

**Revisión de los conocimientos adquiridos**

1. ¿Cómo se puede saber si un niño está haciendo el gesto de señalar intencionalmente? ¿Qué criterios ha de cumplir un acto para poder considerarse intencional?
2. Defina el concepto de "competencia comunicativa" y explique la forma en que influye en la comprensión temprana del habla por parte del niño.
3. ¿Qué indicios hacen pensar que la percepción infantil del habla cambia en torno al primer año de vida?
4. Ponga un ejemplo de cada uno de los siguientes procesos: coalescencia, asimilación, reducción y reduplicación.
5. ¿Cuál puede ser la causa de que los niños cometan errores fonológicos en el habla espontánea y no en el habla imitativa?
6. ¿De qué forma las técnicas de asignación de nombres de los adultos favorecen el desarrollo del vocabulario infantil?
7. ¿Qué es una holofrase?
8. ¿Qué indicios hacen pensar que las categorías gramaticales tempranas infantiles no son equivalentes a las adultas?
9. Distinga entre los estilos referencial y expresivo del aprendizaje lingüístico.
10. Compare y contraste la adquisición del Lenguaje de Signos Americano y del inglés oral.

**Preguntas para la reflexión**

1. ¿Cree que podría favorecer el desarrollo lingüístico de un niño fingiendo no entender lo que dice? ¿Podría retardarlo respondiendo rápidamente a las formas de habla inmaduras? Justifique su respuesta.
2. ¿Cómo podría interpretar lo que quiere decir un niño con sólo una palabra? ¿Qué procedimiento utilizaría para ello?
3. Los niños suelen comprender el lenguaje en un nivel más avanzado respecto a su forma de producirlo. ¿Cuál puede ser la causa? ¿Existe algún caso en el que la producción preceda a la comprensión?
4. ¿En qué diferiría el desarrollo lingüístico de un niño expuesto a dos lenguajes en su entorno familiar respecto al desarrollo de un niño expuesto sólo a un tipo de lenguaje? ¿Y en qué se parecerían ambas formas de desarrollo?

## 11

**Adquisición tardía del lenguaje**

Yara (4 años): ¿Qué es eso?

Padre: Es un ordenador.

Yara (frunciendo el ceño): No, el ordenador eres tú, eso es un "ordena". –  
Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith (2001, pág. 79).

**Introducción****Gramaticalización tardía**

*Adquisición de la morfología*

*Desarrollo sintáctico tardío*

*Diferencias interlingüísticas en la gramaticalización tardía*

*Resumen*

**Metalingüística y discurso**

*La aparición de la conciencia lingüística*

*Procesos discursivos en niños*

*Resumen*

**El lenguaje en el centro escolar**

*Comunicación en el aula*

*Lectura y desarrollo del lenguaje*

*Resumen*

**Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua**

*Contextos del bilingüismo infantil*

*Adquisición del bilingüismo simultáneo*

*Adquisición de una segunda lengua*

*Consecuencias cognitivas del bilingüismo*

*Resumen*

**Revisión de los conocimientos adquiridos**

**Preguntas para la reflexión**

## PUNTOS CLAVE

- El desarrollo gramatical infantil en los últimos años de la fase preescolar se caracteriza por la adquisición de morfemas gramaticales y estructuras sintácticas complejas.
- Los niños son cada vez más conscientes del lenguaje que utilizan.
- Las habilidades de los niños como conversadores y narradores aumentan durante la fase preescolar. Cuando empiezan a asistir al centro escolar son capaces de comunicarse de formas flexibles.
- Los niños amplían y modifican sus habilidades lingüísticas cuando empiezan a recibir educación escolar. El discurso académico difiere del discurso utilizado fuera del centro escolar, y el lenguaje escrito plantea retos diferentes a los del lenguaje oral.
- Un niño puede adquirir dos lenguas de forma simultánea o sucesiva. En ocasiones, el bilingüismo puede acarrear un retardo del desarrollo lingüístico, pero también favorece el incremento de la conciencia lingüística y de la flexibilidad cognitiva.

## Introducción

Hubo una época en la que el interés por la adquisición del lenguaje se limitaba a los primeros años de vida, pero, en los últimos tiempos, la adquisición infantil tardía, así como el desarrollo del lenguaje a lo largo de la vida, han gozado de una creciente popularidad como temas de estudio. En este capítulo abordaremos la adquisición infantil tardía del lenguaje, más o menos correspondiente a los avances observados en los últimos años de la fase preescolar y los primeros años de la fase escolar.

Una cuestión fundamental acerca de este periodo evolutivo es la elaboración por parte de los niños de las estructuras gramaticales que ya han adquirido. Así, comienzan a “adornar” sus emisiones sencillas con palabras funcionales y morfemas gramaticales, así como a dominar construcciones oracionales más complejas. Una segunda cuestión es el incremento de la conciencia infantil de las unidades y procesos lingüísticos. Por ejemplo, aunque los niños pueden disponer diferentes palabras en un orden sintáctico correcto, quizá no sean del todo conscientes de las reglas sintácticas que están utilizando. La conciencia lingüística aparece de forma gradual a lo largo de la fase preescolar.

Los avances observados en la conciencia lingüística pueden influir en otros aspectos del lenguaje. Además, durante este periodo los niños llegan a ser capaces de valorar diferentes situaciones comunicativas y, por ende, de emplear sus propios recursos lingüísticos a su favor. Estas habilidades también les resultan de utilidad cuando empiezan a asistir a un centro escolar y se los confronta con el lenguaje escrito.

Estos diversos logros no constituyen fases independientes de desarrollo, sino que están interconectados a lo largo de todo el proceso evolutivo, aunque en este libro se tratan de forma separada a efectos de facilidad de exposición. En la Tabla 11-1 he incluido una muestra de emisiones de un solo niño, lo que permite comprender la velocidad y la complejidad del proceso de adquisición.

Este capítulo está organizado de la siguiente forma: comenzaremos examinando la adquisición de estructuras sintácticas y semánticas complejas; a continuación estudiaremos el incremento de la conciencia infantil de la estructura lingüística y el desarrollo de los procesos discursivos, incluidas las habilidades narrativas y conversacionales; también considera-

remos las formas especiales de lenguaje utilizadas en el centro escolar y veremos cómo se adapta el niño a estas nuevas exigencias; por último, conoceremos la adquisición del lenguaje en niños bilingües y el efecto de una segunda lengua en el desarrollo cognitivo infantil.

Tabla 11-1. Muestra de las emisiones de un niño

1;9	Mamá, pupa.
1;11	¿Cojo teléfono?
2;0	Más agua.
2;0	Dame agua.
2;1	Quiero beber.
2;1	No quiero.
2;1	Nene no está.
2;1	Toma, quítalo éstos.
2;1	¿Está Eva?
2;2	He * <i>hacido</i> esto.
2;2	* <i>Jugo</i> un poco a los coches, mamá.
2;2	Ya * <i>vení</i> .
2;4	Quítamelo la toalla.
2;4	¿Sabes qué?
2;5	Sácamelo este cacharro.
2;5	Se ha * <i>rompido</i> .
2;5	Yo * <i>tení</i> una manzana.
2;5	Quiero hablar. [señalando el teléfono]
2;6	¿Dónde vas?
2;6	No está contento, está triste.
2;6	Quiero el <i>sacapunta</i> . (refiriéndose al singular de “sacapuntas”)
2;7	¿Qué es esto?
2;7	<i>Pónelo</i> [ponlo] aquí.
2;8	Mamá, vamos a limpiarlo. (después de que la madre le reprendiera por el desorden)
2;9	Me estáis volviendo loco.
2;9	¡Papá, no me bebas! (viendo su reflejo en el vaso de su padre)
2;9	Di “Yo también estoy bien”. (imitando el habla de su padre)
2;10	¿Por qué no lo puedo poner?
2;10	¡Ay! Que me * <i>cayo</i> [caigo].
2;10	Un día voy a ser mayor.
2;11	Dime qué es. Dime qué es.
2;11	¿Cómo lo hago?
3;1	Quiero * <i>flechar</i> muchas de éstas. [señalando unas flechas]
3;2	He * <i>dicido</i> [dicho] que quiero un yogur.
3;2	Voy a limpiarlo porque lo he* <i>ponido</i> todo patas arriba.
3;2	Mamá ha * <i>vinido</i> a casa.
3;4	Mamá, no me “tomes el pelo”. [La madre peina al niño]
3;5	No vale con “lo siento”. (después de una disculpa del padre)
3;6	Ya he * <i>volvido</i> .
3;7	Papá, te olvidas de decirme que no me siente hasta que coja una cuchara.
3;9	¿Puede conducirse él solo? (refiriéndose a una furgoneta)
3;11	Yo he * <i>rompido</i> el carrito.
3;11	¿Sabes dónde está mi tenedor?
4;0	Mamá lo ha * <i>escribido</i> .
4;3	No hay juguetes que * <i>caban</i> aquí.
4;11	No, cuando yo digo “¿Vas a llevar eso?” tú tienes que decir “esto”, no “eso”.

## Gramaticalización tardía

Como vimos en el capítulo anterior, los niños dan enormes zancadas en la adquisición de la gramática en sus dos o tres primeros años de vida, desarrollando la capacidad de elaborar emisiones funcionales sencillas como *Papá silla* que expresan su significado de forma relativa y directa. Las adquisiciones gramaticales tardías se basan en los logros tempranos. En este apartado estudiaremos dos de esas adquisiciones: los morfemas gramaticales y las construcciones oracionales más complejas.

### Adquisición de la morfología

**Morfemas gramaticales** Los morfemas gramaticales son los grandes ausentes en las primeras combinaciones léxicas infantiles. Al principio, los niños utilizan el orden de palabras para transmitir un significado, incluso los niños que adquieren lenguas con un gran volumen de desinencias. Sin embargo, cuando su longitud media de emisión en morfemas [LME (m)] se acerca a los 2,5 morfemas, comienzan a hacer su aparición morfemas como las desinencias de participio y de plural, o preposiciones como *en* y *a*. Brown (1973a) señaló que los primeros morfemas que se adquieren, "cual intrincada hiedra, comienzan a crecer extendiendo sus brazos sobre y junto a los grandes bloques de construcción, que son los sustantivos y los verbos" (pág. 249). Los niños tardarán años en adquirir por completo la morfología de su lengua.

El primer estudio relevante sobre la adquisición de los morfemas gramaticales fue el realizado por Brown y Cazden (Brown, 1973a; Cazden, 1968) como parte de un amplio estudio longitudinal de tres niños. Para ello observaron 14 morfemas de la lengua inglesa, mostrados en la Tabla 11-2 en orden de aparición. El procedimiento fue el siguiente. Los investigadores estudiaron con detenimiento el contexto lingüístico y no lingüístico de las emisiones infantiles para determinar si los morfemas gramaticales eran obligatorios en cada contexto. Por ejemplo, supongamos que un adulto tiene un libro y le pregunta a un niño *¿Qué es esto?*, a lo que el niño responde *Esto libro*. Podría inferirse que el niño quería decir *Esto es un libro*, omitiendo dos morfemas gramaticales obligatorios: el verbo copulativo *es* y el artículo *un*. Brown y Cazden utilizaron un criterio estricto para establecer cuándo podía considerarse que un niño había adquirido un morfema: cuando el niño lo empleaba en un 90 % de los contextos obligatorios del mismo. Brown (1973a) concluyó que el orden en el que los niños adquieren los morfemas gramaticales era similar en todos los niños. De Villiers y de Villiers (1973) reprodujeron este estudio examinando el orden de adquisición de morfemas en 21 niños de entre 16 y 40 meses; sus hallazgos fueron muy parecidos a los de Brown.

Brown (1973a) barajó varias posibles explicaciones a esta secuencia evolutiva, como la frecuencia con la que el niño escucha dichos morfemas en el habla adulta. Si bien cabría esperar que la frecuencia de exposición esté ligada a la facilidad de adquisición, Brown no halló correlación alguna entre ambos factores. Por ejemplo, los artículos determinados e indeterminados eran los que se manifestaban con más frecuencia en el habla de los padres de los tres niños, pero aparecían en la octava posición en cuanto al orden de adquisición por parte de los niños. En cambio, la adquisición más tempra-

na, el presente continuo, aparecía en tercero, cuarto y sexto lugar en cuanto a frecuencia, respectivamente, en el habla de las tres parejas de padres. Por tanto, Brown se opuso a la teoría de que la frecuencia permitía explicar la adquisición de los morfemas gramaticales.

Tabla 11-2. Orden medio de adquisición de morfemas gramaticales

Orden	Morfema	Ejemplos
1	Presente continuo	yo conduciendo
2 - 3	Preposiciones	en, para
4	Plural	balones
5	Pretérito irregular	puso, traje, quiso
6	Posecivo	silla de papá
7	Elemento copulativo sin contracción	this is hot (está caliente)
8	Artículos	un, el
9	Pretérito regular	la niña bailó
10	3.ª persona del presente, regular	mi padre trabaja
11	3.ª persona del presente, irregular	mi amigo juega
12	Auxiliar sin contracción	the horse is winning (el caballo está ganando)
13	Elemento copulativo con contracción	He's a clown (Él es un payaso)
14	Auxiliar con contracción	She's drinking (Ella está bebiendo)

Fuentes: Basado en *A First Language: The Early Stages*, por R. Brown, pág. 275, Harvard University Press, 1973; y *Language Acquisition*, por J. G. de Villiers y P. A. de Villiers, págs. 86-88, Harvard University Press, 1978.

Moerk (1980, 1981) presenta una teoría alternativa: sirviéndose de una forma de medición del habla adulta más refinada (frecuencia del uso paterno de los morfemas justo antes de la adquisición infantil de éstos), halló una relación entre la frecuencia y el orden de adquisición. Así, Moerk concluyó que quizá Brown rechazara muy rápidamente la relación entre la frecuencia de exposición y la adquisición de los morfemas. A su vez, la labor de Moerk ha sido criticada por Pinker (1981), quien objeta que aquel limitó su análisis a los morfemas favorables a dicha hipótesis. Pinker constató que si se consideraba un grupo diferente de morfemas, la correlación entre frecuencia y orden de adquisición era muchísimo menor. Si bien la cuestión no ha quedado del todo aclarada, podemos afirmar que la frecuencia de aparición de los morfemas en el habla adulta podría estar relacionada en cierto modo con la adquisición infantil de los morfemas.

Brown (1973a) también estudió la relación entre la complejidad lingüística y el orden de adquisición. Así, el autor definió el primer concepto de dos formas: la **complejidad semántica** (o **complejidad conceptual**) hace referencia a la complejidad de las ideas expresadas, y la **complejidad sintáctica** (también conocida como **complejidad formal**) indica la complejidad de las expresiones empleadas para transmitir esas ideas. Con el fin de determinar el papel de la complejidad semántica, Brown identificó varios significados expresados por diferentes morfemas. Por ejemplo, el morfema de plural conlleva el concepto de número: para utilizar dicho morfema correctamen-

te, el hablante ha de saber si el objeto al que hace referencia se presenta en una o más unidades. Por otra parte, en inglés la conjugación regular de tercera persona conlleva las ideas de número (porque el morfema se emplea con un sujeto y no con varios) y tiempo (porque se utiliza con el presente y no con el pretérito). Por último, las dos formas del auxiliar incluyen estas dos ideas semánticas y una tercera: la duración temporal, es decir, la idea de que algo está sucediendo en este momento (el auxiliar siempre va acompañado de un verbo en gerundio). Basándose en la complejidad semántica acumulativa, Brown predijo que los niños podrían adquirir el morfema de plural antes que el de presente de tercera persona regular, morfema que a su vez adquirirían antes que el auxiliar. Como puede observarse en la Tabla 11-2, los resultados coincidían con estas suposiciones. Lamentablemente, el análisis sintáctico da pie a predicciones idénticas. Sirviéndose de una forma de gramática transformacional para medir la complejidad sintáctica, Brown determinó que el plural, el presente de tercera persona regular y el auxiliar requerían, respectivamente, dos, tres y cuatro transformaciones en sus procesos de derivación. En general, ambas formas de complejidad parecían estar relacionadas con el orden de los morfemas, pero a Brown le resultó imposible disociarlas.

No obstante, la distinción entre complejidad formal y conceptual es de gran utilidad. Por una parte, puede aplicarse no sólo a los morfemas gramaticales, sino también a diferentes construcciones gramaticales del lenguaje. Por otra parte, los lenguajes difieren en cuando a la complejidad formal con la que identifican diferentes conceptos. Así, como veremos a continuación, esta distinción permite comprender las formas diferentes en las que los niños adquieren la morfología y la sintaxis en diversas lenguas.

**Productividad morfológica** Cuando los niños ya han adquirido los morfemas, comienzan a utilizarlos de forma productiva. Éste fue uno de los hallazgos de un célebre estudio realizado por Berko (1958), que mostró a varios niños una serie de criaturas y acciones nuevas a las que se asignaron nombres inventados. A continuación se les dio a los niños la oportunidad de agregar los morfemas adecuados a estas palabras inventadas (véase la Figura 11-1). Berko comprobó que los niños en edad preescolar y de primer curso de primaria mostraron un control productivo de varios morfemas gramaticales (desinencias de plural y posesivo en el caso de los sustantivos; presente continuo, pretérito y presente para los verbos). Este estudio revela que los niños no se limitan a aprender los morfemas de memoria, sino que además adquieren reglas morfológicas.

Un aspecto de la productividad morfológica infantil que ha sido objeto de numerosos estudios es la presencia de hiperregularizaciones en el habla de los niños (Cazden, 1968; Ervin, 1964; Slobin, 1973). Una hiperregularización o sobregeneralización es el uso infantil de un morfema regular en una palabra irregular; como el morfema de pretérito indefinido en *ponió* o *hació*. La adquisición de verbos irregulares suele consistir en tres fases: en primer lugar, el niño utiliza la palabra correctamente; después hiperregulariza esa palabra y, por último, reaparece la forma irregular. Según parece, los niños analizan las formas lingüísticas que no han analizado previamente. Dicho de otro modo, en un principio el pequeño aprende el verbo *puso* de memoria (por imitación), no como caso de verbo irregular en pretérito, sino simplemente como elemento léxico.



Figura 11-1. Elementos utilizados en un test sobre el morfema de plural en el estudio de Berko. (Basado en "The Child's Learning of English Morphology", por J. Berko, 1958, *Word*, 14, pág. 154, International Linguistic Association.)

Posteriormente, cuando comprende mejor el morfema de pretérito de los verbos regulares, lo aplica por extensión a los verbos irregulares. Después, cuando reaparece la forma irregular, lo hace con un nuevo estatus, el de excepción a una regla general.

Existen dos teorías acerca de la adquisición infantil de las hiperregularizaciones. Según el modelo de regla y memoria (Marcus, 1996), los niños tienen acceso a una regla que afirma más o menos lo siguiente: "Para formar el pretérito en inglés es necesario añadir el sufijo -ed a todos los verbos." Asimismo, en español es necesario añadir las desinencias regulares del pretérito a todas las raíces de los verbos. Además, los niños han almacenado en la memoria las formas en pretérito de los verbos irregulares (como por ejemplo *rang* en inglés y *puso* en español). Como sucede con todos los tipos de información en la memoria, la recuperación de esas formas está sujeta a errores. Por último, el modelo afirma que las formas irregulares almacenadas tienen preferencia sobre la regla. De ahí que el verbo *rang* bloquee a *\*ringed* y *puso* bloquee a *ponió* en inglés y español respectivamente. Dicho de otro modo, la hiperregularización sólo se produce si no se encuentra ninguna forma irregular almacenada en la memoria.

Rumelhart y McClelland (1986) proponen una teoría alternativa sobre la adquisición infantil del pretérito en inglés. Este enfoque se basa en su modelo de procesamiento distribuido en paralelo, tratado en el Capítulo 4. Según los investigadores, la representación mental de los verbos consiste en un conjunto de conexiones en una red, y no en reglas como la del pretérito. Esto es, en lugar de creer que los niños aprenden explícitamente una serie de reglas gramaticales, los autores afirman que los niños forman asociaciones entre secuencias de sonidos en una red compleja. Además, las diferentes secuencias pueden competir entre sí en cualquier momento: según parece, las diversas formas de la misma palabra sostienen una competición en el lenguaje infantil; por ejemplo, en ocasiones los niños alternan una forma correcta (*bizo*), una forma hiperregularizada (*hació*) y quizá una amalgama de ambas (*bicio*). La clave del modelo de Rumelhart y McClelland es el hecho de que la fuerza de estas conexiones cambia

gradualmente con el tiempo, en parte como respuesta al modelo de lenguaje al que los niños están expuestos. Así, la forma correcta va imponiéndose por encima de las demás.

Las investigaciones realizadas por Marcus y sus colaboradores respaldan el modelo de regla y memoria (Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, Rosen y Xu, 1992). Estos autores constataron que las hiperregularizaciones están ligadas a la frecuencia con la cual los padres utilizan las formas irregulares, tal y como afirmaba el modelo de regla y memoria. Puesto que, según dicho modelo, la forma irregular bloquea las hiperregularizaciones, es razonable afirmar que las variables que influyen en la recuperación infantil de la forma irregular, como la frecuencia del uso adulto, podrían estar relacionadas con el uso infantil de las hiperregularizaciones. Además, el modelo de procesamiento distribuido en paralelo predice que las hiperregularizaciones están ligadas a la proporción de verbos regulares en el vocabulario del niño, basándose en la idea de que el predominio de los verbos regulares puede reforzar las conexiones con las hiperregularizaciones incorrectas (véase también Pinker y Prince, 1988). Sin embargo, Marcus y sus colaboradores no hallaron correlación alguna entre el número o proporción de verbos regulares en el vocabulario infantil y la tendencia del niño a utilizar hiperregularizaciones. Por último, como predecía el modelo de regla y memoria, las hiperregularizaciones van disminuyendo lentamente a lo largo del último periodo de la fase preescolar y del comienzo de los primeros años escolares. Esta observación se corresponde con la idea de que la recuperación de las formas irregulares aumenta a medida que la experiencia lingüística es mayor.

De todo esto se deduce que el niño opera basándose en dos estructuras mentales en constante competición: una regla general y una memoria para las excepciones específicas. Las variaciones en el uso infantil de las formas verbales parecen estar relacionadas principalmente con los cambios en la capacidad de la memoria para retener las formas irregulares. No existen indicios de que la regla general se debilite con el tiempo; por el contrario, simplemente sufre el bloqueo de la forma irregular.

### Desarrollo sintáctico tardío

Los niños adquieren los morfemas gramaticales de forma gradual a lo largo de un periodo de años; durante este tiempo, sus oraciones son cada vez más largas y complejas. Algunos de los cambios en la longitud de esas oraciones reflejan el hecho de que los niños ya son capaces de expresar agente, acción y objeto en una sola oración. Por ejemplo, mientras que un niño pequeño podría expresar en una oración agente y acción, o bien agente y objeto, un niño de más edad es capaz de expresar los tres elementos, como en *Papá tiró balón*.

Los niños también desarrollan la capacidad de utilizar diferentes tipos de oraciones. A continuación examinaremos varias construcciones oracionales: negativas, interrogativas, pasivas y oraciones complejas.

**Negación** Si bien los niños pequeños entienden con claridad el concepto de negación (véase, por ejemplo, Bloom, 1970), el dominio de la estructura oracional negativa llega relativamente tarde en el caso de la mayoría de los niños. Esto se debe principalmente a

que las estructuras sintácticas que han de adquirirse son un tanto complejas. Por ejemplo, consideremos la oración negativa (1):

- (1) No iré a cenar el viernes.

En comparación con la afirmativa, esta oración negativa implica la introducción de un elemento nuevo, el adverbio *no*.

Klima y Bellugi (1966) comprobaron que las oraciones negativas se producen a partir de una serie de fases. El primer paso consiste simplemente en adjuntar una palabra negativa a una oración afirmativa, como en las oraciones (2) y (3). En el segundo paso, los niños comienzan a incorporar elementos negativos en oraciones afirmativas, como en el ejemplo (4). En inglés, curiosamente, este es el momento en el que los niños empiezan a emplear las contracciones. Sin embargo, no hacen uso de la forma sin contracción de la expresión (*does not*), lo que indica que *doesn't* es en este momento un logro aislado y no relacionado con una capacidad general de formar contracciones de los verbos. La tercera fase se produce cuando hacen su aparición los negativos internos, junto con las formas afirmativas, como en (5):

- (2) No dedo limpio.  
(3) No perrito muere.  
(4) Perrito no muere.  
(5) Perrito sí muere.

Lois Bloom (1970) puso en tela de juicio la primera de estas fases. Así, la investigadora observó que, en algunas oraciones, el elemento negativo puede estar correctamente colocado al principio de la emisión. Consideremos, por ejemplo, una emisión como la (6):

- (6) No mamá lo hace.

Éste podría ser un caso de morfema negativo agregado a una emisión, con el significado de *Mamá no lo hace*. Pero el *no* también puede ser anafórico y hacer referencia a una emisión anterior, con el significado de *No, deja que mamá lo haga*. Basándose en el estudio de Bloom y en otras obras, de Villiers y de Villiers (1985) concluyeron que el uso del negativo externo no constituía una fase universal, aunque algunos niños puedan adoptar este enfoque.

**Interrogación** Existen varios tipos de oraciones interrogativas; una de ellas es la interrogación total, que es aquella que puede responderse con un simple *sí* o *no*, como en la oración (7):

- (7) ¿Tu niño ya anda?

En inglés, la interrogación total se construye anteponiendo el sujeto al verbo auxiliar. Los niños anglófonos tienen dificultades a la hora de aplicar esta regla, por lo que suelen limitarse a utilizar la forma declarativa con entonación interrogativa, como en la oración (8):

- (8) Your baby can walk?  
[¿Tu niño ya anda?]

Por otro lado tenemos la interrogación parcial, que comienza con un pronombre o adverbio (quién, qué, dónde, cómo, cuándo), como en la oración (9):

- (9) ¿Por qué no me dejas ir?

Según la gramática transformacional (véase el Capítulo 2), en esta oración se ponen en funcionamiento tres operaciones sintácticas: comienzo con la construcción formada por la preposición *por* y el pronombre *qué*, inversión sintagma nominal-auxiliar (en inglés) y negación. Tomando la oración *Me dejas ir* como punto de partida, estas tres transformaciones añaden la construcción *por qué* al principio de la oración, invierten el sintagma nominal (*me*) y el verbo (*dejas*), y añaden un elemento negativo (*no*).

También en este caso, algunos investigadores han afirmado que los niños adquieren las oraciones interrogativas siguiendo una serie de fases (Klima y Bellugi, 1966). En la primera etapa, que tiene lugar en torno a la primera mitad del tercer año, los niños dominan la anteposición de pronombres y adverbios en la oración, pero no así la inversión en el caso del inglés, lo cual genera oraciones como la (10):

- (10) Where I should put it?  
[¿Dónde tengo que ponerlo?]

La oración suele producirse elevando la entonación al final, lo cual, junto con el contexto, ayuda a interpretarla como una pregunta. La siguiente fase (en torno a los 3,5-4 años) consiste en la inclusión del pronombre o adverbio y la inversión en el caso del inglés, pero sólo en el caso de oraciones afirmativas. Así, el niño produce correctamente la pregunta afirmativa (11) pero no consigue invertir adecuadamente el sintagma nominal y el auxiliar en la oración negativa (12):

- (11) What will you do now?  
[¿Qué haras ahora?]
- (12) Why you can't sit down?  
[¿Por qué no te sientas?]

Según Klima y Bellugi, la capacidad de procesamiento infantil en este punto del desarrollo es demasiado limitada para controlar las tres operaciones a la vez, e incluso para controlar dos de ellas si la tercera les plantea grandes exigencias. Así, aunque muestran un dominio de la inversión en el caso del inglés y son capaces de colocar el adverbio o pronombre al principio de la oración (logro que han adquirido previamente), no consiguen realizar la inversión en oraciones negativas, adquisición que tiene lugar con posterioridad. La última fase (de los 4 a los 4,5 años) se produce cuando los niños son capaces de invertir oraciones negativas (13) y afirmativas:

- (13) Why won't you let me go?  
[¿Por qué no me dejas ir?]

Al igual que en las oraciones negativas, estas pautas de desarrollo metódicas pueden producirse en determinados niños, pero no se cumplen necesariamente en el caso de todos los niños anglófonos. Según parece, existen diferencias individuales en la adquisición del proceso de inversión (de Villiers y de Villiers, 1985). Además, Kuczaj y Brannick (1979) constataron que el conocimiento infantil de la regla relativa a la colocación del auxiliar se adquiría en diferentes momentos en función del adverbio o pronombre que encabezara la oración.

**Oraciones pasivas** Una oración pasiva es aquella en la cual el agente de la acción funciona como objeto sintáctico de la oración, como en el ejemplo (14):

- (14) El balón fue lanzado por mi hermana.

Las oraciones pasivas son mucho menos frecuentes que las activas en inglés y español, pero suelen utilizarse para hacer hincapié o centrar la atención en el receptor de la acción. La adquisición de las pasivas ha sido objeto de un gran interés, a la luz de la relevancia de la voz pasiva en la gramática transformacional.

Los niños en fase preescolar tienen dificultades con las oraciones pasivas. Bever (1970) estudió la comprensión de pasivas en niños de entre 2 y 5 años. Los niños de entre 3,5 y 4 años obtuvieron resultados por encima del nivel aleatorio, pero aquellos algo más mayores mostraron resultados ligeramente peores. A su vez, Maratsos (1974) constató que los niños en torno a los 3-3,5 años comprendían la voz pasiva, pero los de 3,5-4 años tenían dificultades con este tipo de oraciones.

Esta aparente regresión evolutiva es sin duda interesante y revela que los niños capaces en un principio de analizar las oraciones pasivas correctamente, las interpretaban de forma errónea con posterioridad. Concretamente, Bever (1970) señaló que los niños de mayor edad son proclives a interpretar la cadena "sustantivo + verbo + sustantivo" como agente + acción + objeto, estrategia que funciona en el caso de las oraciones activas pero no en el de las pasivas. La tendencia a aplicar una estrategia de comprensión de forma demasiado general es similar al proceso de hiperregularización de reglas morfológicas, tratado anteriormente.

**Oraciones compuestas** Una oración compuesta es aquella que expresa más de una proposición. Las oraciones pasivas transmiten una sola idea de forma compleja desde el punto de vista lingüístico, pero otras oraciones, como las coordinadas, de complemento y cláusulas de relativo, expresan más de una idea.

La coordinación es una construcción en la que se unen dos oraciones simples, como en los ejemplos (15) y (16):

- (15) A Pedro le encantaba el *rock* y a Eva la música clásica.
- (16) Ignacio traerá a su mujer o ésta vendrá en otro coche.

Los niños combinan sus oraciones mediante una amplia variedad de conjunciones, como *pero*, *porque*, *así que*, *si*, *o*, *y*, etc. Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980) estudiaron la adquisición infantil de la conjunción *y*; así, los investigadores comprobaron que dicha adquisición estaba ligada a factores semánticos. Previamente, los niños del estudio utili-



zaban dicha conjunción como aditivo, añadiendo un sintagma a otro pero sin relación de dependencia entre ellos, como en la oración (17). Después empleaban la conjunción y para expresar relaciones temporales (18) y, posteriormente, para expresar relaciones causales (19):

- (17) A lo mejor tú puedes llevar eso y yo llevo esto.
- (18) Pilar va a ir a casa y va a quitarse la chaqueta.
- (19) Se puso una tirita en el pie y estaba más cómoda.

No obstante, algunos niños también empleaban la conjunción y de otra forma.

Un complemento es un sintagma nominal que incluye un verbo. Por ejemplo, el sintagma *irme a casa* de la oración (20) es un complemento:

- (20) Quiero irme a casa.

Otro ejemplo es *He visto a tu padre paseando*, donde *a tu padre paseando* es un complemento. Estas oraciones son más complejas semánticamente que otras oraciones equivalentes que carecen de complementos, como la (21), puesto que expresan más de una idea o proposición.

- (21) Quiero helado.

Los niños tienden a adquirir construcciones de complemento cuando alcanzan intervalos LME de 3,5 y 4,0; es decir, en torno a los 3 años (Reich, 1986): primero utilizan los complementos como objetos en sus oraciones, como en la oración (20), y los complementos de sujeto, como la oración (22), llegan después:

- (22) Que le guste me sorprende. (de Reich, 1986, pág. 129)

Por último, una cláusula de relativo o adjetiva es una proposición introducida por un pronombre, adverbio o adjetivo relativo que modifica a un sustantivo. Cuando modifica al objeto de una oración, se denomina cláusula relativa con antecedente de uno de los primeros ejemplos producidos por mi propia hija es la oración (23), en la que el sintagma *que acabas de hacer* modifica a *la cosa* (yo había extendido los brazos y después ella me imitó). También existen cláusulas relativas con antecedente de sujeto, como la oración (24), en la cual *que se había perdido* tiene como antecedente a *el chico*.

- (23) He hecho la cosa que acabas de hacer.
- (24) El chico que se había perdido apareció.

Las primeras cláusulas de relativo infantiles suelen ser relativas cuyo antecedente tiene la función de objeto (Limber, 1973); las cláusulas de relativo cuyo antecedente funciona como sujeto es posible que presenten más dificultades para el niño debido a sus limitaciones de procesamiento (Goodluck y Tavakolian, 1982). Obsérvese que las relativas con antecedente de sujeto obligan al hablante a interrumpir una cláusula para modificar el

sujeto, y después a regresar a dicha cláusula para completarla. Este tipo de construcciones puede suponer una sobrecarga para la memoria operativa infantil.

### Diferencias interlingüísticas en la gramaticalización tardía

Hasta ahora hemos hecho cierto hincapié en la adquisición infantil de las construcciones de la lengua inglesa. Varios estudiosos del lenguaje infantil han examinado el grado en que la adquisición del inglés puede compararse con la adquisición de otras lenguas. Actualmente existen estudios no sólo de muchas lenguas, sino de muchos tipos de lenguas, debido en gran parte a la labor de Dan Slobin, quien recopiló numerosos estudios interlingüísticos en una obra de varios volúmenes (Slobin, 1985a, 1985b, 1992, 1997a, 1997b).

Según Slobin (1982, 1985c), los estudios interlingüísticos nos permiten explorar los aspectos tanto universales como particulares del lenguaje. Algunos aspectos de la adquisición del lenguaje parecen ser universales, ya que reflejan el funcionamiento cognitivo de los niños que aprenden una lengua o las estrategias lingüísticas empleadas por todos los niños. Por ejemplo, la tendencia de los niños anglófonos a colocar marcadores negativos al principio o al final de los sintagmas parece ser una propiedad muy extendida. En la medida de lo posible, los niños desplazan los elementos negativos, prefiriendo dejar intactas las formas verbales y el orden de las palabras. Esta estrategia también es propia del turco (Aksu-Koç y Slobin, 1985), del japonés (Clancy, 1985) y del polaco (Sinoczyńska, 1985), aunque es menos frecuente en las lenguas escandinavas (Plunkett y Strömquist, 1992).

Del mismo modo, la adquisición infantil de ciertas expresiones relativas a la ubicación también parece ser universal. Johnston y Slobin (1979) estudiaron la adquisición de los marcadores espaciales *en, sobre, debajo, junto a, entre, enfrente y detrás* en niños de entre 2 y 5 años. En inglés, estos términos se adquirían en el orden indicado, y en italiano, serbocroata y turco se observaron órdenes de adquisición similares, a pesar de que la forma de las relaciones de los marcadores espaciales variaba en función de cada lengua. En opinión de Johnston y Slobin, el orden de adquisición refleja la complejidad conceptual, ya que el proceso de desarrollo parte de relaciones espaciales simples para llegar a otras más complejas.

En su mayoría, casi todos los aspectos descritos en el Capítulo 10 como gramática infantil básica (adquisición temprana de la fonología y del léxico junto con emisiones tempranas de varias palabras) son similares en todas las lenguas. Por ejemplo, en varias lenguas los niños comienzan a comprender palabras entre los 8 y los 10 meses, y empiezan a producirlas unos tres meses después (Bates, Devescovi y Wulfeck, 2001). Sin embargo, incluso en este último aspecto existen diferencias: Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Fenson, Sanderl y Weir (1995) comprobaron que los niños italianos poseen un mayor número de palabras sociales, incluidos nombres propios y rutinas sociales, que los niños estadounidenses. Caselli y sus colaboradores señalan que esta diferencia puede deberse a la tendencia de los niños italianos a vivir rodeados de una gran familia. Por término medio, *abuela* es la tercera palabra que producen los niños estadounidenses pero la quinta utilizada por los niños italianos.

No obstante, en general, las diferencias interlingüísticas más acusadas se observan en la gramática tardía. Por ejemplo, la adquisición de las cláusulas de relativo varía nota-

blemente en función de la lengua. Si bien los niños anglófonos comienzan a utilizar cláusulas de relativo sencillas en torno a los 2 años, no dominan las cláusulas de relativo de objeto y de sujeto hasta haber cumplido los 5 años, aproximadamente (de Villiers y de Villiers, 1985). La adquisición del turco se produce de forma notablemente más lenta (Aksu-Koç y Slobin, 1985); en cambio, los niños de 3 años utilizan las cláusulas de relativo con bastante libertad en su habla en hebreo (Berman, 1985) y en sueco (Plunkett y Strömquist, 1992).

Del mismo modo, Berman (1985) señala que los niños hablantes de hebreo producen oraciones interrogativas correctas al alcanzar intervalos LME de entre 1,2 y 2,6 (es decir, en torno a los 21-30 meses de edad). En comparación, los niños anglohablantes no comienzan a dominar las interrogaciones hasta haber alcanzado índices de LME de aproximadamente 3,5 (en torno a los 38 meses). Según Berman, la relativa simplicidad estructural de las interrogaciones en hebreo puede ser la causa de esta diferencia. En hebreo, las preguntas totales sólo exigen aplicar una entonación ascendente a una oración declarativa, frente a las inversiones sujeto-verbo que tantas dificultades causan a los niños anglohablantes. Otras lenguas con formas relativamente más sencillas de expresar las interrogaciones, como el chino mandarín, también están ligadas a un desarrollo precoz (Erbaugh, 1992).

Los estudios interlingüísticos respaldan la distinción mencionada anteriormente entre complejidad conceptual y formal. Muchos de esos estudios han examinado el desarrollo de un concepto determinado, como la negación, en diversas lenguas. Si la complejidad formal de la negación (es decir, la identificación lingüística de la negación) no difiere en un par de lenguas, la edad de adquisición de ese concepto en las diferentes lenguas debería ser similar. Dicho de otro modo, si las oraciones negativas no son más difíciles de dominar en una lengua que en otra, cabría esperar que los niños las adquirieran desde el momento en que son capaces de conceptualizar la negación. Por otra parte, si una lengua es más compleja formalmente que otra en relación con un concepto determinado, ese aspecto del lenguaje se adquiere con posterioridad. La comprobación de estas hipótesis entraña ciertas dificultades; por ejemplo, la complejidad de una estructura suele estar correlacionada con su frecuencia de uso, que también influye en el desarrollo (véase, por ejemplo, Demuth, 1990). En todo caso, sin embargo, los estudios interlingüísticos respaldan esta línea de razonamiento.

## Resumen

Los niños adquieren los morfemas gramaticales de forma gradual a lo largo de la fase preescolar. Cuando adquieren los morfemas, los utilizan de forma productiva, aunque en ocasiones cometen errores como las hiperregularizaciones. Las construcciones sintácticas complejas como las oraciones negativas, interrogativas y cláusulas de relativo también se desarrollan durante los años preescolares. La facilidad de adquisición parece estar ligada a la complejidad formal y conceptual de la construcción, junto con ciertas limitaciones de procesamiento del niño.

## Metalingüística y discurso

### La aparición de la conciencia lingüística

A lo largo de este libro he recalcado en numerosas ocasiones que gran parte de nuestro conocimiento del lenguaje y procesamiento lingüístico tiene lugar en un nivel inferior a nuestra conciencia lingüística. Apenas somos conscientes de la mayoría de las reglas gramaticales de nuestra lengua ni de las estrategias de procesamiento que utilizamos para comprender y producir el habla. Sin embargo, sí tenemos cierta conciencia de las unidades lingüísticas, conciencia que se hace patente cuando tratamos de analizar y diseccionar el lenguaje para reflexionar sobre él; en resumen, cuando pensamos sobre el lenguaje en lugar de limitarnos a emplearlo. La distinción entre la capacidad de usar el lenguaje y la de analizarlo es relevante y aparece perfectamente descrita en la obra de Cazden (1976):

Un aspecto importante de nuestras capacidades únicas como seres humanos es el hecho de que no sólo podemos actuar, sino también reflexionar sobre nuestras acciones pasadas; no sólo aprender y utilizar el lenguaje, sino considerarlo como un objeto de análisis y evaluación por propio derecho. La conciencia metalingüística, la capacidad de hacer las formas lingüísticas opacas y prestarles atención en y por ellas mismas, es una forma especial de acto lingüístico, que hace especiales las exigencias cognitivas y parece adquirirse con menos facilidad y de forma menos universal que los actos lingüísticos de hablar y escuchar. (pág. 603)

Es probable que el curso evolutivo de la conciencia metalingüística sea muy diferente del de las habilidades lingüísticas "primarias" de hablar y escuchar, como afirma Cazden en la última oración del párrafo anterior. Casi con total seguridad, las habilidades metalingüísticas se adquieren después que las habilidades "primarias" correspondientes, que nos facilitan datos en bruto para el análisis sintáctico. Comencemos examinando algunos de los avances infantiles en este ámbito, para después determinar su relevancia para el desarrollo lingüístico.

Como hemos visto, los investigadores han tratado de identificar el sistema gramatical infantil de expresión de significados examinando los tipos de emisiones que producen los niños en diferentes edades. Una gran limitación de este método es la ausencia de una forma directa de establecer qué tipo de emisiones puede considerar agramaticales un niño de una determinada edad. En el caso de los adultos, no sólo podemos registrar lo que dicen, sino también hacerles preguntas sobre emisiones que no han producido o no producirían. Así, podemos preguntarles, por ejemplo, si *El bombero tobillo rompió el mientras salvaba al niño* es una oración gramatical, pero en el caso de los niños resulta difícil obtener ese tipo de valoraciones metalingüísticas.

Del mismo modo, de Villiers y de Villiers (1978) realizaron una observación mientras grababan un estudio sobre el desarrollo metalingüístico: con el fin de preparar a una niña para una tarea metalingüística, le dijeron que tenían una muñeca que siempre decía las oraciones de atrás hacia delante. Antes de que pudieran continuar, la niña respondió



con entusiasmo que ella tenía una muñeca que siempre lo decía todo al revés, y no tardó en mostrar la citada muñeca a la cámara.

Sin embargo, en los veinte últimos años se han realizado varios estudios que han descubierto formas de explorar la conciencia lingüística infantil. El primer estudio que permitió extraer conclusiones sobre la gramaticalidad en niños corrió a cargo de Gleitman, Gleitman y Shipley (1972). Los investigadores hicieron que varios niños de 2 años escucharan cómo sus madres leían al experimentador varias oraciones, algunas aceptables desde el punto de vista gramatical y otras no tanto; así, el experimentador decía *bien* y repetía las oraciones o decía *tontería* y las corregía. A los pocos minutos, los niños estaban deseosos de hacer de jueces: los pequeños mostraron la capacidad de discriminar entre oraciones aceptables e inaceptables (aunque consideraron aceptables aproximadamente un 50 % de las oraciones inaceptables), pero en general no eran capaces de corregir las oraciones incorrectas sin recurrir a la semántica. Por ejemplo, corregían el enunciado *caja la abre* diciendo *coge la caja* en lugar de hacer uso de la sintaxis, es decir, cambiar el enunciado incorrecto por un simple *abre la caja*.

La relevancia de este estudio radica en que, por primera vez, demostraba que incluso los niños pequeños poseen ciertas habilidades metalingüísticas. Varias investigaciones posteriores se dedicaron a examinar otros aspectos de la conciencia lingüística infantil, tratando de escribir la progresión evolutiva observada en ese ámbito.

Una serie de estudios exploró la conciencia infantil de la naturaleza arbitraria de las palabras. ¿En qué momento entienden los niños que no existe relación intrínseca entre el tamaño de un objeto y la longitud de la palabra que hace referencia al mismo? Berthoud (citado en Sinclair, 1982) comprobó que los niños de 4 y 5 años, cuando se les pedía que pusieran un ejemplo de palabra larga, respondían con palabras como *tren*. Del mismo modo, Osherson y Markman (1975) comprobaron que, si bien los niños en fase preescolar comprenden que los nombres de los objetos pueden cambiar, creen que al hacerlo, las propiedades del objeto en cuestión se adhieren al nombre en el momento del cambio. Así, un niño creerá que un perro puede llamarse *gato* pero, en ese caso, maullará, o que un perro llamado *vaca* tendrá cuernos. Así, los atributos que los niños asignan a las palabras aún no están separados de sus referentes.

Otra cuestión de interés para la investigación es la conciencia infantil de las unidades fonológicas. Bruce (1964) presentó a varios niños la palabra *snail* [caracol] y les pidió que le quitaran la letra *n* y dijeran qué palabra quedaba; pues bien, los niños menores de 6 años se mostraron desconcertados por la tarea. De forma similar, Zhurova (1973) colocó un centinela en un puente por el que tenía que pasar una serie de animales de juguete. El investigador era el centinela, y los niños podían elegir varios animales de juguete con los que tratar de cruzar el puente. Después, los pequeños tenían que decir la primera letra del nombre del juguete para poder atravesar el puente (*j* de jirafa, etc.). Como se pudo comprobar, los niños se revelaron incapaces de afrontar este juego con éxito hasta los 5 o 6 años de edad.

La conciencia fonológica no es una cuestión tajante, ya que ciertos aspectos de la misma se desarrollan más rápidamente que otros; algunos lo hacen incluso a los 3 años (Chaney, 1992; Smith y Tager-Flusberg, 1982). Stanovich, Cunningham y Cramer (1984) estudiaron varias tareas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se mues-

tran en la Tabla 11-3. Los investigadores aplicaron estas tareas a niños en fase preescolar y determinaron la dificultad relativa de cada tarea. Intente calificar las diferentes tareas de la más fácil a la más difícil; su capacidad para realizar esas valoraciones es en sí una capacidad metalingüística, y debería ayudarle a comprender las clases de habilidades que dominan los niños. La respuesta aparece al final del capítulo.

Tabla 11-3. Cinco tareas de conciencia fonológica

Tarea	Descripción
Idear rima	A partir de una palabra (como <i>pez</i> ), idear una rima
Eliminar consonante inicial	A partir de una palabra (como <i>tarea</i> ), identificar el término que queda al eliminar la primera consonante
Identificar consonante inicial diferente	A partir de cuatro palabras (como <i>bolsa</i> , <i>nueve</i> , <i>bastón</i> y <i>blanco</i> ), elegir la palabra cuya consonante inicial es diferente
Identificar consonante final diferente	A partir de cuatro palabras (como <i>bailar</i> , <i>color</i> , <i>papel</i> y <i>mujer</i> ), elegir la palabra cuya consonante final es diferente
Identificar consonante inicial	A partir de dos palabras (como <i>gato</i> y <i>ato</i> ), identificar el sonido que aparece en una de ellas y no en la otra

Fuente: Adaptado de "Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability", por K. E. Stanovich, A. E. Cunningham y B. B. Cramer, 1984, *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, págs. 179-182. Copyright © 1984 Academic Press. Reproducido con autorización.

Independientemente de los factores que la originen, la aparición de la conciencia lingüística ejerce un notable impacto sobre varios aspectos del lenguaje que trataremos con posterioridad en este capítulo. Uno de ellos es el de las capacidades de comunicación infantiles: para comunicarse de forma efectiva con un grupo de personas, un hablante ha de aprender a seleccionar las palabras apropiadas a cada situación y oyente determinados. Esta capacidad está ligada a la capacidad metalingüística del hablante de analizar las palabras y los efectos comunicativos de éstas. Además, descubriremos que la capacidad infantil de leer está estrechamente relacionada con la conciencia lingüística, en particular con la conciencia fonológica. En el próximo apartado conoceremos las capacidades discursivas y comunicativas de los niños pequeños.

### Procesos discursivos en niños

A continuación consideraremos dos aspectos de las habilidades discursivas infantiles: en primer lugar conoceremos las habilidades conversacionales de los niños y la capacidad de éstos para relacionar sus logros lingüísticos con los del resto de los participantes en la conversación, y después nos ocuparemos de las habilidades narrativas, es decir, de la capacidad de los niños para relatar una historia coherente.

**Habilidades conversacionales** Como vimos en el Capítulo 9, el discurso conversacional entraña una serie de reglas implícitas relativas a la utilización de turnos, uso compartido de temas conversacionales, consideración de las necesidades del oyente y formulación de peticiones de forma apropiada socialmente. Veamos cómo domina el niño cada una de estas reglas.

La regla conversacional más fundamental es el hecho de que utilizamos turnos: esta forma primitiva de utilización de turnos puede aprenderse mediante la interacción entre padres e hijo. Recordará del Capítulo 10 que las madres tratan a sus hijos como interlocutores activos interpretando sus eructos y otros ruidos como turnos conversacionales (Snow, 1977).

En cierto sentido, las conversaciones son juegos regidos por ciertas reglas de carácter amplio. Fillmore (citado en Bloom, Rocissano y Hood, 1976) describió dos versiones de un juego conversacional. En la primera versión, la persona A coge un balón y lo lanza al aire; la persona B lo coge y se lo devuelve. En la segunda versión, A coge un balón y lo lanza; B espera que A acabe, después coge un balón y se lo lanza a A. Ambas versiones representan dos conceptos diferentes: que sólo un balón (tema) ha de estar en el aire cada vez y que una persona debe lanzar el balón sólo cuando la otra persona ha acabado de lanzar el suyo. La primera versión contiene un tercer concepto que no aparece en la segunda versión, es decir, que los balones han de compartirse o, dicho de otro modo, que nuestra contribución debería ser similar a la de nuestro interlocutor en cuanto a los temas tratados.

Entonces, ¿cómo hacen la transición los niños del segundo juego al primero? Keenan (1974) demostró que los niños comienzan a hacerlo basándose en la forma de la emisión de un hablante. En algunas ocasiones, sus hijos (de 2 años y 9 meses, respectivamente) se divertían con juegos de sonidos, en los que prestaban atención a las propiedades fonológicas del habla del otro de forma relajada. Los niños de esa edad también tienden a repetir una parte o la totalidad de la emisión anterior (de *flor rota a flor*), a ampliarla (de *una grande a tengo una grande*) o a sustituir uno o más de sus elementos. (de *dos polillas a muchas polillas*). Si bien se trata de modificaciones sumamente sencillas, las observaciones de Keenan revelan que, antes de ser capaces de hacer grandes cosas con el habla de los demás, los niños actúan como si conocieran uno de los requisitos conversacionales necesarios para que su habla sea relevante.

Bloom y sus colaboradores (1976) examinaron la naturaleza del discurso adulto-niño y extrajeron varias conclusiones de gran interés. En primer lugar clasificaron todas las emisiones infantiles en cinco categorías (véase la Tabla 11-4); obsérvese que la clasificación más amplia es la que divide las emisiones en adyacentes y no adyacentes, y que las emisiones no contingentes, imitativas y contingentes son tres tipos de emisiones adyacentes. Bloom y sus colaboradores estudiaron a un grupo de niños en intervalos periódicos desde los 19 hasta los 38 meses. Cuando los niños tenían entre 19 y 23 meses, jugaban a un juego parecido a la segunda versión de Fillmore; un gran porcentaje de sus emisiones (69 %) era de tipo adyacente, pero pocas eran contingentes. De entre las emisiones adyacentes, las no contingentes (31 %) eran las más frecuentes a esas edades, seguidas de las contingentes (21 %) y, por último, de las emisiones imitativas (17 %).

Cuando los niños tenían entre 35 y 38 meses, se observaron varias tendencias evolutivas: si bien el porcentaje global de emisiones adyacentes se redujo (a un 64 %), el de emisiones contingentes se vio que duplicado con creces (hasta un 46 %), y el porcenta-

je de emisiones no contingentes e imitativas cayó drásticamente a un 16% y un 2%, respectivamente. Según parece, los niños de entre 2 y 3 años desarrollan la capacidad de responder adecuadamente al tema de conversación de otro hablante (emisiones contingentes), así como la capacidad de seleccionar sus propios temas conversacionales (emisiones no adyacentes).

Tabla 11-4. Categorías de emisiones infantiles

Categoría	Definición
No adyacentes	Emisiones producidas sin una emisión adulta previa, o con una pausa definida después de una emisión adulta previa
Adyacentes	Emisiones producidas inmediatamente después de una emisión adulta
No contingentes	Emisiones que no comparten el mismo tema de la emisión adulta anterior
Imitativas	Emisiones que comparten el mismo tema de la emisión anterior pero no añaden información; es decir, la totalidad o una parte de la emisión anterior se repite sin cambios
Contingentes	Emisiones que comparten el mismo tema de la emisión anterior y añaden información

Fuente: Basado en "Adult-Child Discourse: Developmental Interaction Between Information Processing and Linguistic Knowledge", por L. Bloom, L. Rocissano y L. Hood, 1976, *Cognitive Psychology*, 8, págs. 524-528, Academic Press.

Estos estudios están relacionados con la integración infantil de diferentes formas de conocimiento lingüístico. Los niños de 2 años han adquirido ciertos conocimientos semánticos y sintácticos, pero no los aplican inmediatamente a sus conversaciones, sino que parecen "llenar su laguna" haciendo algún tipo de comentario que no está necesariamente relacionado con la emisión anterior. A los 3 años, los niños han recorrido un largo camino hacia la integración de los conocimientos lingüísticos y pragmáticos, y comienzan a utilizar sus turnos conversacionales de formas adecuadas semánticamente.

Otra habilidad conversacional importante es la capacidad de adaptar la propia habla al oyente. Concretamente, tendemos a hablar de forma más simplificada cuando nos dirigimos a una persona que consideramos menos avanzada lingüísticamente.

Una **tarea de comunicación referencial** es aquella en la que un hablante debe formular un mensaje sobre un objeto o imagen en lugar de comunicar sus propias ideas, necesidades o emociones. Desde el punto de vista del desarrollo, el interés de esta tarea radica en que obliga al hablante a preparar un mensaje que encaje en el contexto situacional y/o con las capacidades receptoras que ha percibido del oyente. Durante varios años, los psicolingüistas, influidos por la obra de Piaget, creían que los niños pequeños eran incapaces de modificar su habla de forma apropiada socialmente. Según Piaget, los niños no pueden adoptar la posición estratégica de otra persona hasta que alcanzan la fase cognitiva de "operaciones concretas" (en torno a los 7 años). Si bien algunos de los primeros estudios realizados tendían a respaldar la teoría de Piaget (Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966; Piaget e Inhelder, 1948/1967), numerosos estudios posteriores (Borke, 1975; Maratsos, 1973; Shatz y Gelman, 1973) han revelado que incluso los niños más pequeños son capaces de modificar su habla en ciertas condiciones.

Schatz y Gelman (1973) ofrecieron una demostración bastante convincente de este hecho. Los investigadores examinaron si los niños de 4 años eran capaces de cambiar de código en dos contextos diferentes: al hablar primero con niños de 2 años y después con adultos. Así, se pidió a los niños de 4 años que hablaran a su interlocutor sobre un juguete. Cuando el interlocutor era un niño de 2 años, los niños mayores utilizaban oraciones más breves y sencillas, mientras que si se dirigían a niños de su edad o a adultos, empleaban oraciones más largas y complejas. Este resultado se producía independientemente de que los niños tuvieran hermanos pequeños. En resumen, el cambio de código no era una mera imitación del comportamiento de los padres: los niños valoraban la situación conversacional y se adaptaban a ella de forma apropiada.

Este incremento de las habilidades de comunicación referencial implica que el joven hablante ya es más capaz de tener en cuenta a su interlocutor. Los niños de esta edad pueden adaptar su habla al nivel de comprensión percibido del oyente, mejorando en gran medida su capacidad de comunicarse de forma eficaz con una mayor gama de oyentes.

**Habilidades narrativas** A medida que los niños adquieren más habilidades a la hora de participar en una conversación, desarrollan también la capacidad de relatar una buena historia. Las narraciones son fruto de la conversación (Polanyi, 1989) y suspenden de forma temporal las reglas comunes relativas a los turnos conversacionales.

Como vimos en el Capítulo 7, la coherencia discursiva opera en dos niveles: el nivel local, en el que se producen nexos cohesivos entre oraciones sucesivas del discurso (Halliday y Hasan, 1976), y el nivel global, en el que la totalidad del discurso encaja en un género determinado. Ambas formas de coherencia han sido objeto de estudio en el ámbito de la producción narrativa infantil.

La forma más habitual de examinar las habilidades narrativas infantiles consiste en pedirle al niño que relate una historia personal (Peterson y McCabe, 1983; Sutton-Smith, 1981). Los niños pequeños suelen tener dificultades a la hora de contar una historia de forma comprensible; en ocasiones utilizan los pronombres con ambigüedad, como cuando emplean el pronombre *ella* para hablar de un personaje concreto cuando en realidad puede referirse a varios personajes. Además, sus relatos presentan pocos nexos entre oraciones sucesivas del discurso. Esta habilidad y otras relacionadas se desarrollan de forma gradual durante la fase preescolar.

Sin embargo, incluso los niños más pequeños son capaces de utilizar mecanismos de cohesión para conectar las oraciones sucesivas de sus relatos (Bennett-Kastor, 1983; Peterson, 1993; Peterson y Dodsworth, 1991). Peterson y Dodsworth examinaron la adquisición de mecanismos de cohesión en un estudio longitudinal aplicado a niños de edades comprendidas entre los 2 y los 3,6 años. Así, se pidió a los niños que narraran una vivencia personal, y después los investigadores examinaron las narraciones en busca de mecanismos de cohesión como referencias, elipsis, sustituciones, conjunciones y elementos léxicos de cohesión (véase el Capítulo 7, Tabla 7-1). Peterson y Dodsworth comprobaron que incluso estos niños tan pequeños utilizaban todas las formas de cohesión identificadas por Halliday y Hasan. Seis de los nueve mecanismos estudiados (pronombres y demostrativos de referencia, elipsis verbales y de cláusulas, conjunciones y elementos de cohesión léxica) se revelaron ya al comienzo del estudio, lo que indicaba que se adquirían antes de los 2 años. Los demás mecanismos (referen-

cia comparativa, elipsis nominal y sustitución) aparecían en edades e intervalos LME mayores.

Peterson y Dodsworth (1991) descubrieron además la presencia de cambios en el uso de los mecanismos de cohesión a lo largo del tiempo. El número total de nexos de cohesión aumentaba con la edad y la LME, y la proporción relativa de recursos de cohesión diferentes variaba: las referencias pronominales y las conjunciones se incrementaban, mientras que las elipsis verbales y de cláusulas decaían. En general, el recurso más utilizado por los niños era la cohesión léxica, que en su forma más sencilla consiste en limitarse a repetir elementos léxicos. La cohesión léxica constituía el 42 % de los nexos de cohesión infantiles, porcentaje mayor al equivalente (30 %) en el habla adulta (Rochester y Martin, 1979). En cambio, los adultos emplean una proporción relativamente mayor de nexos referenciales que los niños.

Pratt y MacKenzie-Keating (1985) estudiaron la cohesión referencial en niños de 4 y 6 años. Los investigadores narraban historias a los niños y después les pedían que se las contaran a otros niños. Los niños en fase preescolar tendían a cometer errores cuando introducían referentes nuevos; en ocasiones consideraban un referente nuevo como información ya conocida, error poco frecuente en los niños en primer curso de primaria. No obstante, una vez que se había introducido un referente en el discurso, incluso los niños más pequeños hacían referencia a él correctamente, en lugar de volver a introducirlo en la narración. Por su parte, los niños de 6 años cometían pocos errores en el uso de la información conocida y nueva.

Pero también existen estudios relacionados con el nivel global. Peterson y McCabe (1983) recopilaron 1.124 narraciones personales de niños de entre 3,5 y 9,5 años de edad. Así, los investigadores comprobaron la presencia de cambios relativos a la edad en la estructura narrativa general. Los niños más pequeños solían producir listas de oraciones no relacionadas entre sí. A los 6 años, la mayoría de los niños eran capaces de producir una buena historia: presentaban un entorno al oyente, identificaban un problema o complicación y describían la forma de resolución del problema. Algunos niños incluso eran capaces de producir narraciones complejas, como historias con varios episodios o episodios incorporados. Además, los niños incluían observaciones que aclaraban el tema central de la historia y la valoración del narrador sobre lo sucedido en ella.

Naturalmente, los niños difieren en cierto modo en cuanto a habilidades narrativas. En otro estudio, McCabe y Peterson (1991) afirmaban que estas diferencias individuales están relacionadas con las estrategias de los padres dirigidas a obtener narraciones en el ámbito familiar. Los investigadores se mostraron especialmente interesados en las estrategias de los padres que alentaban a los niños a ampliar o elaborar sus narraciones, como el uso de preguntas de final abierto y de aclaración. McCabe y Peterson comprobaron que estas estrategias estaban estrechamente relacionadas con la duración de los relatos narrados por los niños posteriormente a los investigadores. En cambio, los cambios de tema por parte de los padres estaban ligados a narraciones posteriores más breves de los niños. McCabe y Peterson concluyeron su estudio indicando que "no hemos encontrado ningún 'narrador natural' a la edad de 2 años. Sólo hemos encontrado padres que diferían en el nivel en el que intentaban obtener relatos de sus hijos y en la forma en que actuaban para conseguir dicha colaboración" (pág. 250).

Existen relativamente pocos estudios dedicados a explorar la comprensión infantil sobre las distinciones entre los diferentes géneros literarios. Si se ha prestado cierta

atención a las diferencias entre narraciones sobre vivencias personales e historias ficticias (Allen, Kertoy, Sherblom y Pettit, 1994). Ambos tipos de narraciones son similares a la gramática narrativa tratada en el Capítulo 7, aunque las historias ficticias tienden a presentar una estructura compuesta por varios episodios, mientras que las vivencias personales suelen incluir un solo episodio completo.

Hicks (1990, 1991) es uno de los pocos investigadores que han examinado la adquisición infantil de las diferencias entre narraciones y otros géneros. Así, Hicks estudió la capacidad de los niños de primer curso de primaria de realizar tres tareas diferentes. El investigador mostró a los pequeños un cortometraje mudo, *The Red Balloon*, y les pidió que (1) fueran describiendo los hechos que ocurrían mientras volvían a ver una parte de la película (a modo de comentaristas deportivos); (2) elaboraran un resumen factual, y (3) relataran los hechos del cortometraje en forma de historia. Se observó que los niños modificaban su lenguaje pasando de un género a otro: en la primera de las tres tareas recurrían a verbos en presente, mientras que preferían el pretérito para las otras dos tareas. En la tarea de resumen factual, los niños preferían ceñirse a una reproducción detallada de los hechos ocurridos en el cortometraje. Sin embargo, en la tarea de elaboración de una historia incluían más comentarios valorativos, en ocasiones narrando situaciones fuera de la secuencia temporal, y se concentraban más en las motivaciones internas de los personajes. Estos resultados evidencian que los niños estaban comenzando a percibir la diferencia entre la descripción de hechos y la narración de una historia.

## Resumen

Si bien casi todos nuestros conocimientos lingüísticos son tácitos, la conciencia explícita de las unidades y procesos lingüísticos es esencial para la escritura, lectura y otros aspectos del lenguaje. La aparición de la conciencia lingüística tiene lugar una vez organizado el sistema gramatical básico infantil, en los años de transición entre el final de la fase preescolar y el comienzo de la fase escolar.

Los niños de 2 o 3 años son capaces de narrar historias y participar en conversaciones, aunque de forma limitada. Durante los años posteriores, en la fase preescolar, adquieren una mayor flexibilidad y se convierten en hábiles conversadores y narradores. Asimismo utilizan una mayor variedad de recursos de cohesión, conocen géneros nuevos, adaptan su habla a diferentes hablantes, y formulan y justifican las peticiones de otras personas. Cuando empiezan el colegio, los niños disponen de un impresionante repertorio de habilidades comunicativas.

## El lenguaje en el centro escolar

Las habilidades lingüísticas con las que llegan los niños al entorno escolar revisten una gran importancia, ya que el lenguaje es el principal medio educativo en una amplia variedad de materias. Sin embargo, el lenguaje escolar es diferente del lenguaje utilizado en el ámbito familiar y de juegos, y los niños han de adaptarse a esas diferencias al empezar a asistir al colegio. Comenzaremos examinando la comunicación oral en el aula y después nos centraremos en las relaciones entre la lectura y el desarrollo lingüístico.

## Comunicación en el aula

El entorno escolar presenta grandes dosis de interacción verbal que ha sido objeto de estudio por parte de sociolingüistas, psicolingüistas y estudiosos del ámbito educativo (Cazden, 1986; Mehan, 1979; Wilkinson, 1982). En el aula, al igual que en otras situaciones de comunicación, existen ciertas convenciones implícitas que rigen el discurso oral, y es probable que algunos niños sean más capaces que otros de discernir estas "reglas del juego". Las causas y consecuencias de estas diferencias individuales han protagonizado numerosos estudios.

*El discurso en el aula* El discurso en el aula presenta varias características distintivas: una de ellas es el hecho de que el lenguaje escolar está **descontextualizado** (Cook-Gumperz y Gumperz, 1982). En la mayoría de las situaciones comunicativas ajenas a la educación formal existe una estrecha relación entre las emisiones de los participantes conversacionales y el contexto inmediato, lo que se conoce como **lenguaje contextualizado**. Sin embargo, en la educación formal es frecuente escuchar preguntas dirigidas a los niños del tipo *¿Quién descubrió América?* o *¿Cuántos son 5 x 5?*, preguntas que no tienen nada que ver con el entorno inmediato.

El uso de las preguntas por parte de los docentes difiere del discurso cotidiano de otra forma: normalmente, los maestros hacen preguntas a los niños para valorar los conocimientos de éstos y no para conocer las respuestas a esas preguntas, que hacen las veces de examen y no de preguntas reales (Searle, 1969). Una forma de discurso que permite a los docentes valorar el aprendizaje de sus alumnos es la **secuencia inicio-respuesta-evaluación**, en la que el docente formula una pregunta a un alumno, recibe una respuesta y a continuación valora la respuesta del alumno (Mehan, 1979). Los niños no tienen mucha experiencia en este tipo de discurso fuera del aula.

El lenguaje que dirigen los docentes a los niños también es más formal que el lenguaje al que los pequeños están acostumbrados. En un estudio sobre los maestros y su uso del lenguaje, Feldman y Wertsch (1976) hallaron varias diferencias en los estilos de habla en el aula y en el comedor, respectivamente. Cuando no estaban con los niños, los docentes empleaban expresiones como *Me parece...*, *Sin duda espero...*, y otras formas de matizar la propia habla; estas estrategias se utilizan para distinguir la opinión personal del contenido factual del discurso. En el aula, estas matizaciones no se producían. Así, el lenguaje de los docentes en el aula es más formal en relación con el habla coloquial del día a día.

Un último aspecto del discurso escolar es la incapacidad del docente de atender a todos los niños al mismo tiempo. Según Merritt (1982), la atención del maestro es un recurso escaso. En ese caso, ¿cómo se distribuye esa atención? De varios estudios sobre la interacción escolar se desprende que existe una regla fundamental según la cual los docentes, como figuras de autoridad, determinan la distribución de los turnos conversacionales. Suelen hacerlo dirigiéndose específicamente a uno de los alumnos. Normalmente, la mayoría de los comentarios de los niños es una respuesta directa a la pregunta del docente. Los comentarios espontáneos de los alumnos son relativamente poco frecuentes (DeStefano, Pepinsky y Sanders, 1982; Mehan, 1979).

Una cuestión importante es el papel que desempeñan esas reglas en la interacción escolar y, en última instancia, en el aprendizaje. Algunos observadores coinciden en que

el éxito académico depende de la competencia comunicativa e intelectual. Mehan (1979) lo describe a la perfección:

Los estudiantes no sólo han de conocer el contenido de las materias académicas: también deben aprender la forma apropiada en la que proyectar sus conocimientos académicos (...) Deben saber con quién, cuándo y dónde pueden hablar y actuar, y han de mostrar el habla y la conducta apropiadas en cada situación concreta. Además, los estudiantes deben ser capaces de relacionar su comportamiento, tanto en el contexto académico como en el social, con diferentes situaciones escolares interpretando las reglas implícitas del aula. (pág. 133)

**Adquisición de habilidades escolares** Algunos investigadores han examinado la forma en que los niños utilizan las peticiones de información y acción durante las tareas de lectura de grupo (Wilkinson y Calculator, 1982; Wilkinson, Clevenger y Dollaghan, 1981). En estos estudios, varios grupos de niños de primer curso de primaria debían leer en voz alta o en silencio y después completar un libro de ejercicios, hacer dibujos o demostrar de alguna otra forma que habían entendido lo que habían leído. Mientras el docente recorría el aula deteniéndose en cada grupo, los alumnos podían pedirle ayuda entre sí. Wilkinson y sus colaboradores constataron que las peticiones solían ir acompañadas de justificaciones del motivo por el que se realizaban aquéllas (por ejemplo, *¿Me dejas la goma de borrar un momento, Pedro? Es que me he equivocado*) y aclaraciones de lo que se estaba solicitando exactamente. Además, los niños solían modificar sus preguntas espontáneamente cuando éstas no producían la respuesta deseada. Estos resultados son muy similares a los obtenidos por Garvey (1975) con niños en fase preescolar.

Wilkinson y Calculator (1982) hallaron además diferencias individuales en las interacciones entre grupos de iguales. Los niños que se revelaron como los hablantes más eficaces eran aquellos cuyas respuestas eran directas, sinceras, relacionadas con la tarea en cuestión y dirigidas a un oyente específico. Los niños que utilizaban esta forma de habla recibían un mayor grado de conformidad por parte de los demás que los que no la empleaban. Otros estudios indican que los niños, al igual que los adultos, responden de forma positiva a las personas que transmiten mensajes informativos y claros. Pratt, Scribner y Cole (1977) comprobaron que los niños que se revelaban como hablantes eficaces solían ser seleccionados por sus compañeros para actuar como docentes.

Además, la interacción entre docentes y alumnos está relacionada con la percepción que tienen los primeros de las habilidades comunicativas de los segundos. Varios estudios han demostrado que los alumnos considerados como poseedores de una mayor competencia comunicativa suelen tomar la palabra con más frecuencia (Cherry, 1978; Michaels, 1981). Cherry (1978) comprobó que los docentes tendían a solicitar más información a aquellos alumnos a los que consideraban más capaces desde el punto de vista comunicativo.

La idea de que las habilidades de comunicación permiten a los niños tomar la palabra con mayor frecuencia es especialmente relevante a la hora de comprender el comportamiento en el aula de los niños pertenecientes a minorías. Michaels (1981) estudió las narraciones de alumnos durante la "hora de puesta en común" (también conocida como "enseña y cuenta"), en la que se anima a los niños a que describan un objeto que hayan traído de casa o a que cuenten al resto de la clase alguna situación pasada. Michaels comprobó que los niños negros de clase baja y los blancos de clase media uti-

lizaban diferentes estilos narrativos: los niños de raza blanca adoptaban un enfoque que hacía hincapié en un único tema o en una serie de temas relacionados, mientras que los niños de raza negra mostraban un estilo de asociación de temas, es decir, un discurso compuesto por una secuencia de anécdotas asociadas de forma implícita. En opinión de Gee (1989), los docentes de raza blanca pueden tener dificultades a la hora de considerar este último estilo y comprender las implicaciones que tiene pedir a los niños que modifiquen su estilo de habla. En términos más generales, los entornos familiares de algunos niños pueden no prepararlos adecuadamente para participar en una clase en la que se haga hincapié en un estilo de discurso diferente (Michaels, 1991).

### Lectura y desarrollo del lenguaje

Naturalmente, existe otra diferencia esencial entre el lenguaje académico y el lenguaje previo a la fase escolar: el primero es un lenguaje escrito y, como tal, las exigencias que implica suponen un gran reto para la mayoría de los niños que empiezan el colegio.

El lector principiante es ya un usuario conocedor del lenguaje. Muchas de las habilidades de comprensión adquiridas para afrontar el lenguaje oral también son aplicables a la lectura, como la capacidad de extraer el significado de una oración, interpretar esa oración en un determinado contexto comunicativo, realizar inferencias a partir de afirmaciones individuales y controlar la propia comprensión: éstas pueden considerarse como habilidades de comprensión generales.

Además, aprender a leer implica dominar otras habilidades específicas del lenguaje escrito, como utilizar los movimientos oculares para recorrer con la vista las oraciones de un texto, extraer los rasgos visuales de las letras y palabras, leer de izquierda a derecha en una página (en la mayoría de las lenguas) y relacionar de alguna forma el lenguaje escrito con el oral. Es probable que algunas de estas habilidades se adquieran con cierta facilidad, pero las demás requieren bastante tiempo y esfuerzo.

De esto se deduce que la lectura implica una serie de habilidades que sólo aparecen bien coordinadas en el lector experto. Dicho de otro modo, el lector principiante dedica todos sus recursos a identificar incluso las palabras familiares en un medio que desconoce. Así, estos lectores son menos capaces de percibir el significado global de un texto y aplicar las estrategias de comprensión obtenidas en la adquisición del lenguaje oral. A medida que los niños van dominando las habilidades específicas de la lectura, aumenta su capacidad de aportar su amplio repertorio de destrezas lingüísticas a la tarea de la lectura.

**Conciencia fonológica y lectura** Una habilidad específica de la lectura es la tarea de relacionar las letras impresas (o grafemas) con los fonemas. Ésta es una tarea ardua para los niños por varios motivos. En primer lugar existe una falta de correspondencia directa entre fonemas y grafemas; el grafema *c* se pronuncia en ocasiones como /k/, como en *café*, y en otras ocasiones como /θ/, como en el primer fonema de *circo*. Además, el niño ha de aprender que algunos fonemas se pronuncian de formas difíciles de interpretar, como *ch* de. Por si fuera poco, el joven lector tendrá que enfrentarse a palabras con letras mudas, como es la *hache* de *hélice*.



Otro de los problemas de la correspondencia entre fonema y grafema es que la conciencia metalingüística infantil de los fonemas suele ser insuficiente. Las habilidades metalingüísticas del joven lector no parecen bastar para este tipo de análisis del lenguaje. Varios autores (como Mattingly, 1972) han señalado que la lectura es una habilidad lingüística secundaria, como el análisis literario, que es intrínsecamente más difícil que el lenguaje oral, que ya implica una conciencia de las unidades lingüísticas. Un asombroso estudio realizado por Rozin, Bressman y Taft (1974) revela el grado de ignorancia de los niños pequeños a este respecto. Así, se mostró a varios niños una serie de pares de palabras como *segar* y *motocicleta* y se les dijo que una era *segar* y la otra *motocicleta*; a continuación se les preguntó cuál era *motocicleta*. Pues bien, sólo el 10 % de los niños de ciudad en fase preescolar respondió de acuerdo con el criterio utilizado (7 de 8 correctas). Este resultado parece indicar que los niños ignoraban la existencia de una relación fundamental entre sonido y palabra escrita: las palabras que se tardan más en decir tienen más letras.

A medida que aumenta la conciencia del sistema de sonido, algunos niveles se hacen más accesibles que otros. En concreto, varios estudios indican que resulta especialmente difícil adquirir esa conciencia en el nivel fonológico. Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) examinaron la conciencia fonológica y silábica en niños de 4, 5 y 6 años. Los investigadores hicieron que un grupo de niños escuchara varias palabras y después indicara, golpeando un taco de madera sobre una mesa, el número de sílabas (una, dos o tres) de la palabra. Cada grupo debía identificar el número de fonemas de una palabra. Así, el primer grupo golpeó tres veces al oír la palabra *hospital* y el segundo tres veces al oír *bag* [*bolsa* en inglés]. La tarea de segmentación de fonemas resultó ser mucho más difícil que la de segmentación de sílabas para los tres grupos de edad. De hecho, ninguno de los niños de 4 años y sólo un 17 % del grupo de 5 años logró realizar segmentaciones fonológicas. En cambio, casi la mitad (48 %) del grupo de 5 años fue capaz de segmentar una palabra en sílabas.

La especial dificultad de los fonemas podría estar relacionada con la forma en que aquéllos se codifican en sílabas (véase el Capítulo 4). En una palabra como *mar*, la información relativa a la /m/ inicial se expande a lo largo de toda la sílaba. Así, la sílaba es, en cierto modo, una unidad lingüística más natural (esto es, más accesible) que el fonema. En consecuencia, algunos investigadores han afirmado que a los niños les resultaría más sencillo empezar a leer descomponiendo las palabras en sílabas y, sólo después, dividiendo las sílabas en fonemas (Gleitman y Rozin, 1977).

En cualquier caso, no cabe duda de que la conciencia fonológica tiene una relación causal con el desarrollo de las habilidades de lectura (Bradley y Bryant, 1983; Gibb y Randall, 1988; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; pero véase Dale, Crain-Thoreson y Robinson, 1995). Y, en ese caso, la formación en habilidades metalingüísticas debería facilitar las habilidades de lectura, afirmación respaldada por varios estudios (Ball y Blachman, 1991; Byrne y Fielding-Barnsley, 1993; Lundberg, Frost y Petersen, 1988). Lundberg y sus colaboradores desarrollaron un programa de formación compuesto por juegos y ejercicios metalingüísticos diseñado para incrementar la conciencia metalingüística. Los investigadores prepararon sesiones de formación diarias dirigidas a 155 alumnos de preescolar daneses durante un periodo de 8 meses. El programa favoreció un notable incremento en varias tareas metalingüísticas, incluida la segmentación fonológica. Además, ese incremento se tradujo en una mejora de las habilidades de lectura que se prolongó durante un periodo de tiempo.

*Procesos descendentes y ascendentes* Como resultado de esos problemas metalingüísticos, los niños suelen tener dificultades a la hora de identificar las palabras escritas. Una estrategia para superar este problema consiste en animar a los niños a utilizar el contexto de la oración con el fin de comprender el significado de ésta. Por ejemplo, si un niño está atascado en la última palabra de una oración, se le puede pedir que elabore un posible final para la oración generando palabras que podrían encajar en ella. Una vez elaborada la lista de palabras, el niño puede volver al elemento problemático con un mayor respaldo semántico, y será capaz de reconocer la palabra mediante una combinación de pistas semánticas y ortográficas (deletreo).

Si bien a corto plazo este enfoque puede resultar de utilidad, la mayoría de los buenos lectores acaba "descifrando el código" y aprende a identificar las palabras basándose sólo en su deletreo y no en factores contextuales. Un estudio realizado por Allington y Strange (1977) arroja algo de luz a este respecto: se tomó a varios niños de cuarto curso de primaria considerados como buenos y malos lectores en una serie de tests de lectura normalizados y se les presentó una tarea en la que tenían que leer diferentes oraciones en voz alta. Un 5 % de las oraciones contenía un error, como en *La rana saltó es la nieve*. El interés de este estudio residía en el hecho de si los alumnos leerían *es*, tal y como estaba escrito, o lo corregirían espontáneamente diciendo *en* y, en ese caso, qué grupo de lectores lo haría con mayor frecuencia. Resultó que los malos lectores decían *en* con más frecuencia que los buenos lectores. Estos resultados indican que los buenos lectores se basan menos en el procesamiento descendente para reconocer palabras individuales (véase Stanovich, 1980, si se desea conocer estudios relacionados).

Los resultados anteriores pueden resultar chocantes, ya que se suele pensar que los buenos lectores son aquellos que tienen en cuenta el significado, mientras que los lectores menos capacitados leen palabra por palabra. Y, naturalmente, el objetivo último de la lectura es comprender el significado de un enunciado impreso. Sin embargo, en este caso no podemos fiarnos de nuestra intuición; ya que numerosos procesos de lectura son automáticos desde hace tiempo para los lectores expertos. Podemos ser más conscientes de los resultados de nuestros esfuerzos de lectura que de los procesos que empleamos para obtener esos resultados.

Desde la posición estratégica del procesamiento de información, la idea de que los buenos lectores se basan en el procesamiento ascendente para reconocer las palabras no carece de sentido. El reconocimiento léxico se ha considerado casi siempre como un proceso automático para los lectores expertos (véase el Capítulo 5); mientras que muchos otros procesos importantes en la lectura (como la percepción de la cohesión entre oraciones, extracción de inferencias y resumen de párrafos) son procesos controlados para la mayoría de las personas. Con unos recursos de procesamiento global limitados, cuanto más automáticos sean los procesos de nivel inferior, mayor será la capacidad de procesamiento que tendremos disponible para los procesos de nivel superior, lo cual debería traducirse en una mejor comprensión.

Estos resultados pueden estar relacionados con la idea de que los niños a los que se les lee más a menudo en la fase preescolar acaban siendo mejores lectores (Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991). Esta relación puede deberse a diferentes motivos. Por una parte, escuchar relatos suele ser una experiencia agradable para los niños pequeños, y puede fomentar una actitud positiva hacia la lectura. Por otra parte, la exposición temprana a las palabras escritas facilita la capacidad tardía infantil de reco-



nocerlas automáticamente. Estas ideas no son mutuamente excluyentes: ambas desempeñan un papel importante. En cualquier caso, la exposición al lenguaje escrito, incluso en adultos (Stanovich y West, 1989), favorece las habilidades de lectura.

## Resumen

Las habilidades lingüísticas necesarias para obtener buenos resultados escolares difieren de aquellas que los niños han adquirido durante la fase preescolar. El discurso en el aula obliga a los alumnos a aprender las "reglas del juego", y el éxito académico de los niños depende del grado en que aprendan esas lecciones de comunicación. Concretamente, los niños han de aprender a formular peticiones con claridad y a expresarse utilizando el estilo de discurso formal reconocido en el aula.

Si bien los niños llegan al centro escolar con habilidades en el uso del lenguaje oral y experiencia con materiales escritos, los procesos de adquisición de la lectura les exigen identificar las palabras escritas con rapidez, una habilidad específica de la lectura basada en los procesos metalingüísticos. Para convertirse en un buen lector es preciso emplear una combinación de procesos descendentes y ascendentes. La capacidad de identificar las palabras automáticamente, uno de los recursos del proceso de lectura, permite a los lectores dedicar más recursos a los procesos de nivel superior, lo cual favorece la comprensión.

## Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua

Hasta ahora hemos tratado la adquisición infantil de una única lengua, pero en muchos lugares del mundo el bilingüismo es un fenómeno muy corriente. La presencia del bilingüismo plantea numerosas cuestiones relativas al desarrollo: ¿los niños bilingües confunden las lenguas que hablan? ¿Su desarrollo lingüístico se ve retrasado a causa de la tarea de aprendizaje de dos lenguas? Y, para considerar la cuestión desde otra perspectiva, ¿qué ventajas tiene el bilingüismo?

Comenzaremos conociendo las circunstancias en las que los niños adquieren más de una lengua, para después examinar la adquisición de dos lenguas de forma simultánea y secuencial. Por último nos ocuparemos de las consecuencias cognitivas del bilingüismo.

### Contextos del bilingüismo infantil

El significado y la definición del bilingüismo varían enormemente en función de cada situación concreta: algunas personas son bilingües porque residen en zonas geográficas bilingües; otras llegan a ser bilingües porque la lengua que se habla en su entorno familiar no es la misma que la utilizada en su entorno escolar o laboral, y otras se hacen bilingües porque la colonización les ha impuesto otra lengua (Matlin, 2002; Snow, 1998). Por último, algunas personas llegan a ser bilingües porque han estudiado una lengua extranjera o bien han crecido en hogares en los que se hablan dos lenguas.

Es preciso distinguir entre el bilingüismo simultáneo y el secuencial (Bhatia y Ritchie, 1999; Reich, 1986). Cuando los niños adquieren dos lenguas al mismo tiempo,

su bilingüismo se considera bilingüismo simultáneo. En cambio, el bilingüismo secuencial se produce cuando una persona (niño o adulto) adquiere una segunda lengua después de haber adquirido ya una lengua nativa; este tipo de bilingüismo también se conoce como adquisición de una segunda lengua.

Normalmente, los niños aprenden dos lenguas de forma simultánea si nacen en una comunidad bilingüe. En algunas comunidades, el bilingüismo es un fenómeno esperado (Bialystok, 2001). Por ejemplo, De Houwer (1995) describe el entorno bilingüe de un niño que vive en la región belga de Flandes, donde el flamenco es la lengua oficial pero en muchos lugares se habla francés. Si bien el niño recibe una educación exclusivamente en flamenco en el marco del sistema educativo general, también está expuesto al francés por parte de sus abuelos maternos y de la televisión en francés. En resumen, aunque la comunidad es predominantemente flamenca, la realidad cotidiana del niño incluye un nivel considerable de exposición al francés.

Otra situación que da pie al bilingüismo simultáneo del niño es un entorno familiar en el que se hablen dos lenguas. Nair (citado en Hoff, 2001) pone el ejemplo de un niño de la India cuyo padre hablaba bengalí y cuya madre hablaba malayalam. Los dos padres utilizaban su lengua nativa así como el inglés para hablar con el niño, y también recurrían al hindi en algunas ocasiones.

El bilingüismo secuencial también se produce en una amplia variedad de circunstancias diferentes, como cuando se expone a un niño a una lengua en el entorno familiar y a otra en el colegio. Por ejemplo, en Papúa-Nueva Guinea, la mayoría de los niños adquieren su lengua local así como el tok pisin, la lengua vernácula estándar, antes de empezar a asistir al colegio, donde reciben una educación en inglés. En Filipinas, los niños pueden aprender una de las 70 lenguas en su entorno familiar antes de entrar en contacto con el inglés y el filipino en el colegio (Bialystok, 2001). Asimismo, los niños de Québec aprenden a hablar tanto inglés como francés, y muchos niños del suroeste de Estados Unidos son bilingües en español e inglés.

La distinción entre estas dos formas de bilingüismo es un tanto arbitraria; de hecho, no existe distinción estricta entre ambas (Hoff, 2001). No obstante, la distinción existente resulta de utilidad porque cada una de esas formas plantea cuestiones diferentes. Consideremos en primer lugar el bilingüismo simultáneo.

### Adquisición del bilingüismo simultáneo

Las ideas populares sobre el desarrollo lingüístico bilingüe aparecen curiosamente mezcladas (Elgin, 2000; Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétrault y Ferraro, 2001). Dado que el bilingüismo es un fenómeno habitual en muchos lugares del mundo y suele considerarse que los niños pequeños tienen más facilidad para aprender una lengua que los niños de mayor edad o los adultos, algunas personas creen que los niños pequeños son capaces de adquirir sin esfuerzo dos o más lenguas de forma simultánea. Al mismo tiempo, algunos padres y docentes temen que la exposición al bilingüismo pueda ralentizar el desarrollo lingüístico infantil e incluso provocar que el niño mezcle o confunda las lenguas que habla.

En el presente apartado examinaremos algunas de estas ideas. ¿Los niños bilingües aprenden cada lengua del mismo modo y también de forma similar a como los niños

monolingües adquieren su lengua? ¿Los niños bilingües son capaces de aprender dos lenguas a la misma velocidad que los niños monolingües, o la presencia de una segunda lengua ralentiza su desarrollo? ¿La mezcla de lenguas y la interferencia entre lenguas son fenómenos inevitables?

Gran parte de lo que sabemos sobre la adquisición del bilingüismo procede de los primeros estudios basados en diarios escritos por padres (véanse McLaughlin, 1984; Reich, 1986). Sin embargo, el uso de los estudios de casos reales plantea varias cuestiones. En primer lugar, en el contexto de un estudio de este tipo es imposible determinar con precisión qué circunstancias pueden haber causado un determinado resultado de desarrollo. Por ejemplo, si una familia se ha mudado de casa cuando el niño tenía 2 años y el lenguaje del niño cambia en ese momento, no es posible saber si su lenguaje habría cambiado de todos modos. Otra cuestión es la dificultad de los padres a la hora de ser totalmente objetivos al registrar el desarrollo lingüístico de sus hijos, ya que es más probable que conserven las emisiones destacadas que los errores. Sin embargo, de los estudios de casos reales se puede deducir bastante información, sobre todo cuando los datos han sido registrados con detalle. En muchos casos, estos estudios han facilitado datos pormenorizados que han sentado las bases de investigaciones posteriores sobre la adquisición del bilingüismo.

**Transcurso del desarrollo** De Houwer (1990) considera la adquisición del bilingüismo simultáneo como la exposición de un niño a dos lenguas con cierta regularidad (como oír ambas lenguas todos los días) desde el momento en que nace. Por su parte, McLaughlin (1984) señaló que la adquisición de dos lenguas a los 3 años de edad era el criterio más adecuado a la hora de definir el concepto de "bilingüismo simultáneo". De hecho, en los estudios mencionados en este apartado, los niños adquirían dos lenguas de forma regular en su entorno familiar antes de cumplir los 3 años de edad.

En relación con el transcurso del desarrollo, De Houwer (1995) concluye que el proceso evolutivo es muy similar en ambas lenguas. Respecto a la sintaxis, Meisel (1993, pág. 371) afirma que "las secuencias de desarrollo gramatical en cada una de las lenguas del bilingüismo son las mismas que en la adquisición infantil monolingüe de una lengua determinada, y les guía la misma lógica subyacente". Bialystok (2001) coincide con esta opinión, aunque afirma que puede ser un tanto tajante. Con todo, parece existir una gran conformidad en relación con una idea: los procesos de la adquisición del bilingüismo son similares a los de la adquisición del lenguaje monolingüe.

**Velocidad de desarrollo** Los estudios sobre la velocidad de desarrollo del monolingüismo y el bilingüismo son contradictorios: algunos revelan la presencia de velocidades de desarrollo similares y, según otros, los niños bilingües van por detrás de los niños monolingües en varios aspectos del lenguaje.

Pearson y sus colaboradores (Pearson y Fernández, 1994; Pearson, Fernández y Oller, 1993) han realizado numerosos estudios sobre la velocidad de desarrollo, de los que han concluido que la adquisición del bilingüismo no conlleva necesariamente un retraso lingüístico. En una ocasión, los investigadores pidieron a varios padres que rellenaran un formulario relativo al vocabulario de sus hijos (Dale, Bates, Reznick y Morisset, 1989), y comprobaron que el proceso lingüístico bilingüe infantil en inglés y español es muy similar al de los niños monolingües. Por ejemplo, los niños bilingües

muestran la llamada "explosión de vocabulario" aproximadamente a la misma edad que los niños monolingües.

En un reciente e interesante estudio, Petitto y sus colaboradores (2001) examinaron a varios niños que estaban adquiriendo una lengua oral y otra de signos simultáneamente. Algunos niños recibieron exposición al francés y a la Langue de Signes Québécoise (la lengua de signos utilizada en Québec), y otros al francés y al inglés. Petitto y sus colaboradores compararon el desarrollo de estos niños bilingües con las normas establecidas para los niños monolingües, y comprobaron que ambos grupos de niños adquirían las dos lenguas casi al mismo tiempo que los niños monolingües. Por ejemplo, esos niños producían sus primeras palabras en torno al primer año de vida y sus primeras emisiones de dos palabras (o de dos signos) aproximadamente a los 18 meses. No se encontraron indicios de la presencia de un retraso en el desarrollo debido al bilingüismo.

En cambio, en una serie de estudios, Gathercole (2002a, b) comprobó que los niños bilingües iban por detrás de los monolingües en diferentes tareas sintácticas, como la distinción entre sustantivos contables e incontables, así como la identificación del género gramatical. Los sustantivos contables tienen formas de singular y plural diferentes (como *vela/velas*) y pueden contarse (*una vela, dos velas*, etc.). Por el contrario, otros sustantivos como *aire, agua y barro* se consideran sustantivos incontables, ya que no adoptan el morfema de plural ni pueden contarse de forma directa. No obstante, una forma de contar los sustantivos incontables de forma indirecta consiste en emplear expresiones como *dos cubos de barro o tres litros de agua*.

Gathercole (2002a) descubrió que los niños bilingües estaban por detrás de los hablantes monolingües de inglés en cuanto a la adquisición de la distinción entre sustantivos contables e incontables. Los niños que adquieren el inglés en un entorno escolar bilingüe no obtenían resultados tan buenos como sus compañeros bilingües en un entorno de inmersión en la lengua inglesa, que a su vez iban por detrás de los hablantes monolingües de inglés. Gathercole apenas encontró indicios de que el proceso o secuencia de desarrollo fuera diferente en los hablantes bilingües, pero sí de que el desarrollo del bilingüismo era simplemente más lento.

En un segundo estudio, Gathercole (2002b) examinó la adquisición del género gramatical en niños bilingües que hablaban inglés y español. El género gramatical es la identificación lingüística de los objetos como masculinos, femeninos y, en algunas lenguas, neutros. El español identifica los sustantivos por su género, pero no así el inglés. Gathercole constató que los niños bilingües que aprendían español iban por detrás de sus compañeros monolingües (hablantes de español) en la tarea de identificar el género gramatical de las palabras.

Hoff (2001) concluye que sin duda un niño puede aprender dos lenguas simultáneamente, pero que quizá sea exagerado afirmar que adquirir dos lenguas le resultará igual de fácil que adquirir una sola. Es preciso tener en cuenta que los niños que adquieren dos lenguas están adquiriendo más que los niños monolingües, y las circunstancias exactas de la entrada de información pueden influir en gran medida en su nivel de adquisición de las dos lenguas. Por ejemplo, Pearson, Fernández, Lewedeg y Oller (1997) estudiaron a varios niños expuestos al inglés y al español en la poblada comunidad cubana del sur de Florida. Era poco probable que estos niños se convirtieran en hábiles hablantes de español a menos que esta lengua representara al menos un 25 % de la infor-

mación entrante que recibían. Hablar dos lenguas requiere más esfuerzo, y los niños precisan del respaldo de su entorno para adquirir el bilingüismo.

Oller y Eilers (2002) consideran esta cuestión desde la siguiente perspectiva:

Quizá sea importante mencionar que, a pesar de las ventajas obvias que supone hablar varias lenguas, la adquisición de éstas conlleva ciertos costes necesarios (...) La relevancia de las limitaciones existentes parece depender de la perspectiva del espectador: el observador que prefiere la uniformidad social estadounidense considerará esas limitaciones como muy relevantes porque, en determinadas circunstancias, el hablante bilingüe puede mostrar alguna debilidad en inglés, mientras que el observador pluralista social considerará mínimas las limitaciones en inglés, porque los costes que supone la adquisición de una segunda lengua se equilibran al tener en cuenta las ventajas que implica el hecho de conocer dos lenguas. (págs. 288-289)

**Interferencia** Otra cuestión es el grado en que dos lenguas adquiridas de forma simultánea tienden a interferir entre sí. ¿Los niños producen oraciones enrevesadas que son medio españolas, medio italianas, o pronuncian las palabras en alemán con acento inglés?

El primer caso en que se ha registrado en detalle el lenguaje bilingüe infantil es el de Louis Ronjat (citado en McLaughlin, 1984). El padre de Louis era francés, y su madre alemana. Así, el señor Ronjat y su esposa diseñaron un plan del tipo "cada persona una lengua": cada uno de ellos hablaría a Louis sólo en una lengua. Este método se reforzó de forma estricta, y al parecer cosechó excelentes resultados: a los 2 años de edad, Louis ya era capaz de distinguir las dos lenguas, desarrollando un procedimiento de prueba de palabras nuevas pronunciándolas en alemán y en francés antes de asignarlas a "la caja de mamá o la de papá".

Pavlovitch (citado en Reich, 1986) obtuvo resultados similares. El investigador, lingüista de origen serbio, y su mujer francesa se dirigían a su hijo hablándole en las respectivas lenguas de cada uno. Una vez más, el niño apenas mostraba interferencias entre lenguas, ni confusiones lingüísticas después de los 2 años.

Según Reich (1986), el grado de interferencia o confusión lingüística es mayor cuando los padres o tutores no son tan estrictos a la hora de separar las dos lenguas. Genesee (1989) coincidía con esta opinión, y añadía que si la información entrante de los niños bilingües puede mezclarse, los niños simplemente modelan esas emisiones mezcladas siguiendo el modelo de sus padres.

Los estudios de casos reales parecen respaldar esta hipótesis. Smith (citado en McLaughlin, 1984), en uno de los pocos estudios que han examinado la adquisición simultánea del inglés y otra lengua (chino), estudió a ocho niños nacidos en China de padres misioneros anglófonos. Los padres hablaban a sus hijos en ambas lenguas. Smith comprobó la presencia de un notable grado de mezcla lingüística; por término medio, los niños dejaban de producir oraciones de lenguas mezcladas a los 3;3. Así, parece que la regla "cada persona una lengua" ayuda al niño a separar las dos lenguas.

Los cambios en las condiciones de entrada de información también pueden afectar a la adquisición del bilingüismo. Werner Leopold (citado en McLaughlin, 1984) publicó una obra de cuatro volúmenes que recogía el desarrollo lingüístico de su hija Hildegard. El padre se dirigía a Hildegard en alemán y la madre en inglés, y la niña vivía

la mayor parte del tiempo en un entorno anglófono. En esencia, el alemán era una lengua de carácter privado entre Hildegard y Werner Leopold. Con el paso del tiempo, debido al creciente círculo de personas anglófonas que poblaban el entorno de la niña, el alemán de Werner Leopold se convirtió en una lengua cada vez menos presente en el habla de su hija.

Pero no todos los estudios han detectado la presencia de interferencias: Petitto y sus colaboradores (2001), en el estudio mencionado anteriormente, hallaron un nivel mínimo de interferencias o mezclas lingüísticas en una muestra de bilingüismo (lenguaje oral-lenguaje de signos). Asimismo aparecieron ciertos indicios de mezclas lingüísticas que, en lugar de reflejar confusión, parecían ser de carácter sistemático. Petitto y sus colaboradores concluyeron que la exposición a dos lenguas desde el nacimiento no conlleva necesariamente la presencia de interferencias ni confusión entre ambas.

Se ha comprobado que las interferencias, cuando se producen, tienen lugar en los niveles fonológico, sintáctico y léxico (Genesee, 1989; Reich, 1986). El tipo de mezcla más frecuente parece producirse en el nivel léxico, en el que una lengua "toma prestadas" ciertas palabras a la otra (Genesee, 1989; Reich, 1986). Las mezclas léxicas aparecen con gran frecuencia en el caso de las palabras funcionales (Redlinger y Park, 1980; Vihman, 1985).

Genesee (1989) consideró varias explicaciones posibles a las mezclas entre lenguas. Una de ellas es que los niños carecen de los elementos léxicos adecuados en una lengua, por lo que los "toman prestados" de su otra lengua. Esta estrategia no es muy diferente de la que emplean en ocasiones los niños monolingües, que utilizan deliberadamente la palabra incorrecta para aprender la correcta (Reich, 1986). Otra explicación posible es que los niños identifican un referente con el elemento léxico de su lengua más fuerte y utilizan esa palabra de forma coherente. Por ejemplo, Volterra y Taeschner (1978) hablan en su obra de una niña germano-italiana que insistía en emplear la palabra italiana *occhiali* al referirse a las gafas de su padre, hablante de italiano, incluso cuando se dirigía a su madre, hablante de alemán. Una vez más, la fuerza relativa de las dos lenguas parece revelarse como un factor importante para el desarrollo.

### Adquisición de una segunda lengua

Numerosos niños aprenden una segunda lengua después de haber adquirido un notable dominio de su lengua nativa. A efectos de facilidad de exposición, en lo sucesivo nos referiremos a la lengua nativa como L1 y a la segunda lengua como L2. Como señalan Gass y Selinker (2001), los límites de la adquisición de una segunda lengua son un tanto arbitrarios. Por una parte, el término excluye a los niños que acabamos de considerar, los que adquieren dos o más lenguas simultáneamente. Por otra parte, la adquisición infantil de una segunda lengua suele excluir a las personas que adquieren una L2 después de los 12 años aproximadamente. La razón de esta exclusión es que suele pensarse que existe un periodo crítico para la adquisición de una L2, y que adquirir una segunda lengua (o, en su caso, una lengua nativa) resulta mucho más difícil después de la pubertad; en el Capítulo 12 trataremos esta hipótesis. Por ahora sepamos que todos los investigadores coinciden en que la adquisición infantil de una segunda lengua tiene lugar entre los 5 y los 9 años o después de haber adquirido la lengua primaria, pero en cual-

quier caso antes de la aparición de cualquier efecto relativo a un periodo crítico (Gass y Selinker, 2001).

El concepto de transferencia lingüística hace referencia a la influencia que ejerce la primera lengua del niño en la adquisición de una segunda lengua. Esta idea está sujeta a varias implicaciones comprobables. En primer lugar, la facilidad que conlleva la adquisición de un rasgo de una L2 debería estar relacionada con su similitud con una L1. Cabe esperar que las personas que aprenden una segunda lengua considerasen que los aspectos de la L2 más similares a los de la L1 son más fáciles de aprender, y los aspectos de la L2 más diferentes de los de la L1 son más difíciles. Cabe esperar también que los errores producidos revelasen la tendencia a utilizar rasgos de la L1 cuando no son apropiados en la L2.

Algunos investigadores dedicados al estudio de una L2 han adoptado una postura poco clara sobre la hipótesis de la transferencia lingüística. McLaughlin (1984) afirmó que no existe transferencia lingüística en una L2 a menos que el niño esté aislado de sus iguales en la lengua diana. Dicho de otro modo, si el niño está inmerso en L2 no se produce transferencia. McLaughlin (1984) señaló además que la adquisición del lenguaje presenta siempre los mismos procesos: "Existe una unidad de procesos que caracteriza todos los tipos de adquisición del lenguaje, ya se trate de una primera o segunda lengua en todas las edades" (pág. 220). Una vez más vemos que hay escepticismo en torno al concepto de transferencia lingüística: la adquisición de una L2 es la misma independientemente de la similitud entre la L1 y la L2. Naturalmente, existen notables diferencias entre las personas que aprenden una L1 y una L2, ya que los segundos son de más edad, tienen más conocimientos sobre el mundo y un abanico más amplio de conceptos semánticos (Grosjean, 1982). Sin embargo, McLaughlin afirma que las personas que aprenden una L2 aplicarán estrategias muy similares en la adquisición de una L1.

Uno de los primeros estudios sobre esta cuestión, realizado por Dulay y Burt (1974), examinó la adquisición infantil de los morfemas gramaticales en la segunda lengua. Anteriormente vimos que los niños anglófonos muestran una importante similitud entre sí en cuanto al orden en que adquieren diferentes morfemas gramaticales (véase la Tabla 11-1). Varios estudios han examinado si esta tendencia se produce también en el caso de los niños que aprenden inglés como segunda lengua. Esto nos hace plantearnos (por lo menos) dos cuestiones: si las personas que aprenden una L2 y proceden de diferentes entornos lingüísticos muestran unas pautas similares y si son las mismas pautas observadas en las personas que aprenden una L1.

Mediante un procedimiento similar al utilizado en los estudios de niños monolingües, Dulay y Burt examinaron la forma en que varios niños de entre 5 y 8 años, unos hablantes de español y otros de chino, adquirían los morfemas de la lengua inglesa. Los investigadores hallaron importantes similitudes entre los dos grupos: el de plural (-s) era el primero en adquirirse, seguido del morfema de los tiempos continuos (-ing), el elemento copulativo sujeto a contracción, el auxiliar sujeto a contracción, los artículos (*a*, *the*), el morfema de pretérito de verbos irregulares, el de tercera persona de singular (-s) y el posesivo o genitivo sajón (3). Estas pautas son similares (aunque no idénticas) a las observadas por Brown.

Curiosamente se han obtenido resultados parecidos en el estudio de personas de mayor edad que aprendían una L2. Bailey, Madden y Krashen (1974) examinaron la adquisición de los morfemas de la lengua inglesa en un grupo de personas que apren-

dían una L2 con edades comprendidas entre los 17 y los 55 años. Las lenguas nativas de estas personas eran de diversa naturaleza: griego, persa, italiano, turco, japonés, chino, tai, afgano, hebreo, árabe y vietnamita. Pues bien, los investigadores obtuvieron resultados similares a los de Dulay y Burt (1974). Así, estos estudios no parecen ofrecer indicios de que la transferencia lingüística desempeñe un papel esencial en la adquisición de los morfemas gramaticales de la L2 en niños ni en adultos.

Sin embargo, varios autores han señalado que quizá debamos replantearnos nuestro concepto de transferencia lingüística (Gass y Selinker, 2001; Hakuta, 1986). Las primeras versiones de la hipótesis de la transferencia se elaboraron en el marco conductista: la transferencia se consideraba como una serie de hábitos generalizados producidos de una lengua a otra. Numerosos investigadores sobre la adquisición de una L2, interesados en separarse del conductismo, se mostraron deseosos de refutar la hipótesis de la transferencia lingüística. Sin embargo, existen versiones más sutiles sobre la transferencia lingüística que no han recibido la suficiente atención; por ejemplo, algunos estudios recientes indican que las estrategias de procesamiento del discurso se transfieren de la L1 a la L2, por lo menos en adultos (Tao y Healy, 1998).

Además es preciso explorar las condiciones en las que se realiza dicha transferencia. Selinker, Swain y Dumas (1975) estudiaron a varios niños anglófonos de 7 años que realizaban en Toronto un programa de inmersión en la lengua francesa. Los investigadores hallaron un gran número de errores de transferencia atribuibles a la estructura del inglés. Selinker y sus colaboradores señalaron que el factor crucial a la hora de influir en las estrategias utilizadas por los niños era el entorno en el que se adquiría una L2. Concretamente, indicaron que la ausencia de otras personas hablantes nativas de una L2 permitían a estos niños recurrir a la L1 con mayor libertad, lo cual respalda la teoría de McLaughlin (1984).

Un ámbito del lenguaje que parece ofrecer indicios de la presencia de la transferencia lingüística es la fonología. Como hemos visto, las lenguas difieren en cuanto a sus distinciones fonológicas. Las investigaciones realizadas por Williams (1980) han demostrado que las personas que aprenden una L2 comienzan percibiendo el habla de la segunda lengua en función de las categorías de su lengua nativa. Williams examinó la adquisición de la distinción existente en el inglés entre /p/ y /b/ en un grupo de hablantes nativos de español que aprendían inglés como segunda lengua. El inglés y el español difieren en el punto en que trazan el límite entre estos dos fonemas en el continuo del tiempo de inicio de la sonoridad (TIS). Los participantes de este estudio se diferenciaban en la duración de su exposición al inglés (hasta 6 meses; de entre 1,5 y 2 años, y de entre 3 y 3,5 años) y en el momento en que viajaron a Estados Unidos (de entre 8 y 10 años y de entre 14 y 16 años).

Williams comprobó que los hablantes nativos de español de menor edad en el proceso de aprendizaje de inglés mostraron un cambio gradual del límite en el TIS del español al del inglés. Este cambio tenía tendencia, aunque no del todo fiable desde el punto de vista estadístico, a producirse más rápidamente en los participantes más jóvenes. Así, parece que la percepción de las categorías fonológicas en la lengua nativa sienta las bases del desarrollo de las categorías fonológicas en la L2.

Flege (1987, 1991) amplió estos resultados examinando los sonidos que resultaban más fáciles y más difíciles de pronunciar a las personas que aprenden una L2. Flege constató que esas personas tienen menos dificultades con los sonidos que son muy dife-

rentes a los sonidos de su lengua nativa, y lo que más les cuesta son los sonidos moderadamente similares a aquéllos. Si bien estos resultados pueden parecer chocantes, no lo son tanto si se tiene en cuenta que las personas que aprenden una L2 utilizan el sistema fonológico de la L1 como guía para el aprendizaje de la L2. Así, si los sonidos de la L1 y la L2 son idénticos (como algunos sonidos de la fonología japonesa y española), no hay dificultad; por otra parte, si la fonología de la L2 no tiene nada que ver con la de la L1, la persona la aprende con relativa facilidad por tratarse de un fenómeno nuevo. El problema surge cuando el sonido de la L2 es lo suficientemente similar para recordar al sonido de la L1 pero lo suficientemente diferente para causar interferencias en la L1.

Estos resultados están relacionados con nuestra disertación sobre el desarrollo fonológico, tratado en el Capítulo 10. Recordemos que los niños nacen preparados para percibir distinciones inexistentes en su lengua nativa, pero esas habilidades parecen desaparecer en torno al primer año de vida. Esta tendencia ha llevado a los investigadores a concluir que los niños reorganizan sus límites fonológicos aproximadamente a esa edad. No obstante, si un niño mayor de un año percibe sonidos totalmente ajenos a su lengua nativa, seguirá mostrando signos de percepción categórica. En los estudios de Williams y Flege vemos un proceso similar de reorganización en la adquisición de la L2, pero con la misma excepción: la reorganización es más amplia cuanto más similares sean las dos lenguas.

En resumen, parece razonable concluir que la propia lengua nativa de una persona proporciona el contexto necesario para el aprendizaje de una segunda lengua. El grado de transferencia puede ser mayor en el caso de la fonología que en otros aspectos del lenguaje. Por otra parte, es posible que los métodos de valoración de la transferencia en esas otras áreas deban seguir desarrollándose. Sin embargo, los indicios de la presencia de ese tipo de transferencia no implican que los "hábitos lingüísticos" se transfieran automáticamente de la L1 a la L2: al parecer, la L2 favorece la reorganización de los conocimientos lingüísticos existentes.

### Consecuencias cognitivas del bilingüismo

**Conciencia metalingüística** Si los niños aprenden dos lenguas, aprenden también dos formas de referirse a los objetos de su entorno. El niño bilingüe que ha aprendido que *el gato* y *the cat* hacen referencia al mismo animal, ¿entiende mejor que el lenguaje es arbitrario, es decir, el principio de que no existe (en general) relación entre una palabra y su referente? Leopold (1961, pág. 358) lo creó así, afirmando que "el efecto más destacado del bilingüismo es la notable ausencia de vínculo entre la palabra fonética (significante) y su significado."

Este fenómeno puede ser más amplio que el significado léxico. Es probable que los niños bilingües estén en general más atentos al lenguaje que aquellos que sólo hablan su lengua nativa. Como indicó Vygotsky (1934/1986, pág. 196), un niño bilingüe "vería el propio lenguaje como un sistema determinado de entre varios, considerando los fenómenos de aquél como subordinados a categorías más generales, lo que le lleva a tomar conciencia de las [propias] operaciones lingüísticas". En este apartado veremos si el bilingüismo implica alguna ventaja para la conciencia sintáctica, léxica y fonológica.

Ricciardelli (1992) estudió la conciencia sintáctica en niños de primer curso de primaria, algunos de los cuales eran bilingües en italiano e inglés o monolingües en inglés. En la tarea de conciencia sintáctica se les presentó una muñeca llamada Miss B y se les dijo que Miss B siempre lo decía todo al revés (por ejemplo, *Me gustan los de calor días* o *Papá el coche lava*). A continuación se les pidió a los niños que ayudaran a Miss B a decir las cosas correctamente. Ricciardelli predijo que los niños que habían alcanzado un alto nivel de dominio de dos lenguas obtendrían resultados notablemente mejores que los niños bilingües y los monolingües que habían obtenido un alto nivel de dominio de una sola lengua. Los resultados coincidieron con esa hipótesis: sólo los niños bilingües que dominaban bien tanto el italiano como el inglés consiguieron mejores resultados que los niños monolingües.

Galambos y Hakuta (1988) obtuvieron resultados similares. Analizaron una muestra de niños puertorriqueños bilingües en español y en inglés, y pudieron comprobar que el nivel de dominio de la lengua española permitía predecir la conciencia sintáctica de las oraciones en español.

Los estudios sobre la conciencia léxica también han revelado la presencia de ciertas ventajas para los niños bilingües. Bialystok (1988) comparó tres grupos de niños de primer curso de primaria (algunos monolingües, otros parcialmente bilingües en francés e inglés, y otros totalmente bilingües en dichas lenguas) en una serie de tareas de conciencia léxica. En una de ellas se les dijo a los niños: "Imaginad que tenéis que inventar nombres para las cosas: ¿podrías llamar al sol 'la luna' y a la luna 'el sol'?" (Ianco-Worrall, 1972). Tanto los niños parcialmente bilingües como los totalmente bilingües obtuvieron mejores resultados en esta tarea que los niños monolingües. En otra tarea, en la que se les pidió a los niños que definieran una palabra, los que eran totalmente bilingües obtuvieron mejores resultados que los parcialmente bilingües y que los monolingües. De numerosos estudios, aunque no de todos, se desprenden resultados similares (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978; Edwards y Christopherson, 1988; véase también Rosenblum y Pinker, 1983).

Yelland, Pollard y Mercuri (1993) estudiaron la conciencia léxica en niños australianos; algunos de ellos se encontraban en fase preescolar y otros estaban en primer curso de primaria. Así, se observó su capacidad para entender la arbitrariedad de las palabras, es decir, la idea de que los objetos pequeños pueden corresponderse con palabras largas (como *escarabajo*) y los objetos grandes con palabras cortas (como *tren*). Los niños bilingües en inglés e italiano mostraron una mayor conciencia léxica que los niños monolingües. Curiosamente, esas pautas coincidían incluso en los niños que habían recibido muy poca exposición al italiano (una hora de clase a la semana durante seis meses).

Si el bilingüismo facilita la conciencia fonológica y, como hemos visto, la conciencia fonológica facilita la lectura, podría afirmarse que el bilingüismo también favorece las habilidades tempranas de lectura. Durgunoglu, Nagy y Hancin-Bhatt (1993) observaron a un grupo de niños hablantes de español que aprendían inglés como L2. Los investigadores comprobaron que la conciencia fonológica y el reconocimiento léxico en español permitía predecir el reconocimiento léxico en inglés, lo que a su vez revelaba la presencia del fenómeno de transferencia interlingüística.

No obstante, Bialystok, Majumder y Martin (2003) señalaron que el estudio realizado por Durgunoglu y sus colaboradores podría haber hallado la facilitación de la conciencia fonológica principalmente porque el español y el inglés son lenguas relativa-



mente similares. De hecho, Bialystok y sus colaboradores hallaron la facilitación de la conciencia fonológica infantil en inglés cuando la primera lengua de los niños era el español, pero no cuando era el chino.

Así y todo, el vínculo entre el bilingüismo y la conciencia fonológica (y, por ende, la alfabetización) constituye una importante área de investigación. La transferencia interlingüística de la conciencia fonológica posee ciertas implicaciones para la educación bilingüe. Los estudios que revelan la presencia de dicha transferencia no respaldan la popular teoría según la cual la retención de una L1 interfiere en la alfabetización del niño en una L2 en el ámbito escolar. Por el contrario, los resultados evidencian que la preparación de la conciencia fonológica en una L1 puede favorecer las habilidades de lectura en una L2. Así, debido a su relevancia para la educación, las condiciones precisas en las que se produce la transferencia interlingüística siguen siendo objeto de discusión (Bialystok, 2001; Bialystok y Herman, 1999; Durgunoglu, 1998).

*Resolución de problemas y creatividad* Hubo una época en la que los estudiosos coincidían en que el bilingüismo provocaba discapacidades cognitivas. Por ejemplo, el renombrado lingüista Otto Jespersen (1922) afirmó que “el esfuerzo cerebral necesario para dominar dos lenguas en lugar de una sin duda disminuye la capacidad infantil de aprender otras cosas que podrían y deberían aprenderse” (pág. 148). Numerosos psicólogos de la época concluyeron también que el bilingüismo ejercía un efecto negativo sobre el desarrollo intelectual y el rendimiento académico infantiles.

Sin embargo, como ha señalado Hakuta (1986; Hakuta y Diaz, 1985), muchos de esos estudios presentan importantes defectos metodológicos. Varios de ellos no consideraron las diferencias de grupo relativas al estatus socioeconómico entre las muestras de personas monolingües y las de bilingües. Así, los aparentes problemas asociados al bilingüismo pueden deberse más bien a un bajo estatus socioeconómico; los niños bilingües provenían normalmente de entornos pobres. Además, estos estudios no siempre aseguraban que las personas bilingües dominaran totalmente ambas lenguas. Algunos de los primeros investigadores “evaluaron” el bilingüismo a través de los apellidos de los niños observados; obviamente, este procedimiento deja bastantes dudas sobre si esos niños “bilingües” lo eran en realidad.

El primer estudio que presentó una visión más positiva del bilingüismo fue el realizado por Peal y Lambert en 1962. Los autores seleccionaron a varios niños bilingües y monolingües de 10 años del mismo sistema educativo francófono de Montreal, y los sometieron a una serie de tests para asegurarse de que eran “bilingües equilibrados”, es decir, que dominaban tanto el francés como el inglés de forma equivalente.

Contrariamente a los resultados anteriores, los niños bilingües obtuvieron mejores resultados que los monolingües tanto en las tareas verbales como en las no verbales. Concretamente, los bilingües se revelaron más capaces de afrontar tareas que requerían flexibilidad mental o simbólica. Peal y Lambert concluyeron que las personas bilingües tienen un mayor grado de flexibilidad cognitiva que las que sólo hablan una lengua (véase también Lambert, 1990).

Los estudios posteriores han confirmado y ampliado los resultados de Peal y Lambert. Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado el uso de los bilingües equilibrados por parte de aquéllos. Macnamara (1966) señaló que probablemente los niños que habían obtenido niveles más altos de fluidez en ambas lenguas estuvieran más

capacitados en el área del aprendizaje lingüístico. Así, toda comparación entre bilingües equilibrados y monolingües seguramente estaba predispuesta a favor del primer grupo.

Una forma de abordar este problema consiste en comparar a las personas bilingües (tanto a las más capacitadas como a las que no lo están tanto) con las monolingües. De esta forma, Ricciardelli (1992), en un estudio tratado anteriormente, comprobó que los bilingües de italiano e inglés que dominaban ambas lenguas obtenían mejores resultados que los monolingües en varios tests de creatividad. En cambio, los niños bilingües que sólo dominaban bien una lengua no mostraban mayores niveles de creatividad que los niños monolingües.

Asimismo, Lemmon y Goggin (1989) compararon a personas bilingües en español y en inglés con personas monolingües en una serie de tests de creatividad, así como en la prueba de similitudes del test de inteligencia de Wechsler, que pide a los participantes que identifiquen las similitudes entre dos cosas (como libros y películas). Los monolingües obtuvieron mejores resultados que los bilingües en la mayoría de las tareas cognitivas, pero los autores atribuyeron este resultado a los diferentes niveles de dominio de lenguas en el grupo de personas bilingües. Cuando se clasificó a los bilingües en dos grupos (alto y bajo dominio de lenguas), el grupo de alto dominio obtuvo mejores resultados que el de bajo dominio en las tareas cognitivas, resultados similares a los logrados por las personas monolingües.

Hakuta y Diaz (1985) adoptaron un enfoque diferente examinando los efectos del bilingüismo en un grupo de niños bilingües. La muestra que utilizaron incluía a más de 300 niños de primaria de origen puertorriqueño y residentes en New Haven, Connecticut. Además, su estudio era longitudinal, por lo que pudieron observar a los niños a lo largo de un periodo de tiempo. Todos los niños procedían de familias pobres y dominaban mejor el español que el inglés (éste fue el criterio utilizado para su inclusión en el programa bilingüe). Así, se sometió a los niños a un test no verbal de inteligencia y a un test de conciencia metalingüística. Hakuta y Diaz comprobaron que la inteligencia no verbal estaba relacionada de forma positiva con el nivel de bilingüismo. La conciencia metalingüística estaba relacionada con el bilingüismo en menor medida, aunque sí estaba estrechamente ligada a las habilidades en la propia lengua nativa de los niños.

Desde un punto de vista metodológico, el diseño del estudio de Hakuta y Diaz excluía la teoría de que la ventaja de los bilingües se debía a una mera predisposición respecto a la muestra utilizada. En este estudio se examinó al mismo grupo de niños bilingües a lo largo del tiempo; a medida que adquirían un mayor dominio de su segunda lengua (inglés), los resultados que obtenían en el test de inteligencia no verbal mejoraban. Además, esta mejora precedía al incremento en inteligencia registrado, lo que indica que el dominio de la segunda lengua era el que favorecía el desarrollo cognitivo, y no viceversa. Así, parece que el bilingüismo sí confiere una ventaja al menos en determinadas tareas cognitivas.

Estos estudios sobre las consecuencias cognitivas del bilingüismo ilustran la estrecha relación entre el lenguaje y la cognición. Sin embargo, aún no hemos dado por finalizada esta cuestión: en el Capítulo 14 seguiremos hablando de este vínculo entre el lenguaje y la cognición.



## Resumen

Algunas personas creen que los niños son capaces de aprender sin esfuerzo dos o más lenguas simultáneamente, y otras piensan que el desarrollo lingüístico infantil se ve entorpecido por la adquisición de varias lenguas. Las investigaciones no respaldan ninguna de estas posiciones extremas, lo que revela que las fases de desarrollo lingüístico son muy similares en niños monolingües y bilingües. Existen indicios de que la velocidad de adquisición del lenguaje es algo más lenta en los niños bilingües. Las interferencias entre las lenguas son frecuentes pero no inevitables en la adquisición del bilingüismo.

Numerosos estudios evidencian que los niños bilingües muestran una mayor conciencia metalingüística que los que sólo hablan una lengua. Además, aunque hace años se creía que el bilingüismo provocaba trastornos cognitivos, actualmente se ha comprobado que los niños bilingües obtienen mejores resultados en ciertas tareas de resolución de problemas y creatividad que los niños monolingües.

## Revisión de los conocimientos adquiridos

1. Identifique los factores relacionados con la adquisición infantil de los morfemas gramaticales.
2. Ofrezca dos explicaciones de las hiperregularizaciones.
3. ¿Qué indicios hacen pensar que las habilidades metalingüísticas no se desarrollan de forma simultánea?
4. Describa la frecuencia relativa del habla contingente, no contingente e imitativa en el discurso infantil.
5. ¿Qué son tareas de comunicación referencial, y por qué los niños pequeños obtienen resultados insuficientes en dichas tareas?
6. ¿En qué medida las semejanzas en las habilidades comunicativas influyen en el aprendizaje escolar de diferentes niños?
7. Describa la relación entre la conciencia fonológica y las habilidades tempranas de la lectura.
8. Distinga entre adquisición del bilingüismo simultáneo y adquisición de una segunda lengua.
9. ¿El desarrollo lingüístico bilingüe es necesariamente más lento que el monolingüe?
10. Describa algunas de las consecuencias cognitivas del bilingüismo.

## Preguntas para la reflexión

1. Identifique algunas de las actividades que pueden realizar los padres o tutores para fomentar las habilidades metalingüísticas infantiles, y explique por qué dichas actividades pueden ser efectivas.
2. Existen relativamente pocas investigaciones sobre el proceso por el que los niños aprenden a escribir. Basándose en la explicación del texto sobre el aprendizaje de la lectura, ¿de qué forma puede estar relacionado el aprendizaje de la escritura con la producción del habla? ¿Existirían fases similares? Explique su respuesta.

3. ¿Un niño que se ha cambiado de colegio en varias ocasiones es más o menos proclive a aprender las "reglas del juego" de un aula concreta? Justifique su respuesta.
4. De Villiers y de Villiers (1978) señalaron que uno de los indicadores de las habilidades metalingüísticas de un niño es su capacidad para mentir. ¿En qué medida este "logro" está relacionado con la conciencia lingüística?

Respuesta a la actividad de la Tabla 11-3: Éstas son las tareas ordenadas de la más fácil a la más difícil: idear rima, identificar consonante inicial diferente, identificar consonante final diferente y eliminar consonante inicial.

