utiliza las técnicas de estampación. • Emplea las ceras en sus creaciones plásticas.	X X		
	EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL	• Imita el sonido de algunos animales. • Clasifica instrumentos musicales de timbre parecido. • Identifica los instrumentos musicales de la clase.	X X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS		• Reconoce y respeta los sentimientos de los demás. • Se relaciona positivamente con sus compañeros y con los adultos. • Participa activamente en las actividades orales.	X X X		
TEMAS TRANSVERSALES		• Colabora en el cuidado del entorno. • Contribuye en el cuidado de los animales. • Respeta las normas de convivencia.	X X X		

OBSERVACIONES:

Madrid - 2º Trim - 2003

EVALUACIÓN DE TERCER TRIMESTRE **ÁREA: INGLÉS. 3 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
1.- Presta atención cuando escucha los mensajes en inglés.	X		
2.- Da respuestas físicas o manipulativas ante mensajes o construcciones en inglés.	X		
3.- Repite canciones poesías o rimas etc.	X		
4.- Produce mensajes orales.	X		
5.- Disfruta realizando sus tareas en inglés de modo natural.	X		

EVALUACIÓN DE TERCER TRIMESTRE **ÁREA: RELIGIÓN. 3 AÑOS** *CRITERIOS A EVALUAR*	**SI**	**A VECES**	**NO**
- Saluda, da gracias, pide por favor, se despide y responde cuando se le pregunta	X		
- Identifica y admira los elementos de la naturaleza y los valora como regalo de Dios.	X		
- Expresa oral y corporalmente alegría y gratitud a Dios y a las personas cercanas porque le cuidan y le quieren.	X		

ALUMNO / A : Ana Laura Valles Veras

BIBLIOTECA UNIVERSITAS COMPLUTENSIS