

ISSN: 2448-8194

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA



---

VOL. VI

NÚM. 1

Enero 2024

---

Asociación Mexicana  
de Lingüística Aplicada

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

## NUEVA ÉPOCA

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

### MESA DIRECTIVA 2024

*Presidenta:* Niktelol Palacios, El Colegio de México

*Secretaría:* Leonor Orozco, Universidad Nacional Autónoma de México

*Prosecretario:* Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México

*Tesorero:* Gerardo Sierra, Universidad Nacional Autónoma de México

*Protesorera:* Karina Fascinetto, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Vocal:* Nadiezdha Torres, Universidad Nacional Autónoma de México

*Vocal:* Jorge Lázaro, Universidad Nacional Autónoma de México

*Vocal de la página web:* Juan Antonio Hernández, Universidad Nacional Autónoma de México

### COMITÉ EDITORIAL

Miroslava Cruz Aldrete

*Coordinadora*

Rebeca Barriga Villanueva

Erik Daniel Franco Trujillo

Erika Mendoza Vázquez

Marysa Georgina Neri Velázquez

### CONSEJO DE ASESORES

Julio Calvo Pérez, Universidad de Valencia

Teresa Carbó, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora

José Luis Iturrioz Leza, Universidad de Guadalajara

Rosa G. Montes Miró, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dietrich Rall, Universidad Nacional Autónoma de México

Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México

Ma. Eugenia Vázquez Laslop, El Colegio de México

Klaus Zimmermann, Universidad de Bremen

### ASESOR EDITORIAL

Carlos Alcaraz Ramírez

### SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Anayeli Hernández Cruz

### DISEÑO Y FORMACIÓN

Carlos Aarón Torres Herrera

### PROGRAMACIÓN DE OJS

Juan Luis Serralde Galicia

*Lingüística Mexicana. Nueva Época* es publicada semestralmente por la  
Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, A. C.

ISSN: 2448-8194

# Índice

## LINGÜÍSTICA MEXICANA NUEVA ÉPOCA

Vol. VI, Núm. 1 (Enero-Junio 2024)

### ARTÍCULOS

Cuestionario de Dominancia Lingüística en Sordos (CDLS) Elizabeth Mendoza Donna Jackson-Maldonado † Gloria Avecilla-Ramírez	7
<b>DOSSIER <i>LOS DESAFÍOS DE LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO</i></b> Coordinadora: Rebeca Barriga Villanueva	
Introducción. Matrioskas: los desafíos de la adquisición y desarrollo del lenguaje Rebeca Barriga Villanueva	35
El desarrollo lingüístico visto a través de clases verbales Odette Hernández	47
Acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales en los años escolares Gabriela Luna Patiño	69
Estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en etapas tardías Maximiliano Solorio	89
La valoración lingüística en los años escolares. Estudio de caso Sonia Morett	109

**NOTA**

- Desarrollo prosódico temprano: funciones comunicativas,  
patrones multimodales y marcos encrónicos **139**  
Laura Cristina Villalobos Pedroza

**RESEÑAS**

- James Law, Sheena Reilly y Cristina McKean (eds.). *Language Development: Individual Differences in a Social Context*. Cambridge University Press, Cambridge, New York; 2022; 563 pp. **159**  
Clara Ramos Garín
- Annick De Houwer. *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge University Press, 2021; 85 pp. **165**  
Karina Fascinetto-Zago
- Alejandra Auza Benavides. *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*. Barker & Jules, Minden, Nevada, 2021; 229 pp. **171**  
Pamela Padilla
- Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Comunicación Científica, México, 2022; 311 pp. **177**  
Elva Álvarez López
- Karina R. Araiza y Stephen A. Marlett. *Conceptos de lingüística descriptiva. Un acercamiento a las lenguas del mundo*. Instituto Lingüístico de Verano, México, 2021; 164 pp. **183**  
Cristina Buenrostro

**IN MEMORIAM**

- Emilia Ferreiro (Buenos Aires, 5 de mayo de 1937-México, 26 de agosto de 2023) **189**  
Luis Fernando Lara
- La obra de Emilia Ferreiro. Una revolución conceptual sobre el lenguaje escrito **195**  
Celia Díaz Argüero

- Artículos -



# Cuestionario de Dominancia Lingüística en Sordos (CDLS)

## Linguistic Dominance Questionary for the Deaf (CDLS)

ELIZABETH MENDOZA

Universidad Autónoma de Querétaro  
gmendoza17@alumnos.uaq.mx  
liz.mendest13@gmail.com

DONNA JACKSON-MALDONADO †  
Universidad Autónoma de Querétaro

GLORIA AVECILLA-RAMÍREZ  
Universidad Autónoma de Querétaro  
gloria.avecilla@uaq.mx

■ **RESUMEN:** Existen instrumentos para medir la dominancia lingüística en bilingües oyentes, pero pocos para bilingües Sordos. En México, no hay instrumentos que evalúen la proficiencia lingüística de Sordos señantes; por ello, las características lingüísticas de los Sordos señantes mexicanos han sido poco descritas. En esta investigación, se explican los cambios hechos para adaptar el Bilingual Language Profile (BLP) a la lengua de señas mexicana (LSM) y al español oral y escrito. El BLP ha sido adaptado a diferentes lenguas orales, pero a ninguna lengua visogestual. Así, se realizaron cambios léxicos, sintácticos y culturales; se aplicaron cambios en la forma de calificar para evaluar la proficiencia lingüística en tres pares lingüísticos: LSM-español escrito, LSM-español oral y español escrito-español oral, y se propone el nombre Cuestionario de Dominancia Lingüística en Sordos (CDLS).

■ **ABSTRACT:** There are multiple tools that measure language dominance in hearing bilinguals, however, this is not the case for Deaf bilinguals. Specifically, there are few, if not none assessment tools useful in the description of the multilingual abilities of Mexican Deaf signers. Because of this, the linguistic characteristics of Mexican Deaf population have been poorly described. This paper attempts to explain the necessary changes done in order to adapt the Bilingual Language Profile (BLP) to Mexican Sign Language (LSM) and written/oral Spanish. Lexical, syntactic, and cultural changes were applied. Scoring modi-

### **PALABRAS CLAVE:**

bilingüismo  
bimodal, instrumentos de evaluación, Sordos señantes, proficiencia lingüística.

### **KEYWORDS:**

deaf bilinguals, assessment tools, Mexican Sign Language, Deaf signers, language proficiency.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2023  
Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2023

fications are done in order to evaluate linguistic proficiency in three language pairs: LSM-Written Spanish, LSM-Oral Spanish and Written Spanish-Oral Spanish. The name Linguistic Dominance Questionary for the Deaf (CDLS) is proposed.

## INTRODUCCIÓN

Una de las características principales de la población Sorda<sup>1</sup> es que se trata de un grupo muy heterogéneo. Existen diferencias individuales que van desde el tipo y el grado de pérdida auditiva, la causa de la pérdida auditiva, la edad en la que comenzaron los problemas en la audición, el entorno social y familiar en el que la persona sorda nació, así como la calidad y el tipo de educación que recibe. Estas diferencias individuales son importantes porque influyen en el desarrollo cognitivo y social del sordo (Marschark 2007).

Entre los diversos factores que propician la heterogeneidad observada en la población con sordera podemos observar, en primer lugar, la edad. Es bien sabido que la edad de la persona al momento de adquirir una pérdida auditiva juega un rol importante en el grado de impacto que dicha limitación tiene en la comunicación (Gillam, Marquardt y Martin 2010). A la mayoría de los niños que presentan algún tipo de trastorno auditivo se les considera como sordos prelingüísticos, lo que significa que la pérdida de oído se produjo previamente a que comenzaran a adquirir una lengua oral (Schimer 2001).

En segundo lugar, tenemos la adquisición del lenguaje. Es poco común que los niños que nacen con sordera provengan de padres sordos. Por esta razón, la mayoría de los niños que nacen con sordera congénita crecen en contextos oyentes, donde las lenguas dominadas por los padres son lenguas orales. Es claro que la sordera tiene implicaciones importantes para la adquisición de estas lenguas, por lo que, para la mayoría de los niños con pérdidas severas o profundas, la exposición al lenguaje oral está severamente limitada (Petitto 2000).

Existe, por otro lado, un grupo de sordos que adquiere como primera lengua una lengua de señas. En México se tienen documentadas dos lenguas de señas utilizadas por

---

<sup>1</sup> Se hace la distinción entre *Sordo* con S mayúscula para referirse a los miembros de la comunidad. El término *sordo*, con s minúscula, se usa como referencia a las personas con sordera que no necesariamente se identifican como miembros de la comunidad Sorda (Fridman 1999; Padden y Humphries 2005; Marschark 2007).

las personas Sordas: la lengua de señas mexicana (LSM) y la lengua de señas maya (Cruz Aldrete 2009). Se sabe, además, de la existencia de una tercera lengua de señas utilizada por miembros del pueblo purépecha en Michoacán (Oviedo 2015). Las lenguas de señas en México y el mundo son sistemas lingüísticos complejos con gramática y reglas propias (Klima y Bellugi 1979). Las personas Sordas utilizan las lenguas de señas como principal medio de comunicación las cuales, en este sentido, asumen todas las funciones de las lenguas orales (Stokoe *et al.* 1965; Klima y Bellugi 1979; Goldin-Meadow 2005).

Los niños sordos que aprenden lenguas de señas desde el nacimiento muestran patrones comunicativos y un desarrollo del lenguaje con las mismas etapas y un ritmo similar a lo observado en los niños oyentes (Petitto 2000). Es decir, los niños sordos que adquieren<sup>2</sup> la lengua de señas comienzan a balbucear, a producir palabras y a combinarlas, así como a producir oraciones a la misma edad que un niño oyente (Goldin-Meadow 2005).

Si bien el panorama de los niños que adquieren una lengua viso-gestual desde el nacimiento es prometedor, la realidad es que la mayoría de los niños carecen de un input visogestual adecuado desde las etapas tempranas del desarrollo (Lillo-Martin, Smith y Tsimpli 2020). Cuando los niños nacen en contextos oyentes, lo típico es que la lengua de señas se les enseñe durante su proceso educativo de manera tardía y que, en lugar de eso, se dé preferencia a las terapias auditivo-verbales o al uso de señas caseras (Guerre-ro-Arenas y Hernández-Santana 2022). En algunos casos, el proceso de inserción escolar iniciará durante los primeros años de vida en programas de intervención temprana; no obstante, lo común es que los niños sordos de familias oyentes no aprendan una lengua de señas sino hasta después de los tres años, una vez que han ingresado a la educación preescolar.

En esta situación, es común que los niños con algún tipo de déficit auditivo comiencen la adquisición del lenguaje después del llamado periodo crítico (Lenneberg 1967), es decir, fuera del periodo típico de adquisición de la primera lengua. Esta falta de información lingüística derivará en importantes atrasos, tanto del lenguaje como académicos (Paul 1998). Estos retrasos en la adquisición del lenguaje se extienden a la lengua escrita una vez que entran a la escuela. Algunos autores consideran, incluso, que los niños con déficits auditivos, al no recibir información lingüística adecuada en sus primeros años, pueden llegar a presentar síndrome de privación lingüística, el cual tiene consecuencias no sólo en la adquisición del lenguaje, sino también en otros niveles, como en lo cognitivo, en lo emocional y en la salud mental (Glickman *et al.* 2020).

Los retrasos en la adquisición del lenguaje en los niños sordos se extienden a la lengua escrita una vez que entran a la escuela. A través de los años se ha observado que la falta de *input* lingüístico durante los primeros años de vida ha ocasionado que la mayoría de los niños sordos hijos de padres oyentes tengan atrasos en el desarrollo del

---

<sup>2</sup> Se distingue entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* de lenguas: según autores como Krashen (1982), el primer término hace referencia al conocimiento lingüístico que ocurre de manera espontánea y natural. Por su parte, el aprendizaje de lenguas se da de manera consciente, normalmente en contextos de enseñanza formal (Snow y Ferguson 1977).

vocabulario expresivo y receptivo, así como limitaciones en el conocimiento de la sintaxis, tanto de su lengua, como de su L2 (Martínez y Augusto 2002). Además, a través de los años se ha observado que las poblaciones con deficiencia auditiva tienen niveles de competencia lectora más bajos en comparación con sus pares oyentes. En algunas investigaciones con sordos en Estados Unidos se ha mostrado que sólo el 10% de los lectores Sordos con éxito académico adquieren niveles de competencia lectora comparables con los de un oyente de 13 años (Traxler 2000). Para el resto, los niveles de lectura de los adultos sordos graduados de nivel medio superior no superan los de un niño oyente de 8 o 9 años (Chamberlain, Morford y Mayberry 2000; Conrad 1979; Holt 1993; Marschark y Harris 1996).

Dos aspectos se han resaltado con relación a los bajos niveles de lectura encontrados en poblaciones con sordera. En primer lugar, se sabe que las personas sordas presentan, por lo general, niveles bajos de vocabulario y de lenguaje. Estudios reportan un atraso de más de siete años en el conocimiento de palabras polisémicas en español, es decir, con varios significados, por parte de los sordos en comparación con sus pares oyentes (Andrews y Mason 1991; Flexer *et al.* 1993; Fernández Viader y Pertusa 1996; Paul 1998; Herrera 2003). Otro de los responsables en las limitaciones en el desarrollo de la escritura de las personas sordas es el escaso conocimiento de la estructura morfosintáctica del lenguaje (Domínguez 2003). Este bajo conocimiento de la estructura morfosintáctica de su L2 es debido, por un lado, a la carencia de *input* lingüístico desde el nacimiento y, por otro, a las diferencias estructurales entre la lengua de señas que adquieren como L1 y la lengua oral que adquieren en su modalidad escrita (Herrera 2003).

Es claro, con base en lo mencionado hasta el momento, que la población sorda es un grupo con características heterogéneas. Sin embargo, es posible decir que existe un grupo de Sordos que adquiere como primera o segunda lengua una lengua de señas, por una parte, y, por otra parte, una lengua oral (en ocasiones solamente en su modalidad escrita). Éstos forman parte de la población bilingüe.

De acuerdo con Grosjean (1997), se conoce como bilingües a las personas que usan dos o más lenguas en su día a día. En este sentido, otros autores han propuesto que los hablantes bilingües son personas que poseen la habilidad de producir oraciones con sentido en más de una lengua, así como dominar al menos una de las habilidades lingüísticas básicas, ya sea lectura, escritura, producción o comprensión oral en una lengua adicional a su L1 y/o el uso alternado de varias lenguas (Romaine 1995). Estas definiciones se contraponen a las posturas tradicionales, en donde se afirmaba que las personas bilingües sólo eran aquéllas que poseían un dominio equiparable con el de un hablante nativo en su segunda lengua (Thiery 1978; de Houwer 1995).

Las personas bilingües difieren unas de otras en varios aspectos, tales como la edad, el grado académico, el sexo y el nivel socioeconómico. No obstante, existen otros factores que se suman a la lista. Entre éstos podemos distinguir el número y tipo de lenguas que hablan y la competencia que poseen en cada una de ellas; su historial lingüístico, es decir, cómo y cuándo fueron adquiridas estas lenguas, así como dónde suelen utilizarlas; además de la competencia que tienen en las habilidades lingüísticas (comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita) de cada lengua hablada (Grosjean 1997).

En el bilingüismo unimodal, los hablantes dominan dos o más lenguas orales; es decir, la entrada y salida de información en este tipo de bilingües suele ser oral y auditiva. Sin embargo, el tipo de bilingüismo en el que se sitúan los individuos Sordos es el bilingüismo bimodal, que es el tipo de bilingüismo en donde se emplean dos canales de entrada y salida de información: uno que implica el uso de una lengua oral y otro en el que se emplea una lengua de señas (Grosjean 1992).

De acuerdo con autores como Lillo-Martin, Müller de Quadros y Chen Pichler (2017), en la descripción anterior es posible incluir a los niños con audición normal nacidos en familias de personas Sordas usuarias de alguna lengua de señas. En otras palabras, estos bilingües bimodales son personas oyentes que tienen acceso a ambas lenguas de manera paralela; es decir, no tienen ningún tipo de impedimento sensorial que les dificulte comprender y producir tanto la lengua oral como la lengua manual.

Por otro lado, estos mismos autores mencionan el caso de los niños Sordos que utilizan una lengua de señas, pero también una lengua oral. Esto lo logran mediante el uso de dispositivos auditivos o implantes cocleares. Finalmente, se encuentran los bilingües bimodales referidos como bilingües seña-texto. En este caso, los bilingües adquieren la modalidad escrita de su L2 y, en algunas ocasiones, pueden mostrar habilidad para producir lenguaje hablado en distintos grados, además de comprender el lenguaje a través de la lectura de labios (Piñar, Dussias y Morford 2011). Es preciso señalar que, igual que los bilingües unimodales, estos niños suelen desarrollar distintos niveles de competencia en cada una de sus lenguas (Lillo-Martin, Müller de Quadros y Chen Pichler 2017).

El estudio del bilingüismo, en general, es importante puesto que sirve como herramienta para entender los procesos y mecanismos neurocognitivos que subyacen al lenguaje. El bilingüismo bimodal, por su parte, nos ofrece una visión diferente de cómo está estructurado el lenguaje, debido a que, para comprender y producir las dos lenguas, están implicados distintos sistemas sensoriomotores del hablante (Emmorey, Geizen y Gollan 2016). Además, en contraste con los bilingües unimodales, es posible para los bilingües bimodales producir y percibir sus dos lenguas al mismo tiempo (Emmorey *et al.* 2008). Los bilingües bimodales adquieren dos sistemas lingüísticos diferentes, pero su desarrollo se da de manera interrelacionada, pues, de acuerdo algunos autores, ambos sistemas pueden influirse mutuamente (Plaza-Pust 2019).

En los estudios sobre bilingüismo es común encontrarse con los términos *proficiencia* y *dominancia lingüística*. En algunas ocasiones, estos dos términos se usan de manera indistinta, sin embargo, no son exactamente lo mismo. La proficiencia lingüística hace referencia al conocimiento en distintos dominios del lenguaje, como la fonética y fonología o la sintaxis; no es necesario ser bilingüe para hablar de proficiencia lingüística, ya que también existe en el caso de los monolingües (Hulstijn 2010). La dominancia, por su parte, está relacionada con la competencia de dos o más lenguas en un mismo individuo (Kohnert 2008).

La dominancia y la proficiencia de una lengua u otra varían en los bilingües bimodales sordos y oyentes. Mientras que en los primeros es más común que su lengua de mayor dominio sea la lengua de señas, los segundos muestran mayor dominio de la lengua oral, probablemente debido al tipo de educación recibida y al contexto social en el que

se desenvuelven. En el caso de los bilingües bimodales Sordos, el nivel de proficiencia de su segunda lengua se centra exclusivamente en el uso de ésta en su modalidad escrita (Emmorey, Petrich y Gollan 2013).

El aprendizaje de lenguas en contextos bilingües está influenciado por diversos factores, tales como la edad de adquisición, la exposición a cada una de las lenguas, las oportunidades que tiene el hablante para usar cada una de sus lenguas, el valor social que se le otorga a las lenguas, el tipo de educación, entre otros (Bedore *et al.* 2012). Dichos factores propician que, en la mayoría de los casos, el dominio lingüístico de los bilingües no sea el mismo para todas sus lenguas. A los casos en los que el bilingüe tiene un dominio igual en sus dos lenguas se les conoce como *bilingüismo balanceado* (Grosjean 1997). No obstante, la evaluación de la dominancia lingüística en bilingües casi siempre resulta en que una lengua es más dominante que otra (Gathercole y Thomas 2009).

Evaluar la dominancia lingüística es parte importante de la investigación en disciplinas como la lingüística y la psicolingüística. Entender y describir las habilidades lingüísticas de participantes de estudios o pacientes en clínicas de lenguaje ayuda a entender mejor sus necesidades y limitaciones. Además, la falta de información sobre participantes o pacientes en estudios realizados en las diferentes ciencias del lenguaje puede resultar en problemas para replicar los resultados de dichos estudios, así como en dificultades para hacer comparaciones entre lenguas (Grosjean 1998). Por lo anterior, en los últimos años, la creación de instrumentos o medidas que indiquen el nivel de proficiencia y/o dominancia lingüística de los bilingües ha ido en aumento.

Medir la dominancia de las lenguas de los bilingües es, sin embargo, una tarea compleja; existen componentes que deben ser considerados al hablar de dominancia lingüística, tales como la proficiencia, la fluidez, la facilidad de procesamiento, las actitudes lingüísticas, la frecuencia de uso, entre otros (Gertken *et al.* 2014). No existe un método estándar para evaluar la dominancia lingüística en personas bilingües, sin embargo, los instrumentos más utilizados se clasifican en medidas objetivas e instrumentos de autoevaluación.

Como medidas objetivas se han utilizado tareas como la repetición de oraciones (Flege *et al.* 2002; Golato 2002), la repetición de palabras, la velocidad en la lectura en voz alta y los juicios de gramaticalidad o las calificaciones en pruebas de vocabulario (Treffers-Daller 2011). Los instrumentos de autoevaluación, por su parte, son los métodos más comunes en adultos bilingües, ya que se ha demostrado su efectividad al correlacionar positivamente con medidas objetivas (Gollan *et al.* 2012). En este tipo de pruebas se les pide a los bilingües que califiquen sus habilidades en cada una de sus lenguas, y la dominancia lingüística del bilingüe es igual a la proficiencia reportada en ambas lenguas (Gertken *et al.* 2014).

Existen diferentes test de autoevaluación utilizados para medir la dominancia lingüística de la población bilingüe. Gertken *et al.* (2014) describen tres instrumentos de autoevaluación que han probado tener gran confiabilidad y validez. En éstos se evalúan aspectos como la experiencia, la proficiencia y las actitudes lingüísticas del bilingüe. El Language Experience and Proficiency o LEAP-Q (Marian *et al.* 2007), en primer lugar, ofrece información descriptiva de cada una de las lenguas del hablante, pero no arroja una calificación para las mismas, por lo que no es propiamente un instrumento que mida

la dominancia lingüística. Además, algunas de sus preguntas pueden parecer complejas de entender y procesar. El Bilingual Dominance Scale, o BDS (Dunn y Fox Tree 2009), por otro lado, es un instrumento que contiene solamente 12 preguntas cortas y fáciles de entender, por lo que es fácil de administrar en poblaciones con poca experiencia académica. En este instrumento, la dominancia lingüística se obtiene restando la calificación obtenida en una lengua a la calificación obtenida en la segunda lengua. Finalmente, el Self-Report Classification Tool, o SRCT (Lim *et al.* 2008), es una herramienta breve en formato papel y lápiz pensada para evaluar la dominancia lingüística en comunidades multilingües asiáticas. En este instrumento se destaca la importancia que juegan la frecuencia de uso y el contexto en el que se usan las lenguas para la dominancia lingüística. Se utiliza un sistema de calificación basado en diferencias de rangos en las dos lenguas para determinar la dominancia en una u otra lengua.

Además de los anteriores, un instrumento que ha sido ampliamente utilizado y adaptado a partir de su publicación en 2012 es el Bilingual Language Profile, o BLP por sus siglas en inglés (Birdsong *et al.* 2012). El BLP es un instrumento de autoevaluación que sirve para medir la mencionada dominancia lingüística, ofrece un perfil del bilingüe tomando en consideración distintas variables, está pensado para usarse dentro y fuera de la investigación académica, además de que es una alternativa para que investigadores, educadores y administrativos obtengan información sobre las habilidades lingüísticas de la población bilingüe. El BLP ha sido adaptado y traducido a diferentes pares de lenguas orales, pero, hasta el momento, no existe ninguna adaptación a lengua de señas.

En este trabajo se pretende describir las modificaciones lingüísticas y culturales del Bilingual Language Profile (BLP) a la lengua de señas mexicana (LSM) y al español en dos modalidades: escrita y oral, de tal forma que pueda servir como un instrumento útil en la creación de un perfil lingüístico de la población Sorda señante en México, tanto en la investigación psicolingüística, como en la práctica educativa. Se propone el nombre Cuestionario de Dominancia Lingüística en Sordos (CDLS).

Evaluar la dominancia lingüística de los bilingües implica tomar en cuenta las características de las lenguas del bilingüe, así como las características de la población que va a ser evaluada. En el caso específico de los bilingües bimodales seña-texto en México, es importante considerar el nivel lector con el que cuenta esta población, las lenguas o formas de comunicación a las que las personas sordas tienen acceso desde su nacimiento, así como los contextos sociales y académicos en los que se desenvuelven.

Hasta ahora no existen instrumentos que evalúen la dominancia lingüística en bilingües bimodales señas-lengua escrita (Piñar, Dussias y Morford 2011) en México. Por esta razón, las características lingüísticas de la población Sorda señante mexicana han sido poco descritas. Como antes se mencionó, la evaluación de la dominancia lingüística en bilingües es importante, tanto en la práctica de investigación, como en la clínica y la educación. Contar con un instrumento que dé cuenta de las áreas de fortaleza y áreas de oportunidad en las lenguas de los bilingües Sordos mexicanos facilitaría la intervención clínica y/o educativa, además de que permitiría tener un mayor control de datos y resultados en la investigación psicolingüística, lo que permitiría replicar e interpretar resultados en estudios científicos.

Los instrumentos de autoevaluación ofrecen ventajas en comparación con las medidas objetivas: su aplicación no requiere de mucho tiempo, son fáciles de interpretar, no se requiere de un entrenamiento específico para aplicarlos y no se requiere de cálculos estadísticos complejos para su calificación (Gertken *et al.* 2014). Tomando en cuenta estas ventajas, un test de autoevaluación para medir dominancia lingüística, como el BLP, aplicado a una población de Sordos señantes mexicanos sería una buena opción para comenzar a explorar las habilidades lingüísticas de los Sordos señantes mexicanos.

## EL BLP

El BLP (Birdsong *et al.* 2012) es un instrumento de acceso gratuito mediante el cual es posible crear un perfil lingüístico bilingüe. Los usuarios pueden acceder al instrumento a través de una página de internet en donde se puede encontrar información sobre el contenido del BLP, sus características y la forma en la que debe ser administrado. También se alienta a los investigadores a usarlo y contribuir a las adaptaciones de nuevos pares lingüísticos. Actualmente están disponibles las versiones en línea del BLP de 27 pares de lenguas orales, pero todavía no se ha adaptado a ninguna lengua de señas.

Esta herramienta de autoevaluación permite que tanto investigadores como educadores puedan obtener información sobre las habilidades lingüísticas de las poblaciones bilingües de una manera rápida y fácil. Está disponible en dos formatos: la versión que puede ser aplicada en papel y lápiz y una versión electrónica en formato Google Forms. Esta última se puede transferir a la cuenta personal de Google del usuario. Es posible ver las respuestas y las calificaciones de los participantes en la cuenta del investigador y éstas pueden ser descargadas como archivos de Excel. Para la versión en papel y lápiz, el usuario cuenta con un manual para calificar a mano las respuestas del participante.

El diseño del instrumento permite evaluar a los bilingües en distintos aspectos lingüísticos y culturales. Está compuesto de cuatro módulos que evalúan la historia lingüística, la proficiencia, el uso y las actitudes en torno a las lenguas del hablante. Además, está diseñado de una manera sencilla, de tal forma que pueda ser aplicado por expertos y no expertos en el área de lingüística. El tiempo de aplicación ofrece ventajas al ser un instrumento que toma menos de 10 minutos de completar, además de que puede ser adaptado a las necesidades específicas del evaluador y del participante.

## COMPONENTES DEL BLP

De acuerdo con lo mencionado previamente, el BLP está compuesto de cuatro módulos en donde se recolecta información lingüística de los hablantes. También contiene una sección inicial sobre Información Biográfica del participante. En esta sección se obtienen datos personales, como el nombre, la edad y el sexo del participante, además de su lugar de residencia (ciudad y país) y su nivel de estudios. Para el nombre, la edad y el lugar de residencia existe un espacio de respuesta abierta. Para el sexo, se ofrecen

las opciones Femenino y Masculino, y, finalmente, para el nivel de estudios se ofrecen opciones que van desde *menos de la escuela secundaria*, hasta *doctorado*.

La siguiente sección del BLP es el Módulo I, el cual comprende preguntas relacionadas con el Historial Lingüístico de los participantes; se busca obtener información sobre la edad de adquisición de cada lengua, la edad en la que el participante comenzó a sentirse cómodo usando cada una de sus lenguas, la cantidad de años que ha asistido a la escuela en cada lengua, la cantidad de años viviendo en el país donde cada lengua es hablada, los años que ha vivido con una familia que use cada una de sus lenguas y los años de trabajo o de estudio en donde se use cada una de sus lenguas. En total, se presentan seis preguntas y, para responderlas, se despliega un menú de opciones que van desde 0 hasta 20+ años de experiencia lingüística.

A continuación, se presenta el Módulo II de la prueba, que corresponde al Uso de Lenguas. En este módulo los ítems tienen como objetivo obtener información sobre el porcentaje de uso semanal de cada lengua en distintos contextos sociales: con los amigos, con la familia, en la escuela o en el trabajo. Además, se intenta obtener información relacionada con la frecuencia en la que el participante usa cada una de sus lenguas internamente o para hacer operaciones matemáticas. Aquí, además del par de lenguas que se está evaluando, se hacen preguntas sobre el uso de *otras lenguas*. Este módulo está conformado por cinco preguntas, las cuales se responden con un menú desplegable que va de 0% a 100%. Es importante que, en esta sección, la suma total de porcentajes de uso de todas las lenguas llegue al 100%.

El Módulo III del BLP es el de Proficiencia Lingüística. En este apartado las preguntas se centran en la percepción que los hablantes tienen sobre qué tan bien hablan, entienden, escriben y leen cada una de sus dos lenguas. Se utiliza una escala valorativa para responder a las cuatro preguntas que comprenden este apartado, la cual va de 0 a 6, donde 0 significa *no muy bien* y 6 significa *muy bien*.

Finalmente, en el Módulo IV del BLP se abordan cuestiones relacionadas con las Actitudes Lingüísticas del hablante. En esta sección se pregunta sobre el grado en que el hablante se siente al usar cada una de sus dos lenguas, si se identifica con las culturas de sus lenguas y si considera importante usar la lengua como un hablante nativo. Se tiene un total de cuatro preguntas, las cuales también se responden con una escala valorativa que va de 0 a 6, en donde 0 significa *no estoy de acuerdo* y 6 significa *estoy de acuerdo*.

### **ADAPTACIÓN CDLS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN SORDOS**

Como se mencionó anteriormente, adaptar un instrumento de evaluación requiere, por un lado, tomar en cuenta las características lingüísticas de la o las lenguas que se van a evaluar y, por el otro, las características culturales de la población a la que está dirigida la herramienta. En este trabajo se buscó adaptar un instrumento que evalúa la proficiencia lingüística de personas bilingües de lenguas orales, pero, esta vez, a lengua de señas. Específicamente, se realizó una adaptación del Bilingual Language Profile (BLP) a lengua de señas mexicana y al español escrito y oral.

Lo primero que se debe considerar al pretender realizar una adaptación de una herramienta de evaluación lingüística a alguna lengua de señas son las características de la misma. Uno de los grandes malentendidos que ha existido en torno a las lenguas de señas consiste en afirmar que no son más que calcos visuales de las lenguas orales habladas en el país del que proceden; sin embargo, esta concepción está más que alejada de la realidad, ya que los sistemas lingüísticos visuales cuentan con gramática y elementos lingüísticos propios, tal como sucede con las lenguas orales (Stokoe *et al.* 1965; Klima y Bellugi 1979; Petitto 1994; Petitto 2000).

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta las características de la población para la que está pensado el instrumento de evaluación; en el caso particular de este trabajo: la población Sorda señante en México. Se sabe por diversos estudios que, en general, la población Sorda señante cuenta con niveles de lenguaje y de lectura por debajo de los de sus pares oyentes (Andrews y Mason 1991; Flexer *et al.* 1993; Fernández Viader y Pertusa 1996; Paul 1998); sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han realizado en países de habla inglesa o en países europeos. Es importante contar con datos de la población Sorda mexicana porque las condiciones y las características de la población son diferentes a las de esos países.

El objetivo de este estudio consiste en adaptar el Bilingual Language Profile (BLP) a lengua de señas mexicana y al español escrito y oral, de tal manera que sirva como una herramienta útil en la creación de un perfil lingüístico de los bilingües sordos mexicanos. Se propone el nombre Cuestionario de Dominancia Lingüística en Sordos, CDLS. El instrumento es de libre acceso y se puede acceder a él mediante la siguiente liga: <<https://forms.gle/gHXNRFym6THAkkBm6>>.

El BLP es un instrumento de autoevaluación, es decir, el hablante es quien responde a todos los ítems. Además, al ser una herramienta disponible en versión electrónica, es posible responderlo de forma remota, lo que lo convierte en un instrumento accesible que puede llegar a personas de distintos lugares sin necesidad de un intermediario. Sin embargo, para que el CDLS cumpla con su propósito y, efectivamente, sirva para crear un perfil bilingüe del Sordo señante mexicano, fue necesario realizar una serie de modificaciones generales a lo largo de toda la batería de evaluación, así como algunas modificaciones específicas en cada uno de sus módulos. Estas modificaciones se describen a continuación.

### *Descripción del nivel lector de la población objetivo*

Como ya se dijo, una de las primeras consideraciones a tomar en cuenta al hacer alguna adaptación a una prueba lingüística son las características de la población a la que está dirigida. Para lograr lo anterior, una investigadora con experiencia en el estudio lingüístico en Sordos y un intérprete de LSM inmerso en la comunidad Sorda participaron en las modificaciones.

Al ser el CDLS una prueba de autoevaluación y al tener la intención de que las personas Sordas señantes adultas pudieran completarlo sin necesidad de ningún intérprete

o intermediario, era necesario conocer el nivel de lectura de nuestros participantes. Por ello, se procedió a realizar una prueba de evaluación lectora que permitiera conocer el nivel de lectura de los participantes Sordos señantes mexicanos adultos, quienes son, a su vez, posibles usuarios del CDLS. El conocimiento del nivel de lectura de los participantes permitiría proceder con las respectivas modificaciones lingüísticas y gramaticales.

En un inicio, no se tenía mucha información que diera detalle de las características lingüísticas de la población Sorda en México. Tras una serie de pruebas piloto con distintas baterías de evaluación lectora, se decidió evaluar a un grupo de 15 Sordos universitarios con algunas secciones de la prueba PROLEC (Cuetos *et al.* 1996). PROLEC es una prueba de origen español normalizada con estudiantes de primaria, de primero a cuarto grado de educación básica. La prueba pretende analizar diversos procesos implicados en la lectura: la identificación de letras, los procesos léxicos, los procesos sintácticos y los procesos semánticos.

Para este trabajo, se eligieron un total de cuatro tareas o subpruebas correspondientes a tres procesos lectores. En el de *procesos léxicos*, se eligió la tarea de Ortografía y la tarea de Decisión Léxica. La primera de ellas consiste en una serie de pares de palabras con ortografías similares o iguales. El participante tiene que decidir en cada reactivo si las dos palabras presentadas son iguales o diferentes. La segunda, por su parte, es una tarea de decisión léxica clásica. Se les presenta a los participantes una lista de palabras y ellos tienen que decidir si se trata de palabras reales o palabras inventadas. De esta manera se pretende evaluar el nivel de vocabulario escrito de los participantes.

A continuación, se eligió una subprueba correspondiente a los *procesos sintácticos*. Se trata de una prueba de estructuras gramaticales. La tarea consiste en una serie de imágenes. A cada una de éstas le corresponden 3 frases, de las cuales sólo una representa la situación mostrada por el dibujo, mientras que las otras dos son incorrectas. El participante tiene que decidir cuál es la frase correcta. Finalmente, se seleccionó una prueba de *comprensión de textos* en la que se muestran una serie de textos con preguntas. Los textos son párrafos cortos con temas variados. Las preguntas son preguntas de comprensión lectora y están diseñadas para que las respuestas sean escritas de forma libre por los participantes.

Cabe señalar que, al ser una prueba de origen español, fue necesario hacer algunas adaptaciones para que fuera lingüísticamente congruente con el dialecto del español de México. La mayoría de estas adaptaciones fueron de tipo léxico y no afectaron el significado o estructura de las frases contenidas en cada subprueba. Las tareas de la prueba PROLEC se aplicaron a 15 estudiantes Sordos de preparatoria y universidad usuarios de la lengua de señas mexicana. Tras analizar los resultados obtenidos en las diferentes subpruebas, se obtuvo como resultado un nivel de lectura equivalente al de un niño oyente de tercer grado de educación primaria. Los datos de cada una de las pruebas se presentan en la tabla 1. Se muestran puntuaciones crudas y las desviaciones estándar entre paréntesis. El puntaje máximo de la tarea de ortografía es 20; el máximo a obtener en la tarea de decisión léxica es de 30 puntos, mientras que el puntaje máximo en las pruebas de Estructuras Gramaticales y de Comprensión de Textos es 16 para cada una.

**Tabla 1.** Resultados de la prueba PROLEC

<b>ORTOGRAFÍA</b>	<b>DECISIÓN LÉXICA (DECLEX)</b>	<b>ESTRUCTURAS GRAMATICALES (ESTRUCTGRAM)</b>	<b>COMPRESIÓN DE TEXTOS (COMTEX)</b>
<b>19.3 (1.2)</b>	<b>24.6 (2)</b>	<b>6.2 (2)</b>	<b>10.7 (3)</b>

### *Modificaciones generales*

Como ya existía en la página web del BLP una versión para bilingües español-inglés, lo primero que se hizo fue tomarla como base en el formato formulario de Google (Google Forms). A continuación, la sección en inglés fue eliminada y se agregó una sección de LSM. Se habló anteriormente sobre la adquisición de lenguaje en los Sordos mexicanos. Algunos de ellos aprenden español como L2 en su modalidad oral, mientras que otros solamente lo hacen en su modalidad escrita. Para cubrir este fenómeno, la sección de *español* en la versión original fue especificada como *español escrito* y, además, se agregó una sección más correspondiente a *español oral*, para cada uno de los módulos de la prueba.

A partir de la información sobre el nivel de lectura de los participantes obtenida con la prueba PROLEC, fue posible identificar algunas características del instrumento que necesitaban ser adaptadas al nivel lector de la población a la que se pretende aplicar el instrumento. De manera general, se hicieron modificaciones de vocabulario y gramática a lo largo de todas las secciones del CDLS. Tras un análisis del instrumento, se llegó a la conclusión de que había algunas preguntas difíciles de comprender y conceptualizar, especialmente para una población con bajo nivel de lectura como la población Sorda, por lo que hacer cambios en el vocabulario y la gramática de las preguntas cobró gran relevancia. De esta manera, se aseguró la comprensión lectora del participante y se garantizó que la información obtenida fuera realmente la que el instrumento pretende recolectar.

A nivel de vocabulario, se hicieron cambios en todo el instrumento. Para asegurar que los Sordos señantes que accedieran a él comprendieran las preguntas del CDLS, se reemplazaron palabras o conceptos complejos por otros que fueran más comunes. Algunas de los conceptos que se modificaron fueron: *lugar de residencia* por la pregunta *¿dónde vives?*, *¿A qué edad...?* por *¿Cuántos años tenías cuando...?*, *formación académica* por *nivel de estudios*, *lengua* por *idioma*, *hablar* por *comunicarse*, *hacer cálculos* por *sumar, restar, multiplicar*; y *usar la lengua como hablante nativo* por *tener un nivel alto en cada idioma*.

En cuanto a gramática, el BLP español-inglés está redactado con la forma cortés de la segunda persona del singular, *usted*. En la versión CDLS se modificó esta conjugación por la variante informal, es decir, *tú*, en todo el instrumento. Sumado a lo anterior, las preguntas del instrumento se modificaron con la intención de hacerlas más cortas y concisas para garantizar su comprensión y, además, para mantener la atención del usuario. Así, en el Módulo I, sobre Historial Lingüístico, la pregunta *¿Cuántos años de clases (gramática, historia, matemáticas, etc.) ha tenido en español?* fue simplificada de la siguiente

manera: *¿Cuántos años fuiste a la escuela en español?* Cambios similares se aplicaron al resto de las preguntas del CDLS.

En otros casos, fue preciso ser más específicos con el tipo de información que se necesitaba por parte del individuo. Por poner un ejemplo, el Módulo II, sobre Uso de lenguas, contiene la siguiente pregunta: *En una semana normal, ¿qué porcentaje del tiempo usa español con su familia?* Debido a que la adaptación de este trabajo contempla la modalidad escrita y la modalidad oral del español de forma separada, se realizó la siguiente modificación en donde se especificó el tipo de producciones escritas que el participante podría usar con su familia: *En un día, ¿cuántas horas usas español escrito con tu familia? (FB, mensajes, WhatsApp, correos, recados).* El cambio temporal de semana a día se explicará en la siguiente sección. Finalmente, en algunos casos fue necesario agregar algunas preguntas que no existen en la versión original del BLP, pero éstas se explicarán en la sección sobre *Modificaciones por componente*.

### *Modificaciones por componente*

Además de las modificaciones generales que se hicieron a nivel de vocabulario y de gramática en toda la prueba CDLS, también se realizaron algunos cambios específicos en cada módulo de la prueba.

*Módulo I: Historial lingüístico.* El Módulo I, sobre Historial lingüístico, es el componente más extenso del CDLS. En esta sección, además de hacer cambios de vocabulario y cambios en la estructura de las preguntas, se agregaron algunos ítems y se modificaron las opciones de respuesta de la versión original. En primer lugar, no se asume que todos los Sordos señantes mexicanos aprendieron o usan la lengua oral en su día a día, por lo que fue necesario agregar el siguiente ítem: *¿Hablas español oral/Estás oralizado?* Las opciones de respuesta para este ítem son *sí* y *no*. El instrumento original contiene una pregunta sobre la edad en la que el participante comenzó a adquirir cada una de sus lenguas; ésta se reestructuró en la adaptación para “LSM, español escrito y español oral” (en caso de usar el último) por la siguiente: *“¿Cuántos años tenías cuando empezaste...?”* debido a que esta estructura es más frecuente para los Sordos de nuestra muestra.

La segunda pregunta del instrumento original es la siguiente: *¿A qué edad empezaste a sentirte cómodo usando español(inglés)?* Además del cambio estructural descrito en el párrafo anterior, para evitar que la población Sorda señante confundiera el término *cómodo* en su acepción psicológica/emocional con la acepción de comodidad física, éste se cambió por el concepto *sentirse bien*. La tercera pregunta es sobre la cantidad de años que el bilingüe fue a la escuela en cada una de sus lenguas. En la adaptación para la población Sorda no fue necesario hacer distinción entre español escrito y español oral; se asume que asistir a la escuela en español incluye las dos modalidades. Sin embargo, con el objetivo de conocer más acerca del uso de lenguas del hablante en contextos escolares, fue preciso agregar una pregunta sobre las lenguas que usa en la escuela. Se agregó un menú de opciones que incluyen *lsm, español oral, español escrito, mímica* y se da la opción de agregar alguna otra lengua o modalidad.

La cuarta pregunta de este módulo en el instrumento original es la siguiente: *¿Cuántos años ha pasado en un país/región donde se habla español(inglés)?* Nuevamente, para la versión adaptada no fue necesario hacer la distinción entre español escrito y español oral, ya que la naturaleza de la pregunta asume el uso de ambas modalidades. Se hizo una sutil modificación: el uso del símbolo diagonal (/), fue sustituido por la conjunción o en la versión para la población Sorda señante.

En el BLP español-inglés, la quinta y la sexta pregunta se refieren a la cantidad de años que el bilingüe ha hablado en cada una de sus lenguas con su familia y en el trabajo. Para la versión LSM-español escrito/oral, fue necesario agregar el grupo social de *amigos (grupos deportivos, iglesia)*, debido a que se sabe de la importancia que tienen todos los contextos sociales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del Sordo señante. Además, se agregó la pregunta que ahonda en las lenguas que el Sordo usa en cada grupo social: familia, trabajo, amigos con las opciones *lsm, español oral, español escrito, mímica, otra*.

Finalmente, las preguntas de este módulo en la versión español-inglés se responden por medio de un menú desplegable. Como todas las respuestas se solicitan en cantidad de años, dicho menú comprende desde 0 hasta 20+. Para ser más precisos y evitar confusiones, en la versión LSM-español escrito/oral, se cambió la opción 0 por *no sé lsm (español escrito; español oral)* o *mi familia/amigos no usan lsm (español escrito; español oral)*. Además, se agregó la palabra *año(s)* tras cada dígito; *1 año, 2 años, 3 años*, etc. Estos cambios no afectaron la forma de calificar los ítems propuesta por el instrumento original, ya que se mantuvo la escala inicial, que comprende de 0 a 20 puntos. En la tabla 2 se pueden observar la comparación de los formatos del Módulo I y la información biográfica del BLP en su versión español-inglés y la adaptación a LSM-español escrito/oral (CDLS).

*Módulo II: Uso de lenguas.* El Módulo II del CDLS comprende información sobre el uso de lenguas del bilingüe. En la versión español-inglés del instrumento se cuenta con cinco preguntas para cada lengua del hablante. En las primeras tres preguntas se busca obtener información sobre la cantidad de tiempo que el bilingüe utiliza inglés, español y otras lenguas en distintos contextos. La pregunta es la siguiente: *En una semana normal, ¿qué porcentaje del tiempo usa las siguientes lenguas con sus amigos/familia/escuela o trabajo?* El total, sumando las respuestas del uso de español, inglés y otras lenguas, debe llegar al 100%. Para responder, se despliega un menú de opciones que van de 0% a 100%. Al considerarse como preguntas difíciles de conceptualizar, especialmente para una población con bajo nivel de lectura, y, con el objetivo de facilitar su comprensión, los ítems fueron cambiados a la siguiente pregunta: *En un día, ¿cuántas horas usas LSM (español escrito; español oral) con tus amigos/familia/escuela y trabajo?* Fue necesario hacer una modificación en el menú de respuestas y, en lugar de tener las opciones de 0% a 100%, se despliegan las opciones *0, 1-2 horas, 3-4 horas, 5-6 horas, más de 6 horas*. En este caso, la opción 0 correspondería a 0%; 1-2 horas correspondería a 25% de la escala original; 2-4 horas, a 50%; 5-6 horas, a 75%, y más de 6 horas, a 100%.

La cuarta pregunta de la versión español-inglés es la siguiente: *Cuando se habla a usted mismo, ¿con qué frecuencia se habla a sí mismo en las siguientes lenguas?* El total,

sumando las respuestas del uso de ESPAÑOL, INGLÉS Y OTRAS LENGUAS, debe llegar al 100%. En esta ocasión se detectaron dos factores que podrían llegar a ser conflictivas para una población con bajo nivel de lectura, como la población Sorda. En primer lugar, el término *hablarse a sí mismo*, el cual, para evitar confusiones y obtener la mayor cantidad de información precisa en la prueba, se sustituyó por los términos *pensar*, *imaginar* y *soñar* en LSM/ESPAÑOL. Debido a que las acepciones de *pensar*, *imaginar* y *soñar* implican la presencia de imágenes y/o discurso oral/manual, no se consideró adecuado hacer la distinción entre español escrito y oral y tampoco se incluyeron OTRAS LENGUAS distintas a las ya mencionadas. En segundo lugar, la estructura *con qué frecuencia* se sustituyó por *cuánto*. Finalmente, la suma del porcentaje semanal de uso también fue modificado en esta pregunta; en su lugar, se colocó como respuesta una escala de 0-10, donde 0 significa *nada* y 10, *mucho*. En la escala de calificaciones, el 0 se correspondería con 0%, mientras que 1 sería 10% y así sucesivamente hasta llegar a 10, que representaría el 100% del tiempo.

**Tabla 2.** Módulo I y sección de información biográfica del BLP en su versión español-inglés y LSM-español escrito/oral

<i>BLP español-inglés</i>	<i>CDLS</i>
<b>Información biográfica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre</li> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> <li>• Lugar de residencia</li> <li>• Nivel más alto de educación formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre</li> <li>• Edad</li> <li>• Género</li> <li>• ¿Dónde vives? (Ciudad)</li> <li>• País</li> <li>• Nivel de estudios</li> </ul>
<b>Módulo I: Historial lingüístico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué edad empezó a aprender ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿A qué edad empezó a sentirse cómodo usando ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cuántos años de clases (gramática, historia, matemáticas, etc.) ha tenido en ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cuántos años ha pasado en un país/región donde se habla ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cuántos años ha pasado en familia hablando ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cuántos años ha pasado en un ambiente de trabajo donde se habla ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hablas ESPAÑOL ORAL/Estás oralizado?</li> <li>• ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a aprender LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL)?</li> <li>• ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a sentirte bien usando LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL)?</li> <li>• ¿Qué idioma usas en la escuela?</li> <li>• ¿Cuántos años fuiste a la escuela en LSM(ESPAÑOL)?</li> <li>• ¿Cuántos años has vivido en un país o ciudad donde se usa LSM(ESPAÑOL)?</li> <li>• ¿Qué idioma usas con tus amigos?</li> <li>• ¿Cuántos años has pasado en grupos de amigos, deportes, iglesias, escuelas donde se usa LSM(ESPAÑOL)?</li> <li>• ¿Qué idioma usas con tu familia?</li> <li>• ¿Cuántos años has usado LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL) con tu familia?</li> <li>• ¿Qué idioma usas en el trabajo?</li> <li>• ¿Cuántos años has trabajado en un lugar donde se usa LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL)?</li> </ul>

Para cerrar con la información incluida en este módulo, la pregunta final corresponde a la frecuencia en la que el hablante usa cada una de sus lenguas para hacer cálculos. Otra vez, se solicita que el porcentaje total semanal de inglés, español y otras lenguas

sume 100%. Como se hizo con las preguntas anteriores, esta escala fue sustituida. En su lugar, se utilizó el formato de la pregunta previa en donde se coloca una escala que va de 0 a 10, donde 0 significa *nada* y 10, *mucho*. En la escala de calificaciones, el 0 se correspondería con 0%, mientras que 1 sería 10% y así sucesivamente hasta llegar a 10, que representaría el 100% del tiempo. En la tabla 3, se puede observar la comparación de los formatos del Módulo II del BLP en su versión español-inglés y la adaptación a LSM-español escrito/oral (CDLS).

**Tabla 3.** Módulo II del BLP en su versión español-inglés y LSM-español escrito/oral

<i>BLP español-inglés</i>	<i>CDLS</i>
<b>Módulo II: Uso de lenguas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En una semana normal, ¿qué porcentaje del tiempo usa ESPAÑOL(INGLÉS; OTRAS LENGUAS) con sus amigos?</li> <li>• En una semana normal, ¿qué porcentaje del tiempo usa ESPAÑOL(INGLÉS; OTRAS LENGUAS) con su familia?</li> <li>• En una semana normal, ¿qué porcentaje del tiempo usa ESPAÑOL(INGLÉS; OTRAS LENGUAS) en la escuela/el trabajo?</li> <li>• Cuando habla a usted mismo, ¿con qué frecuencia se habla a sí mismo en ESPAÑOL(INGLÉS; OTRAS LENGUAS)?</li> <li>• Cuando hace cálculos contando, ¿con qué frecuencia cuenta en ESPAÑOL(INGLÉS; OTRAS LENGUAS)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En un día, ¿cuántas horas usas LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL) con tus amigos?</li> <li>• En un día, ¿cuántas horas usas LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL) con tu familia?</li> <li>• En un día, ¿cuántas horas usas LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL) en la escuela y el trabajo?</li> <li>• ¿Con qué frecuencia piensas o imaginas en LSM(ESPAÑOL)?</li> <li>• ¿Con qué frecuencia sueñas en LSM(ESPAÑOL)?</li> <li>• Cuando haces sumas, restas, multiplicaciones, divisiones (matemáticas), ¿con qué frecuencia usas LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL)?</li> </ul>

**Módulo III: Competencia lingüística.** El Módulo III del instrumento, el de la Competencia lingüística, busca obtener una valoración de las cuatro habilidades lingüísticas del hablante: comprensión y producción oral, y comprensión y producción escrita de cada una de sus lenguas. Para la adaptación del CDLS, se mantuvieron las preguntas sobre comprensión de LSM, español oral y español escrito, así como las de producción de LSM, español oral y español escrito. Al ser la LSM una lengua ágrafa, se omitieron las preguntas sobre comprensión y producción escrita de la misma.

Además, se agregó una pregunta que no existe en el instrumento original sobre la inteligibilidad del propio hablante: *Cuando tú usas lsm (español escrito; español oral), ¿tus amigos, familia, maestros (ellos) entienden lo que dices?* La opción de respuesta para toda esta sección es una escala del 0 al 6, donde 0 significa *no muy bien* y 6 *muy bien*. Para la versión adaptada se mantuvo la escala, pero se modificó el valor de 0 por *mal*, para asegurar una mejor comprensión de la escala. El valor de 6 se mantuvo como en el instrumento original. En la tabla 4, se pueden observar la comparación de los formatos del Módulo III del BLP en su versión español-inglés y la adaptación a LSM-español escrito/oral (CDLS).

**Tabla 4.** Módulo III del BLP en su versión español-inglés y LSM-español escrito/oral

<i>BLP español-inglés</i>	<i>CDLS</i>
<b>Módulo III: Competencia lingüística</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo habla en ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cómo entiende en ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cómo lee en ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> <li>• ¿Cómo escribe en ESPAÑOL(INGLÉS)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo usas LSM(ESPAÑOL ORAL) ¿bien o mal?/ ¿Cómo escribes en ESPAÑOL? ¿bien o mal?</li> <li>• Cuando alguien usa LSM(ESPAÑOL ORAL), ¿entiendes? ¿Cómo lees ESPAÑOL ESCRITO? ¿bien o mal?</li> <li>• Cuando tú usas LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL), ¿tus amigos, familia, maestros (ellos) te entienden?</li> </ul>

*Módulo IV: Actitudes lingüísticas.* El último módulo del instrumento evalúa las actitudes del hablante en relación con cada una de sus lenguas. La primera pregunta de este módulo dice: *Me siento “yo mismo” cuando hablo en español(inglés).* En ella se cambió la construcción “yo mismo” por “*me siento bien, me gusta*”. No fue necesario distinguir entre español escrito y español oral para este ítem, debido a que ambas modalidades forman parte de una misma lengua y a que, en este módulo, se espera obtener la actitud lingüística del hablante frente a este sistema lingüístico general. A continuación, se pregunta sobre las culturas de las lenguas del hablante: *Me identifico con la cultura hispanohablante (angloparlante).* En la adaptación CDLS, se agregó *me siento bien*, además de la construcción *me identifico con la cultura SORDA (OYENTE).* La siguiente pregunta original en el BLP es la siguiente: *¿Es importante para mí usar (o llegar a usar) español como un hablante nativo?* Aquí se modificó *usar la lengua como hablante nativo por tener un nivel alto de lsm, español escrito y español oral.* Se eliminó la pregunta *¿Quiero que los demás piensen que soy un hablante nativo?* Finalmente, la escala de calificación en esta sección va de 0 a 6, donde 0 significa *no estoy de acuerdo* y 6 *sí estoy de acuerdo*. Esta escala se mantuvo en la versión adaptada. Las preguntas de la versión original y su adaptación se aprecian en la tabla 5.

**Tabla 5.** Módulo IV del BLP en su versión español-inglés y LSM-español escrito/oral

<i>BLP español-inglés</i>	<i>CDLS</i>
<b>Módulo IV: Actitudes lingüísticas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me siento “yo mismo” cuando hablo en ESPAÑOL(INGLÉS).</li> <li>• Me identifico con una cultura HISPANOABLANTE (ANGLOHABLANTE).</li> <li>• Es importante para mí usar (o llegar a usar) ESPAÑOL(INGLÉS) como un hablante nativo.</li> <li>• Quiero que los demás piensen que soy un hablante nativo de ESPAÑOL(INGLÉS).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me identifico, me siento bien, me gusta cuando uso LSM(ESPAÑOL).</li> <li>• Me identifico y me siento bien con la cultura SORDA(OYENTE).</li> <li>• Es importante para mí tener un nivel alto de LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL).</li> <li>• Quiero que otras personas piensen que tengo un nivel alto de LSM(ESPAÑOL ESCRITO; ESPAÑOL ORAL).</li> </ul>

### *Calificación del CDLS*

Tal como se especificó anteriormente, el BLP original evalúa la dominancia lingüística de los bilingües a través de reportes de autoevaluación. Su objetivo consiste en arrojar una puntuación de dominio de la lengua y un perfil lingüístico del bilingüe tomando

en cuenta distintas variables. Cada una de las preguntas del BLP contiene una escala de puntos asociada a un valor numérico, así, se pueden calcular las puntuaciones del hablante por cada módulo, por cada lengua o por un índice de dominancia lingüística. Los valores de cada pregunta se pueden observar en la tabla 6.

**Tabla 6.** ¿Cómo calificar la prueba?

<i>BLP español-inglés</i>	<i>CDLS LSM-español escrito/oral</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historial lingüístico: 6 preguntas con valor de 0 a 20. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>2. Uso de lenguas: 5 preguntas con valor de 0 a 10. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>3. Proficiencia lingüística: 4 preguntas con valor de 0 a 6. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>4. Actitudes lingüísticas: 4 preguntas con valor de 0 a 6. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historial lingüístico: 7 preguntas con valor de 0 a 20. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>2. Uso de lenguas: 6 preguntas con valor de 0 a 10. En las primeras tres preguntas, 0 es equivalente a 0, 1.2 horas es equivalente a 2.5, 3.4 horas es equivalente a 5, 5.6 es equivalente a 7.5 y más de 6 horas equivale a 10. Las últimas dos preguntas tienen un valor 1-6. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>3. Proficiencia lingüística: 3 preguntas con valor de 0 a 6. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> <li>4. Actitudes lingüísticas: 4 preguntas con valor de 0 a 6. Cada ítem tiene el valor numérico de la respuesta.</li> </ol>
<p>Para obtener el valor de dominancia lingüística, es necesario extraer la puntuación total de una lengua a la otra. El valor de dominancia lingüística va de -218 a +218 puntos, donde 0 = balanceado. (español vs inglés)</p>	<p>Para obtener el valor de dominancia lingüística, es necesario extraer la puntuación total de una lengua a la otra. El valor de dominancia lingüística va de -242 a +242 puntos, donde 0 = balanceado. (LSM vs español escrito; LSM vs español oral; español escrito vs español oral)</p>

Como se puede observar y como se describió en la sección previa, se trató de mantener e igualar, en la medida de lo posible, las escalas propuestas en el BLP español-inglés para la adaptación del CDLS. Como los autores de la prueba indican, para obtener el índice de dominancia lingüística, es necesario obtener la puntuación total de cada una de las lenguas del hablante y restar la de menor valor a la lengua con mayor puntuación. Las puntuaciones van de -218 a +218, y, si el valor de la resta es 0, significa que el bilingüe tiene un dominio balanceado de sus lenguas. En caso de que el valor no sea 0, la lengua de mayor puntuación representará la lengua más dominante del hablante.

La suma de todos los puntos en la adaptación CDLS va de -242 a +242. Para esta versión es posible obtener la dominancia de tres pares lingüísticos: LSM vs español escrito, LSM vs español oral y español escrito vs español oral. Para las preguntas de los módulos I, II y IV, en las que no se separó entre español escrito y español oral, la puntuación de español será considerada para ambas modalidades al momento de hacer la resta. Igual que en la versión original, si el número obtenido de la resta es igual a 0, significará que el dominio del hablante en el par lingüístico está balanceado.

### *Recomendaciones de aplicación*

El CDLS es un instrumento que tiene como objetivo medir el nivel de proficiencia lingüística de los Sordos señantes mexicanos en tres pares de modalidades lingüísticas:

LSM-español oral, LSM-español escrito y español oral-español escrito. Como se ha descrito a lo largo del presente trabajo, las características lingüísticas de la población Sorda en México son muy heterogéneas debido a distintos factores educativos, sociales y médicos. Además, en México no existen instrumentos que ayuden a evaluar la experiencia y las condiciones lingüísticas de las personas con sordera.

En este sentido, el CDLS puede convertirse en una herramienta útil tanto en la investigación, como en la educación y la clínica para registrar distintos aspectos lingüísticos de esta población. En primer lugar, es importante que las investigaciones científicas que tienen como población de estudio a la población Sorda realicen una descripción detallada de las condiciones lingüísticas en las que sus participantes se encuentran. En este aspecto, el CDLS puede servir para hacer un perfil lingüístico de los participantes con déficits auditivos. Los investigadores que decidan utilizar el CDLS pueden decidir cuál(es) de sus secciones son más pertinentes de acuerdo con sus objetivos de investigación e, incluso, los pares lingüísticos que deseen evaluar.

En segundo lugar, en la práctica educativa, el CDLS podría ser una herramienta útil para docentes que cuentan con estudiantes Sordos entre sus aulas. El español escrito suele comenzar a enseñarse de manera formal dentro de los salones de clase; conocer el historial lingüístico de estos alumnos, así como el nivel de dominio, tanto del español oral como del español escrito, ayudarían a definir mejor los objetivos pedagógicos de los docentes.

Finalmente, del mismo modo que en el área educativa, el CDLS es un instrumento que podría ayudar a terapeutas del lenguaje a identificar las características lingüísticas de sus pacientes con la LSM y el español en dos modalidades: oral y escrito. También puede funcionar como una herramienta útil para conocer la experiencia lingüística previa de estos pacientes, así como el uso de las tres modalidades lingüísticas en distintos contextos sociales, por ejemplo, el familiar y/o el escolar. Esta información sería una guía útil para trazar un plan de acción que sirva para reforzar las habilidades lingüísticas de los pacientes Sordos en sus tres modalidades lingüísticas, así como el tipo de terapia que mejor se adapte a sus necesidades.

### *Futuras modificaciones*

Las modificaciones lingüísticas aplicadas al CDLS tienen como propósito que una población de bilingües Sordos señantes con nivel de lectura correspondiente al de un niño oyente de tercer año de educación básica pueda responder al instrumento sin necesidad de un intérprete o maestro que le traduzca el contenido. Sin embargo, la versión original del BLP cuenta con versiones en los dos pares lingüísticos evaluados. El uso de un instrumento u otro depende, entonces, de los objetivos científicos, pedagógicos o clínicos del responsable. Con base en lo anterior, se propone como una consideración futura agregar al instrumento actual una versión en LSM a la cual puedan acceder los individuos Sordos. De esta forma, los investigadores, docentes y terapeutas podrán aplicar la versión del instrumento que más se ajuste a sus propósitos y necesidades.

## DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo consistió en describir las modificaciones lingüísticas y culturales realizadas al Bilingual Language Profile (BLP) para la creación de un instrumento de evaluación de la lengua de señas mexicana (LSM) y el español en dos modalidades: escrita y oral, CDLS. De esta forma, se pretende que el CDLS pueda servir como un instrumento útil en la creación de un perfil lingüístico de la población Sorda señante en México, además de una herramienta que permita conocer la dominancia lingüística de los Sordos señantes mexicanos en tres pares lingüísticos: LSM-español escrito; LSM-español oral y español escrito-español oral. Así, será posible obtener información valiosa sobre las características lingüísticas de esta población tanto en la investigación psicolingüística, como en la práctica educativa.

Es importante, dentro del ámbito de la investigación y de la práctica clínica y educativa, conocer las habilidades lingüísticas de los participantes y pacientes bilingües. En el ámbito científico, conocer las características lingüísticas de la población permite replicar estudios y resultados entre distintas lenguas y poblaciones o comunidades de Sordos. Por otro lado, en la práctica clínica es preciso conocer las características lingüísticas de los pacientes Sordos en aras de identificar cuáles son las necesidades terapéuticas de los pacientes. Del mismo, en la práctica educativa, es necesario conocer cuáles son las habilidades y necesidades lingüísticas de los estudiantes Sordos bilingües con la finalidad de generar planes de acción pedagógicos que mejor se ajusten a sus requerimientos. Por todas estas razones, la creación de instrumentos de evaluación que indiquen el nivel de proficiencia y dominancia lingüística de los individuos se ha convertido en una práctica cada vez más común.

Existen distintos tipos de instrumento que ayudan a evaluar la dominancia lingüística de las poblaciones bilingües. Entre las medidas más destacadas podemos encontrar medidas objetivas en las cuales se utilizan tareas como la repetición de oraciones (Flege *et al.* 2002; Golato 2002), la repetición de palabras, la velocidad en la lectura en voz alta y los juicios de gramaticalidad o las calificaciones en pruebas de vocabulario (Treffers-Daller 2011). Sin embargo, las herramientas más comunes usadas con adultos bilingües son los instrumentos de autoevaluación, en los cuales son los mismos individuos quienes califican sus habilidades en cada una de sus lenguas (Gertken *et al.* 2014).

Uno de los instrumentos de autoevaluación lingüística en bilingües que ha cobrado gran relevancia desde su publicación en 2012 es el Bilingual Language Profile (BLP). El BLP (Birdsong *et al.* 2012) es un instrumento de acceso libre y fácil de usar que mide la dominancia lingüística de los individuos bilingües en cuatro dominios: Historial lingüístico, Uso de lenguas, Proficiencia lingüística y Actitudes lingüísticas. Actualmente se encuentra disponible en 27 pares de lenguas orales, pero no existe aún ninguna adaptación a lengua de señas. No obstante, los autores de la prueba invitan a investigadores a colaborar con traducciones y adaptaciones del BLP a otras lenguas.

Hasta el momento de esta investigación, no se sabe de ningún instrumento que mida la dominancia lingüística de los Sordos señantes mexicanos. Por tanto, es poco lo que se sabe de las características lingüísticas de los bilingües en este país. La adaptación de

un instrumento ampliamente utilizado en la investigación psicolingüística, como el BLP, ayudaría a crear un perfil lingüístico de los bilingües Sordos LSM-español. Adaptar o modificar una prueba no es, sin embargo, un proceso sencillo porque se requiere considerar las características de las lenguas del bilingüe, así como los rasgos lingüísticos y sociales de la población a la que está dirigido el instrumento.

La población Sorda en México es similar a otras poblaciones de personas con sordera alrededor del mundo en el sentido de que muestran gran variabilidad entre individuos. Estas diferencias son etiológicas, sociales, culturales y educativas. Respecto a la educación, es importante destacar que no existe una metodología específica que todos los sordos cursarán en la escuela. Habrá familias que prefieran que sus hijos con déficit auditivo adquieran una lengua oral mediante el uso de algún dispositivo de amplificación sonora y, por tanto, se conviertan en sordos oralizados. También están los sordos que socialmente se encuentran aislados y no dominan ni la lengua oral del lugar en donde se encuentran ni una lengua manual, estos son conocidos como sordos semilingües, y, finalmente, los miembros de la comunidad mexicana de Sordos o Sordos señantes. A pesar de las diferencias existentes entre estos tres grupos, aproximadamente el 90% de los sordos semilingües se volverá sordo señante (Fridman Mintz 1999), mientras que los sordos oralizados más proficientes en español se volverán bilingües balanceados LSM-español (Fridman Mintz 2010).

Debido a esta falta de heterogeneidad en la educación del sordo, se consideró oportuno hacer una separación entre la modalidad escrita y la modalidad oral del español para la adaptación de esta prueba. Debido a que no todos los Sordos señantes adquieren una lengua de señas a la misma edad y a que no todos adquieren lenguaje oral, fue necesario hacer la distinción entre español escrito y español oral. El BLP evalúa la dominancia lingüística en pares de lenguas, por lo que, para esta adaptación, se consideraron tres posibles pares de lenguas a evaluarse: LSM-español oral, LSM-español escrito y español oral-español escrito. De esta manera, se busca tener información más precisa sobre los usos lingüísticos de los Sordos en México.

Por otra parte, debido al bajo nivel de lectura de los Sordos señantes mexicanos — que fue de tercer grado de primaria según la prueba aplicada en este trabajo—, resultó imprescindible realizar una serie de cambios de vocabulario y de estructura a lo largo de la prueba. Los cambios consistieron en reemplazar vocabulario especializado o difícil de comprender por términos más frecuentes y accesibles. Además, se buscó simplificar las estructuras gramaticales de las preguntas de tal forma que fueran más sencillas y concisas. Con estos cambios se busca que los bilingües Sordos señantes mexicanos con bajo nivel lector no necesiten de ningún intérprete o ayudante para responder el CDLS. Así, el alcance del instrumento se multiplica y los tiempos se eficientizan.

La intención principal de esta adaptación del instrumento a LSM-español escrito/oral es que sirva en la elaboración de un perfil lingüístico de los Sordos señantes en México. La práctica clínica y educativa, así como la investigación lingüística en esta población sigue estando por detrás de las prácticas en otros continentes. Por tanto, es relevante la búsqueda de instrumentos que ayuden a tener un mejor panorama de las características que subyacen en esta población. Se pretende que sirva a maestros, clínicos e investiga-

dores que trabajan con Sordos usuarios de la LSM y del español en cualquiera de sus modalidades en su labor diaria.

Finalmente, el objetivo de este trabajo fue describir las adaptaciones lingüísticas y culturales necesarias para modificar una prueba que evalúa la dominancia de las lenguas de los bilingües y se describen sus características lingüísticas a la LSM y el español escrito y oral, de tal forma que se convierta en un instrumento útil para investigadores, terapeutas y maestros; sin embargo, todavía es preciso aplicar el instrumento a la población para la que está destinada y, de esta manera, identificar si los cambios aquí descritos son suficientes para lograr el propósito de conocer más el perfil lingüístico de los Sordos señantes mexicanos o si, por el contrario, se requiere de mayores cambios. Éste es un primer intento de adaptar una prueba originalmente hecha para poblaciones bilingües oyentes a una lengua de señas. Es preciso que en México se sigan buscando opciones que permitan describir a la población Sorda señante para, así, mejorar la práctica clínica y educativa y lograr una mejora en los estudios científicos sobre esta población mexicana.

## REFERENCIAS

- ANDREWS, Jean F. y Jana. M. MASON. 1991. "Strategy usage among deaf and hearing readers", *Exceptional Children* 57, núm. 6: 536-545.
- BEDORE, Lisa M., Elizabeth D. PEÑA, Connie L. SUMMERS, Karin. M. BOERGER, Maria D. RESENDIZ, Kai GREENE, Thomas M. BOHMAN y Ronald B. GILLAM. 2012. "The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children", *Bilingualism: Language and Cognition* 15, núm. 3: 616-629.
- BIRDSONG, David, Libby M. GERTKEN y Mark AMENGUAL. 2012. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*, en <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>> [consultado el 15 de enero de 2023].
- CHAMBERLAIN, Charlene, Jill P. MORFORD y Rachel I. MAYBERRY. 2000. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONRAD, Richard. 1979. *The Deaf School Child*. London: Harper & Row.
- CRUZ ALDRETE, Miroslava. 2009. "Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, núm. 1: 133-145.
- CRUZ ALDRETE, Miroslava. 2008. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México. México.
- CUETOS, Fernando, Blanca RODRÍGUEZ y Elvira RUANO. 1996. *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- DE HOUWER, Annick. 1995. "Bilingual language acquisition", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 219-250.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén. 2003. "¿Cómo acceden los alumnos al lenguaje escrito?", *Enseñanza* 21: 201-218.
- DUNN, Alexandra L. y Jean E. FOX TREE. 2009. "A quick, gradient Bilingual Dominance Scale", *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 273-289.

- EMMOREY, Karen, Helsa B. BORINSTEIN, Robin THOMPSON y Tamar H. GOLLAN. 2008. "Bimodal bilingualism", *Bilingualism: Language and Cognition* 11, núm. 1: 43-61.
- EMMOREY, Karen, Jennifer A. F. PETRICH y Tamar H. GOLLAN. 2013. "Bimodal bilingualism and the frequency-lag hypothesis", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18: 1-11.
- EMMOREY, Karen, Marcel R. GEIZEN y Tamar H. GOLLAN. 2016. "Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism", *Bilingualism: Language and Cognition* 19, núm. 2: 223-242.
- FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar y Esther PERTUSA. 1996. "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiometría* 16, núm. 2: 79-85.
- FLEGE, James Emil, Ian R. A. MACKAY y Thorsten PISKE. 2002. "Assessing bilingual dominance", *Applied Psycholinguistics* 23: 567-598.
- FLEXER, Carol, Denise WRAY, J. Millin y Ron LEAVITT. 1993. "Mainstreamed college students with hearing loss: Comparison of receptive vocabulary to peers with normal hearing", *Volta Review* 95: 125-133.
- FRIDMAN, Boris. 2010. "The current policy of inclusive education as de facto segregation of the signing deaf", *Boletín de Antropología Americana* 46: 79-93.
- FRIDMAN, Boris. 1999. "La comunidad silente de México", *Viento del Sur* 14: 1-16.
- GATHERCOLE, Virginia M. y E. THOMAS. 2009. "Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up", *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 213-237.
- GERTKEN, Libby M., Mark AMENGUAL y David BIRDSONG. 2014. "Assesing language dominance with the Bilingual Language Profile", en Pascale Leclercq, Amanda Edmonds y Heather Hilton (eds.), *Measuring L2 Proficiency: Perspectives From SLA*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 208-225.
- GILLAM, Ronald B. y Thomas P. MARQUARDT. 2010. *Communication Sciences and Disorders: From Science to Clinical Practice*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- GLICKMAN, Neil S., Charlene CRUMP y Steve HAMMERDINGER. 2020. "Language deprivation is a game changer for the clinical specialty of deaf mental health", *Jadara* 54, núm. 1: 54.
- GOLATO, Peter. 2002. "Operationalizing 'language dominance' in late bilinguals", *Working Papers in Linguistics* 1: 26-35.
- GOLLAN, Tamar H., Gali H. WEISSBERGER, Elin RUNNQVIST, Rosa I. MONTOYA y Cynthia M. CERA. 2012. "Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish-English bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition* 15: 131-149.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. 2005. *The Resilience of Language. What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell Us About How All Children Learn Language*. New York: Psychology Press.
- GOLDIN-MEADOW, Susan y Rachel. I. MAYBERRY. 2001. "How do profoundly deaf children learn to read?", *Learning Disabilities Research and Practice* 16: 222-229.
- GROSJEAN, François. 1997. "The bilingual individual", *Interpreting* 2, núm. 1: 163-187.

- GROSJEAN, François. 1992. "The bilingual and bicultural person in the hearing and deaf world", *Sign Language Studies* 77: 307-320.
- GUERRERO-ARENAS, Coral y Guillermo HERNÁNDEZ-SANTANA. 2022. "Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos". *CIENCIA ergo-sum* 30, núm. 3.
- HERRERA, Valeria. 2003. *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*, tesis de doctorado en proceso. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HOLT, Judith. 1993. "Stanford Achievement Test - 8th Edition: Reading comprehension subgroup results", *American Annals of the Deaf* 138: 172-175.
- HULSTIJN, Jan H. 2010. "Measuring second language proficiency", en Emma Bloom y Sharon Unsworth (eds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins, pp. 185-200.
- KLIMA, Edward S. y Ursula BELLUGI. 1979. *The Signs of Language*. Cambridge, MA-London, England: Harvard University Press.
- KOHNERT, Kathryn. 2008. *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. San Diego, CA: Plural.
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LENNEBERG, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LILLO-MARTIN, Diane, Neil SMITH y Ianthi TSIMPLI. 2020. "Age of acquisition effects in language development", en G. Morgan (ed.), *Understanding Deafness, Language and Cognitive Development. Essays in Honour of Benice Woll*. London: John Benjamins Publishing Company, pp. 93-113.
- LILLO-MARTIN, Diane, Ronice MÜLLER DE QUADROS y Deborah CHEN PICHLER. 2017. "The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory". *Linguist Approaches Biling* 6, núm. 6: 719-755.
- LIM, Valerie P. C., Susan J. RICKARD LIOW, Michelle LINCOLN, Yiong CHAN y Mark ONSLOW. 2008. "Determining language dominance in English-Mandarin bilinguals; development of a self-report classification tool for clinical use", *Applied Psycholinguistics* 29: 398-412.
- MARIAN, Viorica, Henrike K. BLUMENFELD y Margarita KAUSHANKAYA. 2007. "The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50, núm. 4: 940-967.
- MARSCHARK, Mark. 2007. *Raising and Educating a Deaf Child. A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. New York: American Society of Deaf Children.
- MARSCHARK, Mark y Margaret HARRIS. 1996. "Success and failure in learning to read: The special case of deaf children", en Cesare Coronoldi y Jane V. Oakhill (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 279-300.

- MARTÍNEZ DE ANTOÑANA, Rosa y José Ma. AUGUSTO LANDA. 2002. “La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica”, *Anales de Psicología* 18, núm. 1: 183-195.
- OVIEDO, Alejandro. 2015. *México, atlas sordo*, en <<https://cultura-sorda.org/mexico-atlas-sordo/>> [consultado el 15 de enero de 2023].
- PADDEN, Carol y Tom HUMPHRIES. 2005. *Inside Deaf Culture*. Cambridge, MA-London: Harvard University Press.
- PAUL, Peter V. 1998. *Literacy and Deafness. The Development of Reading, Writing and Literate Thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- PETITTO, Laura-Ann. 2000. “The acquisition of natural signed languages: Lessons in the nature of human language and its biological foundations”, en Charlene Chamberlain, Jill P. Morford, & R. Mayberry (eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 41-50.
- PETITTO, L. A. 1994. “On the equipotentiality of signed and spoken language in early language ontogeny”, en B. Snider (ed.), *Post-Milan ASL and English Literacy. Issues, Trends, and Research*. Washington: Gallaudet University Press, pp. 195-223.
- PIÑAR, Pilar, Paola E. DUSSIAS y Jill P. MORFORD. 2011. “Deaf readers as bilinguals: An examination of deaf readers’ print comprehension in light of current advances in bilingualism and second language processing”, *Language and Linguistics Compass* 5: 691-704.
- PLAZA-PUST, Carolina. 2019. “Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral”, *REVLES: Revista de Estudios de Lenguas de Signos* 1: 176-208.
- ROMAINE, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. London: Blackwell.
- SCHIMER, Barbara R. 2001. *Psychological, Social, and Educational Dimensions of Deafness*. Boston: Allyn & Bacon.
- SNOW, Catherine y Charles FERGUSON. 1977 (eds.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOKOE, William. C., Dorothy C. CASTERLINE y Carl G. CROAHERG. 1965. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington: Gallaudet University Press.
- THIERY, Christopher. 1978. “True bilingualism and second language learning”, en David Gerver y Wallace Sinaiko (eds.), *Language, Interpretation, and Communication*. New York: Plenum Press, pp. 145-154.
- TRAXLER, C. B. 2000. “The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 337-348.
- TREFFERS-DALLER, Jeanine. 2011. “Operationalizing and measuring language dominance”, *International Journal of Bilingualism* 15: 255-272.



**Los desafíos de la adquisición y el desarrollo lingüístico**  
The challenges of linguistic acquisition and development

## **Dossier**

**Rebeca Barriga Villanueva**

Coordinadora



# Introducción. Matrioskas: los desafíos de la adquisición y desarrollo del lenguaje

REBECA BARRIGA VILLANUEVA  
*El Colegio de México*  
rbarriga@colmex.mx

Language acquisition does not takes place in a vacuum. As children acquires a sign system whichs bears important relationships to both cognitive and social aspects of their life. The issues involved in assesing the inter-relationships among social, linguistic, and cognitive processes in development are numerous.  
(Maya Hickmann 1986: 9)

## INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, la adquisición del lenguaje ha sido una permanente interrogante para el ser humano. ¿Cuándo surge? ¿Cómo surge? ¿Qué la motiva? ¿Es una capacidad innata o es la imperiosa necesidad de comunicación la que la configura? ¿Es un proceso delimitado por el tiempo o es una construcción continua que organiza de forma paulatina el pensamiento para expresar sentimientos y emociones, propios del momento y la circunstancia histórica? Sobre este devenir gradual, los estudios de adquisición, emanados de la psicolingüística, han buscado explicar, desde teorías y metodologías distintas, procesos de cambio, delimitar estadios de desarrollo y caracterizarlos, trazar linderos entre éstos y descubrir, si, las hay, líneas evolutivas. Sin duda, el desarrollo lingüístico es un complejo y dinámico proceso que se extiende por un largo periodo, con hitos sobresalientes que evidencian la conjunción de elementos y factores de diversa índole. Uno de estos hitos, el que se estaciona en las etapas tardías, ha atraído mucho la atención en las últimas décadas,

por el cambio crucial que representa. En efecto, los estudios pioneros de Carol Chomsky (1975 [1969]) sobre la comprensión de la gramática infantil despiertan la inquietud en relación con el final del proceso, que se postulaba en los primeros cuatro o cinco años de la infancia, cuando se asumía que esta gramática ya estaba adquirida en su estructura básica y sólo restaba el enriquecimiento del léxico en el habla infantil. En definitiva, no era así; quedaba mucho que arar y había que inaugurar un innovador campo de investigación que explorara en el mar de mecanismos sistémicos imbricados con factores sociales y cognitivos que surgían en la nueva etapa por la que atravesaba; se necesitaba nueva luz sobre el buscado dominio de la competencia lingüística y comunicativa de los niños. En aquel momento, los conceptos de *etapa* —hito importante, acorde con la edad de los niños—, y el de *frontera* —sutil lindero que marcaba logros a medio camino, entre hito e hito, importante para entender hacia dónde va el avance de ambas competencias— vertebraban la mayoría de los estudios que tenían como objetivo final marcar una línea evolutiva que apuntara a la fase final del proceso: al término de los años escolares, preludio de la adolescencia. Surgen, entonces, con ímpetu, los estudios de las etapas tardías de desarrollo lingüístico o de los años escolares (por la coincidencia temporal con la escolarización primaria en las sociedades alfabetizadas), con un sinnúmero de interrogantes: ¿hay rasgos distintivos salientes en esta nueva etapa?, ¿qué peso tiene en ella el contexto social?, ¿cuáles son los nichos culturales de socialización lingüística por excelencia?, ¿es la escuela?, sobrevalorada en casi todas las comunidades humanas, aún las más vulnerables, ¿qué nuevos procesos alienta la presencia formal de la lengua escrita —lectura y escritura— que potencian de manera incontrovertible la reflexión metalingüística y dispara retos cognitivos importantes vinculados con la comprensión y la construcción de significados?, ¿el desfase entre la producción y la comprensión se desdibuja en este momento? Pero, además de toda esta notoria revolución sistémica, qué decir de los muchos impactos extrasistémicos que inciden irremisiblemente en el desarrollo de los niños, en concreto, los del siglo XXI. Empiezo por la migración, fenómeno social creciente en nuestros tiempos que toca muy de cerca la estructura de nuestra sociedad, que a su vez entraña fenómenos lingüísticos insoslayables: lenguas y culturas en contacto, enfrentamiento con la diversidad, bilingüismos varios, cambios identitarios. Sigo con la multipresente tecnología acompañada con sus paradójicos pros y contras: estimular el desarrollo infantil o inhibirlo por la desigualdad rampante que propicia; entrar de lleno al acceso de nuevos hallazgos, gracias a la precisión de aparatos que incursionan en recovecos intransitables por el oído y el ojo humano, o quedarse a la orilla del progreso; manejar poderosos paquetes estadísticos que equilibran la finura cualitativa con la certeza cuantitativa o quedarse a la deriva de los adelantos por los escollos que producen el poderío económico y académico, etc. Para terminar, continúo, con otra fuerza extralingüística, mencionando las terribles sorpresas que nos da la naturaleza cambiante y enardecida por su explotación que encuentra terreno fértil en el ámbito escolar: ¿rezago, involución, repetición de patrones anquilosados...? Llama la atención encontrar en las publicaciones más recientes sobre el desarrollo lingüístico la presencia del COVID-19 o de los desastres naturales como fuentes de explicación de los cambios lingüísticos. Todo este paquete de arquitecturas complejas y mucho más

corren en paralelo con el desarrollo lingüístico infantil de las etapas tardías. Es menester señalar algunos de sus rasgos para comprender la naturaleza de este dossier.

### LOS RASGOS DISTINTIVOS DE LAS ETAPAS TARDÍAS O DE LOS AÑOS ESCOLARES

A partir del surgimiento de los estudios psicolingüísticos, los especialistas en el desarrollo de las etapas tardías europeos, estadounidenses y latinoamericanos han tratado de definir sus rasgos distintivos; nombro los más coincidentes en la mayoría de las perspectivas teóricas: reestructuración, reorganización y diversificación funcional del sistema lingüístico que propician la considerable expansión de la lengua, en todos los niveles. La sintaxis se complejiza y se especializa (Bowermann 1984; Karmiloff-Smith 1986; Barriga 1990; Hess 2010; Ramos 2022); la semántica entra en un interesante proceso de resignificación entretejida con la sintaxis, la semántica y la pragmática, que resuenan en la comprensión infantil, y que, en alianza con la lengua escrita, afectan de manera incuestionable la reflexión metalingüística (Gombert 1992; Hess 2010; Meneses 2018; Ramos 2022; Hess y Alarcón 2021). Poco a poco, y de la mano con la madurez cognitiva y el impulso social, el niño será capaz, o no, de entender las entretelas de la metáfora, el chiste, la ironía, el sarcasmo, la implicatura y todas aquellas manifestaciones del lenguaje no literal. De igual manera, el discurso se extiende de forma considerable; las conversaciones y el diálogo andamiados (Snow 1986), primigenios de la adquisición, se acrecientan en la narración, la descripción y la argumentación para propiciar la producción de estructuras sintácticas de mayor complejidad: causalidad, temporalidad, condicionalidad o modalidad que ahora se engranan con mayor reflexibilidad a la comprensión del significado, atado, las más de las veces, a la atribución de estados mentales, a la intencionalidad, a la subjetivación del lenguaje o a la inferencialidad. De forma natural, en esta etapa los nichos de socialización se diversifican, y cada uno de ellos juega un papel diferente e importante: o potencian o inhiben el desarrollo de acuerdo con las circunstancias de vida y de comunicación que rodean al niño. Pero, por su estrecho nexo con la educación y por su importancia política, social y económica, el ámbito escolar va a ser contundente en esta etapa. Pasar por las aulas y vivir la experiencia de la convivencia en torno a los intrincados mecanismos de la enseñanza-aprendizaje con interlocutores varios es atravesar por la presencia crucial de la lengua escrita, que, entramada con las peculiaridades de la lengua oral, determinará el éxito o el fracaso futuro de esos niños en desarrollo.

Pese a las dificultades de alcanzar una definición idónea, propongo aquí la imagen de una matrioska, como representante metafórica del desarrollo lingüístico infantil de las etapas tardías. Al igual que la tradicional muñeca rusa, cada una de las pequeñas muñequitas que la conforman se va integrando a lo largo de los años, desde la vida intrauterina, afirman algunas autoras (Karmiloff-Smith y Karmiloff 2001), hasta la adolescencia (Romaine 1984; Barriga Villanueva 2004; Hess 2010), y aún más allá de ésta (Nippold 2016). Algunas muñequitas y su indumentaria de estructuras embonan de inmediato, listas para recibir a la siguiente y aumentar las estructuras en forma y función; otras, en

cambio, se traban o se deslizan porque no llenan por completo el espacio siguiente con las estructuras pertinentes; hay que forzar su acomodo, buscando la manera de lograr la entrada a riesgo de perder la esperada e hipotética continuidad de la evolución. Ilustro, como ejemplo de estas matrioskas, las palabras (y las frases) clave que los autores de este dossier seleccionaron en sus artículos para acercarnos al comportamiento de la matrioska del desarrollo. Hernández escoge *etapas tardías, reestructuración, ADESSE, verbos, narraciones infantiles y estudio de caso*; Luna Patiño selecciona *lenguaje figurado, reflexión metalingüística y desarrollo del lenguaje*; en tanto que Solorio elige *referencia anafórica, cohesión y narrativas infantiles*; Morett, por su parte, prefiere *subjetividad en el lenguaje infantil, desarrollo lingüístico tardío, teoría de la valoración, evaluación, actos de habla valorativos, léxico valorativo y lenguaje actitudinal*. Se puede apreciar que hay una rica variedad de fenómenos, mecanismos, proyectos y elementos lingüísticos ya estudiados, pero con nuevas vetas de índole formal o funcional, que exigen el reacomodo de las muñequitas en renovadas explicaciones, por la dificultad intrínseca de su esencia. En estas palabras hay también tipos de métodos que tratan de ir a la explicación en profundidad del fenómeno estudiado, niveles de lengua, clases de discurso y expresiones del lenguaje; toda esta ensalada de elementos se cohesionan bajo dos ejes rectores: el desarrollo en las etapas tardías, como camino a recorrer por seis años y un poco más, y el enfoque interaccionista, como soporte teórico para explicarlo. Ciertamente, este dossier se construye sobre la base de la teoría de la interacción en sus dos facetas: la del *input* y el diálogo niño-adulto (madre, cuidadores, maestros), niño-niño, y la de la interacción de los tres desarrollos que se van intersectando en un movimiento aleatorio y constante en las etapas tardías: el lingüístico, el social y el cognitivo (Hickmann 1986; Rojas y Figueira 2019). Me parece pertinente, en términos del mecanismo de las matrioskas, abrir un pequeño paréntesis para asomarnos a la labor de otra cuarteta de autoras, Ramos Garín, Fascinetto-Zago, Padilla y Álvarez López, que, en este número de *Lingüística Mexicana*, escogen reseñar libros publicados en el corto lapso de 2021 y 2022, cuyo tema central es el desarrollo lingüístico. Median 46 años de distancia entre aquel emblemático artículo de Carol Chomsky que abría el venero de investigación de este desarrollo. El interés creciente por él está tan vivo como las temáticas que día a día surgen en torno a él, mostrando no sólo su riqueza, sino la amplia vastedad y complejidad del lenguaje humano. Ramos Garín y Karina Fascinetto-Zago eligen a autores extranjeros, la primera a Law, Reilly y McKean (2022), y la segunda a De Houwer (2021); en tanto que Padilla y Álvarez López se inclinan por tres autoras mexicanas: Alarcón Neve y Hess Zimmermann (2022), y Auza Benavides (2021), respectivamente. Más allá del origen geográfico de los libros, lo relevante es observar cómo el desarrollo del lenguaje sigue propiciando investigaciones sobre nuevos aspectos o revisitando otros que, por su importancia, requieren de mayor profundidad teórica o del refuerzo de nuevas metodologías. Escojo, segura de la información amplia que nos ofrecerán nuestras reseñistas, sólo pequeños botones de muestra. Del de Law, Reilly y McKean (2022), reseñado por Ramos Garín, destaco el énfasis en las diferencias individuales, presentes de tiempo atrás en varios trabajos emanados de la psicolingüística norteamericana representadas por Snow (1996) y fortalecidos en la actualidad por Rojas y Oropeza (2018). La batalla que sostienen estas diferencias es cla-

ra; se lucha contra las atesoradas regularidades y generalidades de las ciencias sociales y de las humanidades, que buscan una ruta evolutiva consistente, contra la que marcan las diferencias que la desvían por aspectos multifactoriales. Del libro de De Houwer (2021), tomo otro caso: el bilingüismo, reseñado por Fascinetto-Zago, quien muestra con nitidez ese fenómeno que no siempre pone en equilibrio a dos sistemas lingüísticos, ni desarrolla equitativamente cada uno de ellos; el tema, muy trabajado por De Houwer (2021), se detiene ahora en tres tipos interesantes de este fenómeno que se dan en las etapas tempranas, más allá de la diferencia de los contextos sociales en que surgen. Se antojaría hacer un estudio comparativo con niños indígenas mexicanos que viven un amplio abanico de bilingüismos en su realidad, afectando de manera positiva o no su conocimiento. Y qué decir de la bifurcación de las rutas del desarrollo escindido en típico y atípico que nos describe Auza (2021), en el libro reseñado por Padilla; es claro ver en él cómo se pierden las regularidades y los patrones, donde ya no embonan las matrioskas de igual manera y donde hay formas y funcionalidades diferentes, aunque se fortalecen las vías de búsqueda de detección y de intervención que permitan al niño interactuar en el mundo de las diversas comunidades de habla a que se enfrenta. Del libro de Hess y Alarcón (2022), reseñado por Padilla, señalo el énfasis que las autoras hacen en la metarreflexión —protagonista obligada del desarrollo de las etapas tardías—; su alianza necesaria con la comprensión, con el significado y con la lengua escrita son ricos veneros de investigación. En suma, los artículos del dossier, la nota y la mayoría de las reseñas de este número de *Lingüística Mexicana*, en su conjunto, nos ofrecen un rico escenario de reflexión y de parcelas por roturar en el vasto campo del desarrollo lingüístico.

#### CUATRO PARCELAS DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN ETAPAS TARDÍAS

La historia de este dossier se inicia en el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje que impartí en el 2022 en el programa del Doctorado en Lingüística, del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Cuatro estudiantes aceptaron el desafío de transformar sus trabajos —exploratorios— en ponencias, primero, y en artículos académicos, después, para someterlos a los rigores que suponen las presentaciones y las publicaciones en sintonía con la calidad y alineadas a las exigencias de la evaluación. A partir de sus intereses lingüísticos, los estudiantes se situaron en parcelas de la rica interfaz sintaxis, semántica y pragmática, y eligieron un tema concreto, relacionado con la producción o con la comprensión de estructuras lingüísticas de niños cuyas edades fluctuaban entre los 6 y los 14 años, siguiendo la pauta de los estudios que buscan dar cuenta de un desarrollo lingüístico que va desde la emergencia del sistema y que continúa hasta la adolescencia. Desde luego que lo fonológico también tiene un papel central en este desarrollo. Los nuevos estudios sobre la interfaz prosodia-pragmática están iluminando varias áreas olvidadas sobre el desarrollo temprano. Laura Villalobos, autora de la nota de este número, está abriendo brechas reveladoras en este tema en el ámbito de las etapas tempranas que, sin duda, completarán matrioskas.

## EL HABLA INFANTIL, LA CREATIVIDAD, LA PANDEMIA Y LA RELACIÓN DE LOS NIÑOS

Poner en juego el conocimiento de una teoría y de una metodología sólidas y establecer una comunión fructífera con los niños fue el primer desafío al que se enfrentaron los autores de este dossier. Ya había mencionado el impacto que pueden tener las sorprendentes manifestaciones de la naturaleza en el proceso de desarrollo, motivo de múltiples investigaciones actuales. En este caso, mis estudiantes y, en paralelo, sus colaboradores fueron seriamente afectados. Sus primeros semestres de doctorado se dieron en medio de la pandemia de COVID-19 que asoló a la humanidad. Además de aprender a través de una pantalla, con todos los inconvenientes emocionales y materiales que supone para la comunicación, imaginar proyectos para el curso con infantes fuera del ámbito escolar fue una ardua tarea. Los estudiantes aguzaron su creatividad y se las ingenieron para trabajar con niños y establecer un buen *rappor*t con ellos en las situaciones peculiares de la pandemia. Subrayo el esfuerzo de los autores por localizar niños fuera de la escuela, y convencer a sus padres de trabajar con ellos en el ámbito familiar, en pos de cumplir con una investigación, requisito para sus estudios. El punto era ¿qué estrategias metodológicas lúdicas y atractivas seguir para lograr la producción o la comprensión de los elementos o fenómenos bajo escrutinio? En algunos casos, se tuvo que renunciar a la cantidad idónea (tema de gran controversia, pues no se llega todavía a un consenso) de colaboradores, y suplirla con análisis lo más precisos y profundos posibles o con bibliografías comentadas que dieran cuenta de algunos fenómenos del habla de niños en edad escolar. Así y todo, la tarea se cumplió y llenó los requisitos de una investigación doctoral, cuyos resultados fueron expuestos por siete de mis estudiantes, quienes decidieron enfrentar el reto en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la Asociación de Lingüística Aplicada, el 20 de septiembre de 2022, en la ciudad de Guadalajara, el día siguiente de un temblor de intensidad severa en la ciudad de Guadalajara y otras de nuestro país. El doble nerviosismo rindió frutos satisfactorios; las críticas agudas, las sugerencias oportunas y los comentarios generosos fueron acicate para que cuatro de los estudiantes decidieran continuar con la transformación de sus ponencias en artículos. De su versión final, producto de las evaluaciones doble ciego reglamentarias y siempre enriquecedoras, espigaré aquí y allá algunas partes sobresalientes, en cuanto a novedad, originalidad y aportaciones al conocimiento psicolingüístico. Considero que mi mejor actuación, como maestra y como coordinadora del dossier, es dar la voz a los autores y dar la oportunidad a los lectores de construir sus propias interpretaciones, completando con sus puntos de vista el bordado que iniciaron los jóvenes estudiantes de este dossier.

Empiezo con la elocuencia y los componentes centrales de los títulos “El desarrollo lingüístico visto a través de clases verbales”, de Odette Hernández; “Acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales en los años escolares”, de Gabriela Luna Patiño; “Estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en etapas tardías”, de Maximiliano Solorio, y “La valoración lingüística en los años escolares. Estudio de caso”, de Sonia Morett. Los títulos son atractivos en sí mismos. Los temas centrales que investigan Hernández y Solorio han llenado páginas enteras, desde la génesis de los estudios lingüísticos y la psicolingüística: el verbo y las referencias anafóricas; en tan-

to que los de Luna Patiño y Morett —las locuciones y la valoración lingüística— están abriendo nuevos veneros para explicar facetas importantes del desarrollo de los años escolares, involucrando habilidades socioemocionales contundentes.

Hernández abre el dossier con un estudio comparativo del uso de seis clases verbales: *material, relacional, mental, existencial, verbal(comunicación)* y *modulación*, propuestas por el proyecto ADESSE, de la Universidad de Vigo. Cada clase reúne verbos con características sintácticas y complejidades semánticas propias. De ahí el interés de explorar cómo se manejan en el habla infantil en tres momentos de las etapas tardías: al inicio y al final con una fase intermedia. La autora, en su estrategia metodológica, vuelve a las siempre magnánimas narraciones de niños que, al relatar experiencias personales, producen diferentes clases de verbos y permiten vislumbrar una posible línea de desarrollo evolutivo. Si bien en los resultados, la autora no la encontró bien delimitada, sí detectó tendencias importantes en los tres grupos etarios, como el aumento en la producción de clases verbales en los niños mayores y una mayor cantidad de ocurrencias y tipos en los verbos, validando, así, la hipótesis más saliente en el desarrollo. En efecto, todo apunta a un manejo infantil más consciente del significado que entrañan los verbos en las clases que albergan mayor complejidad conceptual, pese al sesgo que puede tener el discurso narrativo en su conformación textual. No obstante, Hernández reafirma en sus consideraciones finales un aspecto, a veces descuidado, contra la hipótesis recién mencionada. El desarrollo en su dinamismo no siempre es un proceso continuo y lineal. Habrá que repensar, entonces, cómo habilitar con nuevas hipótesis la diada edad y desarrollo.

Cuatro locuciones verbales (*hacerse de la boca chiquita, cruzarse de brazos, verle la cara a alguien y morderse la lengua*) y cuatro adverbiales de mayor complejidad y con menores pistas lingüísticas para construir significados (*de repente, a veces, en cuanto y a continuación*) aparecen en el panorama del desarrollo de las etapas tardías estudiado en el trabajo de Luna Patiño, quien se adentra en el nivel léxico-semántico para explorar en sus dos colaboradores la comprensión de estas locuciones, a partir de dos estrategias originales: el completamiento escrito de narraciones, creadas por ella misma, y la respuesta a preguntas directas para dilucidar si el significado de la locución se configura en el conjunto o se lo logra a partir de cada palabra que la conforma. Señalo la esencia interaccionista de las preguntas de investigación de Luna Patiño: ¿qué mueve a estos adolescentes en la construcción del significado en una locución: el canon que regula su contexto social o el conocimiento de mundo emanado de sus contextos familiar y escolar?, o ¿el significado podría surgir de la estructura lingüística de las palabras aisladas ya maduras en los recovecos de su atención, planeación, memoria de trabajo y a largo plazo? (Garayzábal y Codesio 2015). Recordemos que algunas de estas locuciones son obsoletas en su uso y que los colaboradores de Luna Patiño tienen que recurrir a estrategias diferentes para asir su significado léxico-semántico.

Es interesante la discusión de resultados de Luna Patiño en los que destaca la visible capacidad de sus colaboradores de reflexionar sobre el lenguaje, y del manejo de éste como objeto de análisis. En cuanto a las respuestas de ambos, éstas se ciñen más a las esperadas, aunque las inesperadas del varón son interesantes, en tanto abren nuevas in-

terrogantes en torno a cuál es la “lógica” que evidentemente tiene y que hace plausible un significado diferente. La paráfrasis está en espera de investigación.

No puedo dejar de señalar una pregunta que Luna Patiño lanza al aire y que merece una respuesta en futuros estudios: ¿cuál es el peso de la lengua escrita en los resultados obtenidos en torno a estas locuciones? No hay que olvidar que el completamiento de la narrativa tenía que pasar por sus dos fases: lectura de la narración y, posteriormente, escritura de la respuesta que validara su comprensión.

Solorio, en “Estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en etapas tardías”, se mueve en un terreno de estructuras sintácticas y semánticas en estrecha vinculación, semejante al de Hernández; el objetivo es describir las estrategias más frecuentes que siguen 4 niños —2 niñas en una edad fronteriza de 5 años, y 2 niños (niño y niña) de 8 años, ya en etapas tardías en movimiento—, para darles cohesión a sus discursos, a través del rescate referencial. Sus narraciones son diferentes a las de experiencia personal; se estructuran a partir del conocido cuento *Frog were are you?* (Mayer 1969) constituido con imágenes sin texto que ilustran las aventuras de un niño, su mascota y una rana perdida. Desfilan por estas narraciones infantiles un buen número de elementos lingüísticos, frases nominales definidas e indefinidas, nombres propios, locuciones (propias de los cuentos clásicos usados en el ámbito escolar “había una vez...” o “y colorín colorado, este cuento se ha acabado”), y algunos fenómenos relacionados con el rescate anafórico: la significativa distancia entre cláusulas y la densidad referencial. Solorio encuentra diferencias entre la producción de sus colaboradores, que sugieren un desarrollo evolutivo: los niños de 8 años tienen un mayor porcentaje de sintagmas nominales y emplean una mayor variedad de estructuras (relativas, sustantivo + aposición, FP + FN, pronombres y otras más complejas). Añadiría dos puntos interesantes: 1. la cohesión es un fenómeno que se da en estos dos grupos etarios con diferencias sutiles; de ahí que se podría postular que es un hito casi alcanzado en este tramo del desarrollo. Sin embargo, el tipo de discurso está relacionado con esta capacidad. Quizá en textos académicos con un tejido estructural más intrincado, donde la dificultad de la temática es mayor y la distancia entre cláusulas relacionadas semánticamente se acrecienta, o donde aparezcan más ambigüedades entre la información y nueva y vieja, sea necesaria una especialización más fina en la sintaxis, la semántica y en el léxico mismo, para el éxito en el rescate anafórico; quizá también en esos textos será requisito indispensable un espacio para la coherencia, compañera natural de la cohesión. 2. el influjo insoslayable, mencionado por Solorio, de los ambientes familiares y escolares en las “costumbres narrativas” y las reflexiones que sobre ellas realicen los niños en desarrollo de etapas tardías.

Las valoraciones, juicios, emociones y apreciaciones, todas ellas expresiones de un ámbito lingüístico muy intrincado por su cercanía con la subjetividad, compleja de suyo, y la dificultad de atrapar los significados solapados que la contiene, se encuentran en el centro de interés de Morett, quien, al analizarlas, contribuye a la emergencia de un nuevo nicho de investigación: el léxico valorativo, vinculado con otros fenómenos importantes de índole semántica y sociolingüística. Eligió una muestra de 8 infantes que cursaban dos grados polares de primaria, 1° y 6°, con el objeto de explicar la naturaleza de sus valoraciones y las semejanzas y diferencias que se daban en la producción

de estas expresiones lo largo de los años escolares decisivos para los tres desarrollos: el cognitivo, el social y el lingüístico, interactuando entre sí. Para formar su corpus, la autora recurrió a la proyección de videos dinámicos con situaciones sensibles al ser humano (vejez, discapacidad, discriminación), acompañados por un cuestionario de su propia elaboración, de preguntas relativas a estas situaciones cuyas respuestas son vía directa a la argumentación, un discurso con gran potencial lingüístico en el terreno léxico, sintáctico, semántico, pragmático y educativo que empieza a atraer la atención en las investigadoras mexicanas (García y Alarcón 2021; Romero Rodríguez y Peña 2021).

Por último, tomo algunos puntos relevantes para los rasgos distintivos de las etapas tardías del desarrollo que se desprenden de los resultados del análisis y de las conclusiones de Morett, donde sí se sostiene la idea de una línea evolutiva en las valoraciones de los infantes. Es llamativo observar cómo los niños más pequeños producen valoraciones concretas, sin modulación, ajenas al impacto que puedan tener en la sociedad, más pobres también en cuanto a los elementos lingüísticos que las enfatizan o atenúen. Las valoraciones de los niños mayores, en cambio, tienen más matices, son más conscientes y con mayor complejidad estructural. En el interjuego de las bolas imaginarias del desarrollo, sobresale, sin discusión, el peso de lo social en las valoraciones, y el notable efecto que ejerce en los niños mayores, cercanos a la adolescencia, pendientes en demasía de lo “políticamente correcto”. De ahí la presencia, casi obligatoria, de una autocorrección, que salvaguarda su pertenencia a la comunidad de habla; esta atención queda muy distante a los fines comunicativos de los más pequeños que en se centran en aspectos más concretos. Esto, según Morett, “refuerza la afirmación sociolingüística de que las reglas sociales y las del lenguaje se desarrollan en paralelo”; cierta, aunque deja de lado el peso de lo emocional y afectivo como parte imprescindible del desarrollo cognitivo.

Para terminar, puedo afirmar que esta cuarteta de artículos no sólo hace una interesante, valiosa y modesta aportación a los estudios psicolingüísticos de las etapas tardías del desarrollo del español de México, sino que abre un amplio espacio de reflexión, de investigación y de polémica científica. El verbo y su intrincada estructura sintáctico semántica de tiempos, modos y aspecto, la cohesión y su compromiso con la coherencia textual, las locuciones y su entramado con el significado lingüístico y social, el léxico valorativo, y la valoración imbricadas con actitudes y bienes sociales que aterrizan en la moral, la maldad, la felicidad, temáticas todas que trascienden lo meramente lingüístico, necesitan del concurso de las complejidades de lo social y de las profundidades de los recodos cognitivos para hacer del desarrollo lingüístico un camino de crecimiento humano real y equitativo en comunión necesaria con el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2004. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. “... un solecito calientote”*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.

- BOWERMAN, Melissa. 1984. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en Eric Wanner y Lila R. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge-Londres: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- CHOMSKY, Carol. 1975 [1969]. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge-London: MIT Press.
- GARAYZÁBAL, Elena y Ana Isabel CODESIDO GARCÍA. 2015. *Fundamentos de Psicolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARCÍA MEJÍA, Karina y Luisa Josefina ALARCÓN NEVE. 2021. "Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de actitud", en Karina Hess Zimmerman y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica, pp. 246-274.
- GOMBERT, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-475.
- KARMILOFF-SMITH, Kira y Anette KARMILOFF. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- HESS, KARINA. 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. Mexico: El Colegio de México
- HESS, Karina y Luisa Josefina Alarcon (eds.). 2021. *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica.
- HICKMANN, Maya. 1986. "Psychological aspects of language acquisition", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-29.
- LAW, James, Sheena REILLY y Cristina MCKEAN (eds.). 2022. *Language Development: Individual Differences in a Social Context*. Cambridge-Nueva York: Cambridge University Press.
- MAYER, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Book for Young Readers.
- MENESES, Luis David. 2018. *La comprensión del chiste lingüístico a partir de su explicación: una ventana al desarrollo léxico-semántico en los años escolares*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- NIPPOLD, Marilyn A. 2016. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. 4a ed. Austin: Pro-Ed.
- RAMOS, Clara. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Rosa A. FIGUEIRA. 2019. "Presentación", *Lingüística* 35, núm. 2: 7-9.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Viviana OROPEZA GRACIA (eds.). 2018. *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- ROMERO Silvia, Blanca Araceli RODRÍGUEZ y María Angélica PEÑA. 2021. “El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre su enseñanza”, en Karina Hess Zimmerman y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica, pp. 215-245.
- ROMAINE, Suzanne. 1984. *The Language of Children and Adolescents: Acquisition of Communicative Competence*. Oxford y Nueva York: Blackwell Publishing.
- SNOW, CATHERINE. 1996. “Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual, and developmental differences and necessary causes”, en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Blackwell Publishers, pp.180-193.
- SNOW, CATHERINE. 1986. “Conversations with children”, en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp, 69-89.



# El desarrollo lingüístico visto a través de clases verbales

## Linguistic development seen through verbal classes

ODETTE HERNÁNDEZ  
El Colegio de México  
ohernandez@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Este estudio de caso mixto tiene el objetivo de comparar los resultados centrados en 1° y 6° de primaria (Hernández 2017) con los obtenidos en 3° (Hernández 2021), ambos basados en narraciones de experiencias personales de trece niños. La categoría de análisis son verbos agrupados en seis clases verbales (ADESSE 2016, 2021). El interés por analizar el desarrollo lingüístico radica en mostrar la relación sintáctico-semántica que subyace a los verbos empleados por los niños en sus narraciones. Se encontró que hay cambios paulatinos, pero no siempre eso es un indicio de evolución ni continuidad, pues, en cada etapa, los niños tienden a producir cierto tipo de verbos en sus narraciones. Asimismo, se observó que los niños de 6° producen más ocurrencias y tipos con respecto a los de 1° y 3°.

**Palabras clave:**  
etapas tardías,  
reestructuración,  
ADESSE, verbos,  
narraciones infantiles.

■ **ABSTRACT:** In this mixed case study, the objective is to compare the results focused on 1st and 6th grade (Hernández 2017) with those obtained in 3rd grade (Hernández 2021), both based on narratives of personal experiences of thirteen children. The category of analysis are verbs grouped into six verb classes (ADESSE 2016, 2021). The interest in looking at linguistic development is based on the syntactic-semantic relationship behind the verbs that children use in their narratives. I found that there are gradual changes, but they do not always indicate evolution or continuity, since at each stage children tend to produce certain types of verbs in their narratives. Likewise, I observed that the children of 6th grade produce more occurrences and types with respect to those of 1st and 3rd grade.

**KEYWORDS:**  
late stages,  
restructuring, ADESSE,  
verbs, children's  
narratives.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022  
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo lingüístico tardío sintáctico-semántico y la producción de verbos son un hito a través del cual se pueden observar los mecanismos básicos de la lengua por los que transita un niño para convertirse en un hablante competente\*. En este proceso hay “momentos críticos y de transición en los que pueden coincidir o no varios estados de organización que se mueven hacia el incremento, la diferenciación o la jerarquización de diversos fenómenos lingüísticos” (Barriga 2004: 35). Gracias a pruebas y experimentos psicolingüísticos, se ha descubierto que, en la etapa de desarrollo lingüístico tardío, las estructuras gramaticales se refinan y especializan (Ramos 2022) en función de la reestructuración del sistema (Barriga 1990). Este proceso lleva consigo vicisitudes e inconsistencias, de tal manera que no es posible considerarlo siempre como evolutivo o continuo<sup>1</sup>.

Por lo antes mencionado, surge el interés por dilucidar la manera en que se reorganiza el sistema lingüístico infantil, a partir del verbo como núcleo de la oración<sup>2</sup> de narraciones de *experiencias personales* (Labov 1972a, 1972b; Labov y Waletzky 1997), puesto que “en lo que se refiere al desarrollo sintáctico, sabemos que los niños aprenden a emplear oraciones cada vez más complejas para entamar los eventos de sus relatos” (Hess y Auza 2013: 11).

Como bien se sabe, en la etapa de adquisición lingüística, los verbos aparecen en construcciones simples, que Tomasello (1992) denomina *islas verbales*: verbos aislados

---

\* Agradezco a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva sus comentarios en el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje y a la Dra. Clara Ramos Garín sus observaciones en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA.

<sup>1</sup> Me refiero a que puede ser que los cambios no se observen consecutivamente de un grado escolar a otro.

<sup>2</sup> Flores *et al.* (2015) mencionan que los verbos tienen un rol central gramatical puesto que unen el significado con la estructura de la oración.

que se restringen a ciertas flexiones o construcciones. En etapas posteriores, los niños ya producen oraciones complejas, por ejemplo, la forma impersonal e impersonal refleja se es considerada “una de las piezas más complejas de la sintaxis española” (Real Academia Española 2010: 782), de tal manera que su uso se podría considerar más productivo en la etapa de desarrollo tardío, debido a la sofisticación de la forma.

En la actualidad, es posible encontrar trabajos de habla infantil centrados en el desarrollo sintáctico-semántico de los verbos en español, como los de Cruz (2022) y Ávila (2004). En cambio, no hay evidencia de estudios que hayan abordado una clasificación sintáctico-semántica, como la *Alternancia de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español* (2021)<sup>3</sup>, que organice los verbos producidos en un corpus narrativo infantil en tres etapas fundamentales de los años escolares.

Con base en lo anterior, esta investigación representa una aproximación a la producción verbal infantil, a través de tres etapas del desarrollo lingüístico tardío. Mi objetivo es retomar y analizar el corpus de Hernández (2017), centrado en niños de 1° y 6° grado, y el de Hernández (2021), enfocado en niños de 3°. Esto con el fin de realizar un nuevo análisis comparativo entre ambos en la medida en que se basan en la tipología sintáctico-semántica ADESSE (2016, 2021), que categoriza seis clases verbales: *material, relacional, mental, existencial, verbal*<sup>4</sup> y *modulación*; el objetivo es determinar cómo se da la relación entre la producción de las clases verbales y el momento de desarrollo lingüístico.

La metodología seguida comienza con la selección de la escuela, que es representativa de un estrato socioeconómico bajo del sur de la Ciudad de México. Utilicé un muestreo intencionado y, posteriormente, di paso a la recopilación de narraciones de experiencias personales infantiles con tres temáticas que estimulan el desarrollo discursivo. Categoricé al verbo con base en ADESSE (2021) para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo. La teoría a la que me adscribo es la del interaccionismo, ya que, considero, aporta una explicación integral (lingüística, sociocultural y cognitiva) del complejo proceso de producción verbal que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo lingüístico tardío.

## MARCO TEÓRICO: INTERACCIONISMO

La teoría interaccionista emana del enfoque constructivista, pero cuenta con sus propios objetivos y postulados. Se emplea para explicar la adquisición y el desarrollo lingüístico, y, por su misma amplitud conceptual, es capaz de abarcar fenómenos que aluden a etapas evolutivas fundamentadas en la complejidad cognitiva que interviene en la producción y comprensión lingüística. Esta forma de concebir el desarrollo de la lengua vincula

<sup>3</sup> En adelante ADESSE.

<sup>4</sup> Para evitar confusión entre esta clase ADESSE y mi categoría de análisis, en adelante, la nombraré *comunicación*, ya que engloba verbos que tienen que ver con el acto o la idea de comunicar algo.

factores lingüísticos, socioculturales y cognitivos que teóricamente intervienen en el desarrollo de una lengua. Además, da cuenta de la relación entre el niño y su interlocutor.

De acuerdo con Hickmann (2015), Gleason y Berstein (2017, 1999a, 1999b), Gleason *et al.* (1989), Snow (1981) y Serra *et al.* (2000), en la adquisición del lenguaje es relevante la mediación y el *input* que un niño recibe del entorno social; es decir, el contacto con sus pares y, sobre todo, con los adultos: “Los interaccionistas sociales consideran el lenguaje como una faceta de la conducta comunicativa que se desarrolla a través de la interacción con otros seres humanos” (Gleason y Berstein 1999a: 415). Al respecto, Ochs (1988) reconoce que la lengua en uso permite socializar, además de que es imprescindible para transmitir el conocimiento sociocultural de generación en generación. El interaccionismo sostiene que el lenguaje se desarrolla gracias al *andamiaje* que se establece debido al intercambio comunicativo de un niño con sus pares, y, sobre todo, con adultos. Entonces, los niños adquieren conocimiento lingüístico al interactuar, lo cual estimula sus competencias comunicativas. La complejización y la especialización (Ramos 2022) de la producción de predicados verbales con el paso de los años escolares —desde la morfología y sus accidentes gramaticales, su formación en oraciones compuestas, la extensión de significados, hasta su pertinencia de uso— es un claro ejemplo de ello.

Por otra parte, las interacciones también transmiten conocimiento a los niños de los diferentes tipos de discurso que pueden emplear en función de la situación y el contexto. Solé (2014) sostiene que, cuando un adulto interviene en las narraciones infantiles por medio de preguntas o pidiendo aclaraciones, contribuye a que el niño produzca y comprenda la estructura de este discurso, y, por ende, esto se refleja en el desarrollo lingüístico tardío, como se puede ver enseguida.

## NARRACIONES DE EXPERIENCIAS PERSONALES

La narración es un discurso relevante para los estudios de habla infantil; surge desde etapas tempranas y se complejiza con el paso del tiempo. Desde la perspectiva de Reyes (1996), las narraciones requieren de una serie de habilidades lingüísticas, discursivas y pragmáticas centrales en el desarrollo comunicativo del niño.

La narración se ancla en el pasado, requiere de una referencia nominal, temporal y espacial —*deixis*—, posibilita el manejo de los diferentes mecanismos de cohesión textual, toma en cuenta al interlocutor —la postura interaccionista apela a su importancia como un *mediador* dentro del desarrollo lingüístico— y enseña cómo se toma y se mantiene el turno de habla dentro de una conversación. A su vez, la narración surge como punto de comunión entre la memoria, la creatividad y la facilidad para recontar una historia y descontextualizar el lenguaje con el que el niño “acrecienta sus capacidades discursivas y pragmáticas, y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua” (Barriga 2004: 37).

En cuanto a las narraciones que relatan *experiencias personales* (Labov 1972a, 1972b; Labov y Waletzky 1997), de ellas se pueden obtener discursos espontáneos, cohesivos y

coherentes que permiten adentrarse al desarrollo lingüístico tardío. Hernández (2017) identificó que los niños narran experiencias personales de mayor longitud, cohesión y coherencia cuando han vivido situaciones peligrosas, divertidas o aquéllas que ya no son consideradas *experiencias personales*, cuya temática está dentro de sus intereses: películas, videojuegos o sus programas favoritos.

Barriga (2011) comenta que, al narrar, el niño involucra una serie de elementos lingüísticos, socioculturales y cognitivos que impactan directamente en su desarrollo y son guía nítida para seguir desde los pequeños hasta los grandes trazos de su proceso evolutivo. Por ello, hago uso de la narración como medio de producción de discursos infantiles de donde surgen los verbos que se pueden agrupar o clasificar con base en sus características sintáctico-semánticas, como a continuación se puede ver.

### EL MÉTODO DE TRABAJO Y LAS CLASES VERBALES ADESSE

Este estudio de caso mixto y transversal<sup>5</sup> enfocado en las clases verbales propias de niños en desarrollo lingüístico consta de dos etapas. En la primera etapa trabajé en una escuela primaria de la alcaldía Coyoacán. Hice un muestreo intencionado de diez niños; cinco de 1° —con seis años— y cinco de 6° —la mayoría con 11 años— con el fin de observar posibles cambios derivados de la reestructuración del sistema lingüístico<sup>6</sup> a través de verbos producidos en narraciones de *experiencias personales*. Una vez que se obtuvieron los permisos correspondientes, grabé en formato de audio y de manera grupal por grado escolar.

En la segunda etapa, trabajé de manera individual con tres niños de 8 años que cursan 3° de primaria<sup>7</sup>. La muestra completa se puede ver en la tabla 1:

---

<sup>5</sup> Es un estudio de caso, ya que lo que busco es investigar un fenómeno particular para entender su naturaleza distintiva. Es mixto porque combino datos cualitativos y cuantitativos; es decir, lo interpretativo y lo estadístico. También es de tipo transversal, ya que recabé el corpus en un tiempo delimitado con una población de niños de diferentes edades que interactúan en un mismo nicho social escolar.

<sup>6</sup> El primer paso fue realizar observación participante para poder elegir la muestra de acuerdo con su disposición para participar; pude reconocer las rutinas y formas de trabajo de los grupos. Enseguida efectué un *rappport* con el propósito de familiarizarme con los niños. Para la recolección de las narraciones, asistí a la escuela dos veces por semana durante un mes —de agosto a septiembre de 2016—.

<sup>7</sup> Como este trabajo se elaboró en temporada de confinamiento —febrero de 2021— a causa del virus del COVID, en esta etapa no pude asistir a ninguna escuela primaria, así que tuve que trabajar con niños cercanos a mí. Por tales motivos, no pude equiparar el número de la muestra de 3° con las de 1° y 6°.

**Tabla 1.** Datos generales de la muestra

	<i>Grado escolar</i>	<i>Código del niño</i>	<i>Edad</i>
1		VAL	6 años
2		SAH	6 años
3	1°	XIM	6 años
4		KIK	6 años
5		VAI	6 años
6		SAN	8 años
7	3°	CON	8 años
8		REN	8 años
9		NOH	11 años
10		KEN	10 años
11	6°	JOE	11 años
12		YAE	11 años
13		JOS	11 años

En ambos trabajos utilicé la misma metodología: recurrí a la solicitud formal de narraciones de *experiencias personales*. Las preguntas hechas a los niños son las siguientes:

1. ¿Has tenido algún accidente o enfermedad?
2. ¿Qué hiciste durante el fin de semana pasado o las vacaciones?
3. ¿Qué hiciste durante el temblor pasado?/¿Qué hiciste en la pandemia?<sup>8</sup>

A partir de las preguntas anteriores pude conformar mi corpus que transcribí de manera ortográfica. Identifiqué los verbos dentro de las narraciones —conjugados en cualquier tiempo, persona y número, así como los pronominales<sup>9</sup>—, para después colocarlos en hojas de cálculo de Excel y poder contabilizar las ocurrencias e identificar los tipos *ex profeso* del análisis mixto.

Decidí utilizar la Alternancia de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español<sup>10</sup> (ADESSE 2021) porque es una *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* (BDS) que forma parte de la *lingüística de corpus*; por ello, se actualiza y amplía constantemente, además de que parte de oraciones en las que se toman en cuenta sus participantes semánticos: “Cada clase verbal se correlaciona con una determinada configuración prototípica

<sup>8</sup> Estas preguntas se adaptaron a la realidad contextual de los niños.

<sup>9</sup> Incluí los verbos pronominales, ya que identifiqué que su producción fue amplia y relevante para este trabajo.

<sup>10</sup> Estoy consciente de que existen muchas clasificaciones y tipologías que agrupan a los verbos por sus características, ya sea sintácticas, semánticas o su interfaz, que pueden utilizarse en estudios del habla infantil como éste; sin embargo, decidí trabajar con ADESSE, ya que es compatible con mi enfoque teórico, pues hay una interacción entre los niveles antes mencionados que me permite explicar el uso verbal en las tres etapas de los años escolares en las que trabajé.

de funciones semánticas, de modo que a los argumentos de los verbos pertenecientes a la misma clase les serán asignados en principio los papeles semánticos asociados con ésta” (Carneiro 2007: 1). En otras palabras, esta base pone especial interés en la interacción de niveles de la lengua, pues los rasgos semánticos y pragmáticos tienen repercusión tanto en las estructuras sintácticas como en el proceso del desarrollo lingüístico tardío. Por otra parte, para los fines de este trabajo, esta base me permitió agrupar los verbos y comparar el uso de una misma forma verbal en tres etapas importantes de los años escolares.

La *clase mental* incluye verbos referidos a una entidad dotada de vida psíquica que mantiene o experimenta algún tipo de estado, cambio de estado o actividad interior perceptiva, sensitiva o cognitiva, como *pensar* o *entender*. Por su parte, la *clase relacional* involucra verbos de atribución y de posesión: *ser* o *estar*. Respecto de la *clase material*, tiene que ver con verbos vinculados a procesos físicos y no mentales, por ejemplo, *mover*, *ir* y *llevar*. En la *clase comunicación* se encuentran, principalmente, verbos relacionados con la comunicación y la valoración, como *decir* y *hablar*. La *clase existencial* contiene verbos de existencia, tiempo-fase y vida, a saber, *haber* y *ocurrir*. Finalmente, la *clase modulación* incluye verbos que están próximos a ser gramaticalizados y que son auxiliares o semiauxiliares que pueden ser causativos, dispositivos o verbos de soporte: *hacer*, *dejar* y *permitir*.

Otro punto importante es que ADESSE incluye acepciones<sup>11</sup> para los casos de verbos polisémicos, puesto que su significado puede cambiar acorde con el contexto de uso encontrado en el corpus de la BDS. A manera de ejemplo de cómo se conforman las acepciones, muestro una misma entrada léxica con tres distintas formas en las que puede ser utilizado un verbo<sup>12</sup>:

#### ENCONTRAR I

Hallar o descubrir algo (física o mentalmente), por casualidad o después de buscarlo

Ejemplo: Visitó a los árabes familia por familia, y al menos por esa vez sacó una conclusión correcta. Los **encontró** perplejos y tristes, con insignias de duelo en sus altares

#### ENCONTRAR II

Encontrarse [alguien] [(en) un lugar]

Estar [en un lugar]

Ejemplo: Grandes mitos... O a lo mejor sólo quería descubrir lo prohibido, que imaginaba que se **encontraba** en la calle.

<sup>11</sup> Las acepciones fueron tomadas en cuenta en este trabajo para la distribución de los verbos en las clases, basándome en el contexto donde fue encontrado el verbo.

<sup>12</sup> Tomé este verbo como ejemplo de manera arbitraria.

## ENCONTRAR III

Encontrarse [alguien] [en un estado concreto]

Estar o hallarse [en un estado concreto]

Ejemplo: Decía: «No, papá, sí me **encuentro** muy bien», y es verdad; porque yo lo que he comprobado.**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

En relación con cómo los niños desarrollan la sintaxis, los psicolingüistas han intentado explorar y explicar a través del método científico tal proceso. Con respecto a las investigaciones que giran en torno a la semántica hay una menor producción de estudios evolutivos, lo cual puede deberse a que se requiere adentrarse a la cognición de los niños para poder observar cómo opera el significado y cómo los niños significan su mundo: es a través de la relación entre significado y significante como los niños conceptualizan y organizan objetos, estados, acciones, personas, tiempos, escenarios, etcétera.

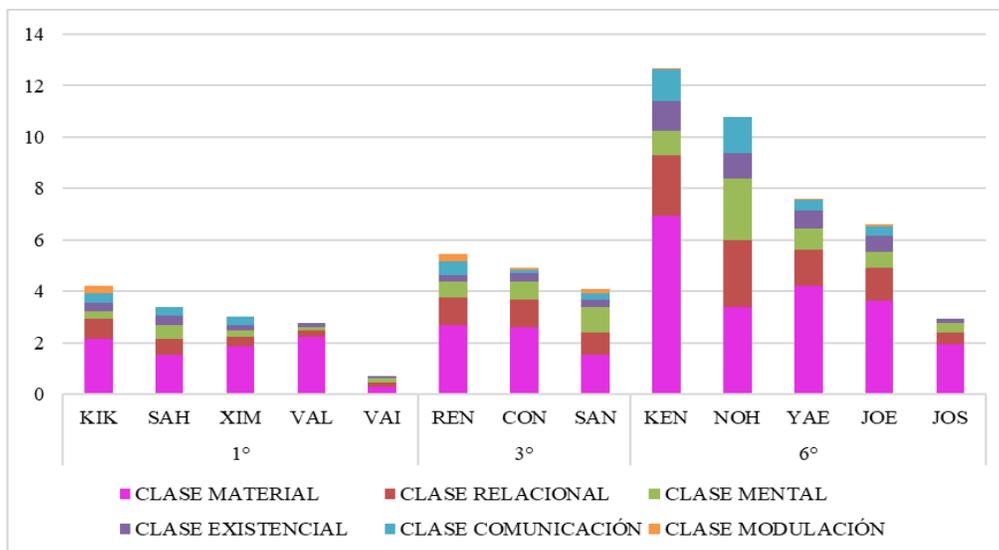
En el caso de la sintaxis infantil, hay una mayor producción de trabajos, en gran medida porque este nivel proporciona una guía más nítida de los mecanismos que influyen en el desarrollo lingüístico tardío; destacan aquellos estudios en los que se involucra la interacción de niveles de análisis lingüístico, debido a que “muchas de la sofisticación oracional alcanzada en este periodo está en estrecha relación con el dominio de la complejidad semántica que subyace a estructuras sintácticas” (Barriga 2004: 45). Por tanto, la base de datos ADESSE permite describir la interacción entre el nivel sintáctico y semántico de los verbos en español que los niños eligen para conformar sus discursos con un sentido completo.

Una situación esperada era que, en cada clase, los niños de 6° encabezaran los resultados, seguidos de los de 3° y 1°. Esto no ocurrió, debido a factores propios de la reestructuración del sistema lingüístico que relaciona aspectos lingüísticos, socioculturales y cognitivos. Sin embargo, se observa la evolución en el aumento consecutivo de tipos verbales de primero a sexto grado, con sus respectivas diferencias individuales (Rojas y Oropeza 2018) de índole discursiva entre niños del mismo grado. Lo anterior es relevante debido a que los niños cuentan con distintas habilidades narrativas propiciadas por su entorno familiar y el nivel de instrucción de sus padres o cuidadores, entre otros factores.

En la gráfica 1<sup>13</sup>, se encuentran los resultados del cálculo de frecuencia relativa de los niños de 1°, 3° y 6°. Se observa que en los tres grados hay una concentración en la clase material, seguida de las clases relacional, mental, existencial, comunicación, y, finalmente, modulación.

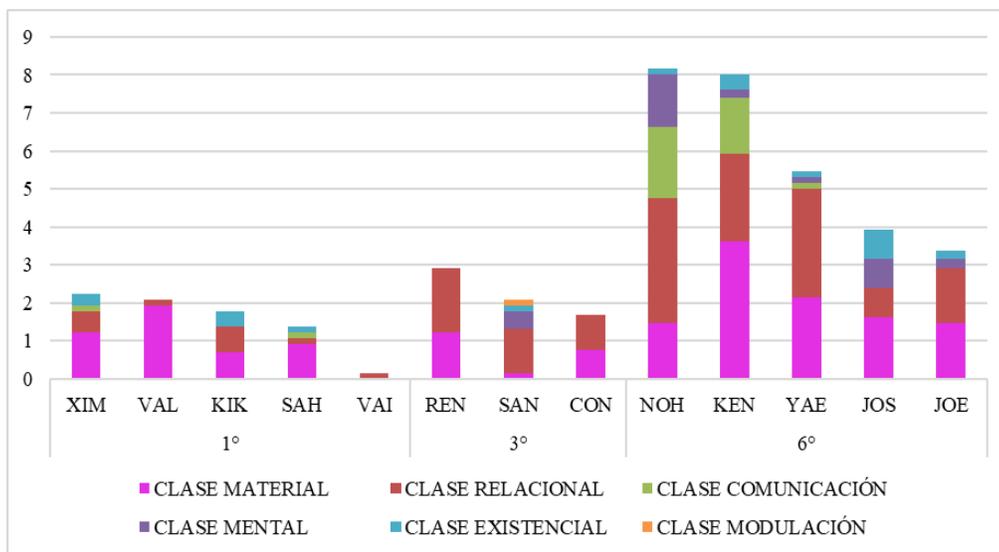
---

<sup>13</sup> Se elaboraron todas las gráficas con base en las tablas de frecuencia relativa.



**Gráfica 1.** Resultados de los tipos y las clases verbales por grado escolar

La gráfica 2 ilustra las ocurrencias infantiles de las clases verbales en cada grado escolar. Las diferencias más salientes con respecto a la grafica 1 de los tipos se dan en el orden de producción de 1°, mientras que en 6° sólo se invierten KEN y NOH. En cuanto a las clases con mayor producción, nuevamente, las clases material y relacional son las primeras; a continuación aparecen las clases comunicación, mental, existencial y modulación. No obstante, este orden es motivado por las diferencias individuales; es decir, en la clase comunicación, NOH produjo más ocurrencias; en la clase mental, fueron NOE y JOS los que produjeron más ocurrencias, y en la clase existencial fueron más equitativas.



**Gráfica 2.** Resultados de las ocurrencias y las clases verbales por grado escolar

La tabla 2 contiene los resultados de las frecuencias relativas de las ocurrencias en las tres etapas. Los verbos más frecuentes en las narraciones infantiles de las tres etapas en cada clase son los siguientes: *ir, jugar, llegar, despertar, dormir, hacer, desayunar*, entre otros, en la clase material; *ser y estar, tener, llamar* (denominar a alguien), en la clase relacional; *decir y llamar*, en la clase comunicación; *saber, creer, doler, sentir, pensar y acordarse*, en la clase mental; *pasar, haber, morir y sobrevivir*, en la clase existencial, y, por último, en la clase modulación, sólo se obtuvo *dejar*. La constante aparición de estos verbos puede deberse a que son los que le dan cohesión y coherencia a las narraciones infantiles.

**Tabla 2.** Frecuencia relativa de clases verbales analizadas (ocurrencias)

Grado escolar	Niño	Clase material	Clase relacional	Clase comunicación	Clase mental	Clase existencial	Clase modulación
	XIM	1.230769231	0.538461538	0.153846154	0	0.307692308	0
	VAL	1.923076923	0.153846154	0	0	0	0
1°	KIK	0.692307692	0.692307692	0	0	0.384615385	0
	SAH	0.923076923	0.153846154	0.153846154	0	0.153846154	0
	VAI	0	0.153846154	0	0	0	0
	REN	1.230769231	1.692307692	0	0	0	0
3°	SAN	0.153846154	1.153846154	0	0.461538462	0.153846154	0.153846154
	CON	0.769230769	0.923076923	0	0	0	0
	NOH	1.461538462	3.307692308	1.846153846	1.384615385	0.153846154	0
	KEN	3.615384615	2.307692308	1.461538462	0.230769231	0.384615385	0
6°	YAE	2.153846154	2.846153846	0.153846154	0.153846154	0.153846154	0
	JOS	1.615384615	0.769230769	0	0.769230769	0.769230769	0
	JOE	1.461538462	1.461538462	0	0.230769231	0.230769231	0

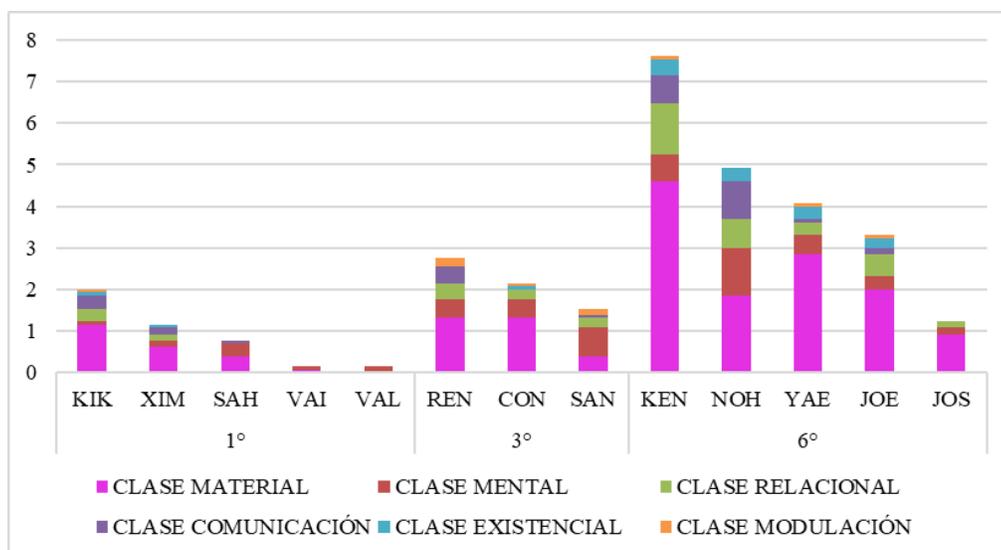
En la tabla 3 se presenta la frecuencia relativa de los verbos analizados (tipos); sobre todo, son tres los tiempos verbales principales que coinciden con la estructura del discurso narrativo. El más frecuente es el pretérito simple: *tuve, fui, fuimos, llegó, brincó*, seguido por el presente: *es, soy, son, sabe, duermo, duerme*; y del pretérito imperfecto: *tenía, veían, sabía, estábamos, comimos*. Se había previsto que no todos los tiempos surgieran por las siguientes razones: la primera tiene que ver con las características dialectales del español mexicano —que es la menos relevante—; la segunda se debe a la competencia lingüística propia de cada etapa del desarrollo lingüístico tardío, y la tercera tiene que ver con la forma estructural de este tipo de discurso; así, por ejemplo, las formas pretéritas del indicativo son más naturales y esperadas.

Detecté ejemplos de pretérito perfecto compuesto, *he tenido*; de pretérito pluscuamperfecto, *había terminado, había sentido, había terminado*; de pretérito imperfecto, *estuviera, fuera*; de infinitivo, *ir, ver, estar, jugar*, y, por último, de gerundio, *diciendo, escuchando, jugando, llorando, pensando*.

**Tabla 3.** Frecuencia relativa de clases verbales analizadas (tipos)

Grado escolar	Niño	Clase material	Clase relacional	Clase mental	Clase existencial	Clase c omunicación	Clase modulación
1°	KIK	2.153846154	0.769230769	0.307692308	0.307692308	0.384615385	0.307692308
	SAH	1.538461538	0.615384615	0.538461538	0.384615385	0.307692308	0
	XIM	1.846153846	0.384615385	0.230769231	0.230769231	0.307692308	0
	VAL	2.230769231	0.230769231	0.153846154	0.153846154	0	0
	VAI	0.307692308	0.153846154	0.153846154	0.076923077	0	0
3°	REN	2.692307692	1.076923077	0.615384615	0.230769231	0.538461538	0.307692308
	CON	2.615384615	1.076923077	0.692307692	0.307692308	0.153846154	0.076923077
	SAN	1.538461538	0.846153846	1	0.307692308	0.230769231	0.153846154
6°	KEN	6.923076923	2.384615385	0.923076923	1.153846154	1.230769231	0.076923077
	NOH	3.384615385	2.615384615	2.384615385	1	1.384615385	0
	YAE	4.230769231	1.384615385	0.846153846	0.692307692	0.384615385	0.076923077
	JOE	3.692307692	1.307692308	0.615384615	0.615384615	0.384615385	0.076923077
	JOS	1.923076923	0.461538462	0.384615385	0.153846154	0	0

Se encontró una producción considerable de verbos pronominales: *lo cosieron, me dormí, me la tomé, me acuerdo, me sentía*. En la gráfica 3, es posible observar que el orden de uso de estos verbos varía un poco con respecto a la gráfica 1. La clase material sigue siendo la primera, seguida por las clases mental, relacional, comunicación, existencial y modulación. Por otro lado, como se ha podido ver en los ejemplos anteriores, la elección de la persona y el número nos habla del empleo de la flexión verbal en los tres grados. Asimismo, identifiqué perífrasis verbales; sin embargo, fueron descartadas por su complejidad *per se*.



**Gráfica 3.** Resultados de las clases verbales y verbos pronominales

La diferencia evolutiva detectada en la clase material es que los niños de 6° produjeron más verbos; enseguida tenemos a los de 1° y los de 3°. Esta clase se caracteriza, semánticamente, por hacer alusión a nociones de *cambio, movimiento, desplazamiento, posición, direccionalidad, unión en un punto, creación o alteraciones físicas*. Esto, a su vez, tiene una proyección en la sintaxis y en los participantes sintáctico-semánticos requeridos. Tales rasgos semánticos indican una menor complejidad cognitiva porque están anclados en lo concreto, y, por lo tanto, se pueden atestiguar verbos de esta clase desde etapas tempranas. El hecho de que esta clase haya sido la más productiva en las narraciones infantiles de las tres etapas evolutivas no resulta sorprendente; lo interesante radica en que hay discontinuidad evolutiva que se considera propia del desarrollo lingüístico (Barriga 1990).

ADESSE tiene once acepciones para el verbo *pasar*. En las oraciones (1) y (3), el verbo se agrupa en la acepción I, que tiene que ver con movimiento o desplazamiento; hay una segunda persona del singular, tiempo pretérito del verbo *pasar*, y los participantes sintáctico-semánticos son un móvil, el origen y la dirección. La desigualdad entre (1) y (3) radica en los participantes, ya que, en (1), hay una construcción incoactiva cuyo participante ha tenido un desplazamiento; la oración (2) se vincula con la acepción VII de ADESSE (2023) en donde el participante es beneficiario de un suceso o una situación que ocurre. En la oración (3), hay una construcción causativa, mientras que, en (4), el verbo *pasar* se relaciona con la acepción IX, que tiene como participante la *duración*, y se usa con una noción de *transcurrir el tiempo*, de tal manera que el participante está relacionado con la duración del evento. Estos ejemplos sugieren que, desde 1°, los niños pueden producir un verbo con diferentes acepciones. Sería interesante realizar un trabajo al respecto, considerando la comprensión infantil. Merece la pena señalar que de (1) a (4) se puede ver que los participantes van cambiando de lo concreto a lo abstracto.

Primer grado:

1)

XIM: *pasó* un coche rápido.

2)

KIK: *pasó* otro accidente.

Tercer grado:

3)

SAN: bueno Carito lo *pasó* porque a mí me dio miedo <el puente>.

Sexto grado:

4)

KEN: y ya *pasó* el tiempo.

Referente a la clase relacional, los niños de 6° produjeron más verbos, enseguida, tenemos a los de 3° y, finalmente, a los de 1°. De acuerdo con López (1994), desde etapas tempranas, los niños distinguen la diferencia semántica de verbos como *ser* y *estar* marcando las referencias de objetos a través de *ser* y de los eventos con *estar*. En el interior de esta clase destacan dos subclases: los tocantes a la posesión y a los verbos de atribución de tipo *copulativos* con el verbo *ser*, que en la clasificación cuenta con sólo una acepción, como en las oraciones (5), (6) y (7), y los *semicopulativos* con el verbo *poner*, que, en este caso, presenta siete acepciones. En cuando a las oraciones (8) y (9), el verbo forma parte de la acepción I de ADESSE (2023). En estos casos, el verbo es pronominal y está en tiempo pretérito. Cabe señalar que esta misma forma sólo se encontró en 3° y 6°.

En general, los participantes sintáctico-semánticos de esta clase y sus subclases son tres, o al menos dos, ya que puede darse el caso de que A transfiere B a C. ADESSE (2023) afirma que el verbo *ser*, como en las oraciones (5), (6) y (7), incluye dos participantes: una entidad y un atributo. En estas oraciones predicativas hay presencia del verbo intransitivo *ser* en tercera persona del tiempo presente. Kovacci (1979) refiere que son *verbos semánticamente vacíos*, pues se construyen con adjetivos. Por su parte, Regueiro (2008) asegura que, en las oraciones que incluyen estos verbos, la carga semántica se coloca en el núcleo nominal como en *cierto*, *caliente* y *grosera*; este último intensificado por el adverbio *muy*. En los ejemplos (8) y (9), vemos oraciones con proclítico dativo e impersonal refleja, respectivamente. Observamos que los ejemplos con este verbo son muy variados por las acepciones que registran y los diversos niveles de especialización del habla infantil (Ramos 2022).

Primer grado:

5)

KIK: no es cierto.

Tercer grado:

(6)

REN: no es caliente ni nada.

Sexto grado:

7)

KIM: *es muy grosera con mi bisabuelita.*

Tercer grado:

8)

REN: *me puso una pomada.*

Sexto grado:

9)

JOE: *me puso una gasa.*

En cuanto a la clase mental, los niños de 6° son los que tuvieron una mayor producción, luego, los de 3°, y, por último, los de 1°. ADESSE (2021) menciona que los procesos se distinguen semánticamente por la actividad psíquica de una persona que puede mantener o experimentar un cambio de estado o una actividad interna, ya sea perceptiva, sensitiva o cognitiva. Montes (2014) afirma que los verbos de percepción son *procesos pasivos* porque el sujeto recibe estímulos como *ver* u *oír*.

Las características semánticas de los verbos de la clase mental se reflejan en la sintaxis, pues proyectan toda su complejidad cognitiva. Esto se puede argumentar al observar que los niños de 1° grado se encuentran al inicio del desarrollo evolutivo de la lengua y son quienes presentaron una menor producción de esta clase, con respecto a los de 3° y 6°. El verbo *espantar* de las oraciones (10), (11) y (12) está en primera persona del singular, tiempo pretérito y corresponde a la acepción I de las dos que contiene ADESSE (2023); sus participantes sintáctico-semánticos son experimentadores, pues la acción recae en la misma persona que está narrando, a través del proclítico dativo *me*.

Primer grado:

10)

VAL: *yo me espanté.*

Tercer grado:

11)

CON: *es algo muy contagioso y yo me espanté.*

Sexto grado:

12)

KEN: por eso no me *espanté*.

En relación con la clase existencial, detecté que hay una preferencia por parte de 6°, a continuación, 1°, y, finalmente, 3°. Estos verbos se agrupan en función de los conceptos *existir* o *dejar de existir*; en estos casos se consideran importantes el proceso inicial, medio o final, así como su duración. Hay dos acepciones ADESSE (2021) del verbo *haber*, pero la que compete a mis ejemplos es la acepción I, que cuenta con un participante sintáctico-semántico, que es un *existente*. Las características semánticas antes expuestas apuntan a una complejidad cognitiva propia de etapas tardías, lo cual concuerda con mis resultados evolutivos; además, se refleja en el nivel sintáctico, ya que la noción de agente-paciente forma parte de los argumentos principales, pues puede haber una entidad que provoque algo en otra que se encuentra en estado pasivo.

En las oraciones (13), (14) y (15), *haber* está en forma impersonal; en (13), se comprueba la existencia de algo animado, mientras que en (14) y (15), hay indicaciones de un objeto inanimado. En este sentido, Flores *et al.* (2015) afirman que, en un inicio, los niños comprenden mejor los sujetos animados y, posteriormente, los inanimados, como se puede corroborar en los ejemplos. Asimismo, hay un paso gradual en la comprensión de lo concreto a lo abstracto. La oración (13) tiene un determinante indefinido que cuantifica a *Batman* y, enseguida, vemos una oración subordinada. En la (14), después del verbo, aparece un determinante indefinido que acompaña a *avioncito*. Al respecto, en (15), podemos observar que el argumento es un concepto abstracto, además incluye una oración subordinada copulativa.

Primer grado:

13)

VAI: *hay* un Batman que es negro.

Tercer grado:

14)

SAN: al avioncito porque *hay* un avioncito.

Sexto grado:

15)

YAE: *hay* entretenimiento y también pasa Hora de aventura.

La *clase comunicación* tuvo una mayor producción en 6°, luego, en 1° y, por último, en 3°. Incluye verbos con rasgos semánticos vinculados a la comunicación, a la valoración y a la emisión de sonido. Casi siempre prevalece una relación entre el emisor, el receptor y lo que dice el receptor que es captado por el emisor —tal como el postulado interaccionista antes visto lo indica—, de tal manera que la información compartida entre ambos resulta ser un proceso semántico cognitivo complejo. ADESSE (2023) tiene como participantes sintáctico-semánticos un mensaje, un comunicador y un receptor en la acepción I, de tres, para *decir*. Así, en los ejemplos (16), (17) y (18), el verbo aparece en primera persona del singular, en pretérito y va acompañado de un proclítico, excepto en el (18). En (16), hay un sujeto tácito y un receptor del mensaje introducido por la preposición; en (17), por su parte, el sujeto está explícito, y se puede ver una oración subordinada, del mismo modo que en (18), donde también hay un sujeto explícito y un complemento adjetival.

Primer grado:

16)

KIK: le *dije* a mi papá cuando estaba en la mesa.

Tercer grado:

17)

REN: yo le *dije* que sí.

Sexto grado:

18)

JOE: yo *dije* primero que era la raíz cuadrada de 16.

La *clase modulación* incluye verbos localizados dentro de subclases que tienen que ver con verbos próximos a los gramaticalizados, tal es el caso de auxiliares o semiauxiliares que indican *causa*, *disposición*, o, simplemente, *son verbos de soporte*. En general es una clase que se considera mayormente causativa, lo que parece ser una propiedad de la etapa tardía. Montes (2014) afirma que, desde los tres años, los niños utilizan relaciones causativas, y, a los cinco años, hay un aumento, pero, sobre todo, a los nueve años. Siguiendo a Lavale (2013), en la cognición humana, existe la posibilidad de conceptualizar la causa tomando en consideración las interacciones y su relación con el mundo. Entonces, es posible suponer que existe un mecanismo semántico que ayuda a los niños a comprender y a estructurar la realidad y la noción de un movimiento o acción forzada que produce un efecto o resultado.

Lo anterior puede indicar que, si bien los niños entienden la idea de causa desde temprana edad, con el paso de los años escolares y la interacción con sus pares y adultos,

hay un dominio y comprensión de estas estructuras. En mis resultados esperaba que los niños de 6° fueran los primeros en tener más verbos de estas características, seguidos de los de 3° y, finalmente, los de 1°; lo anterior no sucedió, pero eso puede deberse al tipo de discurso utilizado.

La clase *modulación* indica que los niños de 3° tuvieron más ocurrencias, luego los de 1° y, por último, los de 6°. Asimismo, fue la que menos ocurrencias presentó, por ende, hubo dificultad para encontrar la producción de una misma forma verbal en las tres etapas del desarrollo lingüístico tardío. El único verbo identificado en 1° y en 3° es *dejar* con el sentido de ‘permiso’; corresponde a la acepción v de siete de ADESSE (2023), y sus participantes sintáctico-semánticos son permitidor, lo permitido y la acción. En (19), hay una tercera persona del plural en tiempo pretérito imperfecto, y (20) tiene una primera persona del singular, también en pretérito imperfecto.

Primer grado:

19)

KIK: mis papás no me *dejaban*.

Tercer grado:

20)

MAT: no me *dejaba* mi mamá.

Cada ejemplo presentado es propio de la producción verbal en narraciones de niños en diferentes etapas de desarrollo lingüístico. Flores *et al.* (2015) mencionan que los niños que atraviesan por el desarrollo lingüístico forman representaciones semánticas de los verbos y aprenden reglas para relacionar tales representaciones con estructuras sintácticas más complejas; es decir, se mantiene la interacción entre niveles de la lengua.

Por medio del análisis cuantitativo se pudo notar que el desarrollo lingüístico tardío es viable de ser observado a través del aumento en las ocurrencias y los tipos de 1° a 3° grado, y, posteriormente, en 6°; sin embargo, las ocurrencias se pueden tomar como una guía de la estructura discursiva que siguen los niños. A lo anterior hay que agregar que “el número total de palabras influye negativamente en la diversidad léxica, de tal manera que cuantas más palabras produce un niño en una muestra, menores son las posibilidades de que produzca palabras diferentes” (Auza y Chávez 2013: 65). Dicho lo anterior, identifiqué que los niños con una menor longitud narrativa produjeron más tipos, mientras que los niños con narraciones más extensas produjeron, sobre todo, más ocurrencias que tipos. Por ende, el desarrollo lingüístico tardío no debe considerarse categóricamente como una suma de palabras y estructuras, ni tampoco como un fenómeno evolutivo y continuo. Lo relevante estriba en el aumento de uso de las clases verbales, principalmente, si las formas son más sofisticadas, pues esto alude al desarrollo lingüístico tardío.

Por el análisis cualitativo se pudo notar que en 6° se producen más tipos. El hecho de que produjeran más tipos sugiere que, con el paso de los años escolares, se van expandiendo o ampliando los inventarios infantiles que tienen que ver con los verbos, pues entre más verbos usan los niños, mayor es el desarrollo sintáctico y semántico que marca todo un proceso evolutivo verbal que organiza el sistema lingüístico infantil, pero, también, se van complejizando y especializando (Barriga 1990; Ramos 2022).

Al respecto, Flores *et al.* (2015) mencionan que los verbos se pueden clasificar en dos tipos con base en su semántica. Uno de ellos tiene que ver con los verbos de movimiento que son concretos y tienen asociaciones con lo perceptual y motor. El otro tipo agrupa verbos de cognición que son de tipo abstracto y en los que no hay asociaciones perceptuales ni motoras.

En el caso de la clase material, es una superclase que incluye verbos de movimiento que, de acuerdo con Ibáñez (2001), se observan en todas las lenguas, amén de ser de temprana adquisición.

En las gráficas y tablas se puede observar que, aunque el uso de cada clase sigue el mismo orden de uso en los tres grados, lo que cambia por grado escolar es la frecuencia de producción de cada clase. Esto puede deberse a la temática y a las partes de la estructura narrativa. La mayor producción de ocurrencias y tipos en los niños de 6° se debe al transcurso del desarrollo lingüístico tardío en el que se va refinando, reestructurando e, incluso, incrementando el conocimiento lingüístico infantil. Sin embargo, hay que subrayar que el desarrollo lingüístico tardío no siempre es evolutivo ni continuo, tal como lo pude observar en mis resultados en los que hubo una fluctuación en la producción verbal de las clases sintactico-semánticas ADESSE entre grados y entre niños. Es decir, 6° siempre tuvo la mayor producción de verbos (ocurrencias y tipos) en las seis clases, lo cual es signo de la complejización y especialización de la gramática infantil (Ramos 2022). Sin embargo, hubo una constante fluctuación de la posición entre 1° y 3°, lo cual conduce a suponer que es en estos años donde la reestructuración lingüística sufre más cambios.

Una explicación interaccionista a estos datos advierte que los niños adquieren con antelación los predicados que son productivos en su realidad contextual. Tal es el caso de los verbos de movimiento, que dan cuenta de alguna modificación o cambio y que se encuentran dentro de la *clase material*. Fernández (2006: 322) reconoce que un niño conceptualiza y, paulatinamente, elabora a partir de la realidad que lo circunda; así, “desemboca en una serie de escenas que él mismo muestra en sus manipulaciones y actividades de *tomar, dar, tirar, mover o romper*”. Como ya mencioné, la *clase modulación* incluye verbos que requieren de una madurez cognitiva para su producción y comprensión, ya que la noción de causa es propia de las etapas tardías.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha podido identificar, a través de la producción de los verbos empleados en las narraciones, algunos aspectos del desarrollo lingüístico donde la

semántica y la sintaxis interactúan de forma compleja en los procesos evolutivos de la lengua.

La *clase material* resultó tener una mayor producción, y la *clase modulación* la menor, como se pudo ver en el análisis y resultados. Probablemente esto se debe a que los niños siguen la estructura argumental de los verbos para desatar estructuras de mayor complejidad cognitiva que se estructuran formando un discurso. Incluso, dentro de la misma narración, el mismo verbo se utiliza con diferentes argumentos, según las necesidades discursivas y la estructura narrativa.

También es posible considerar que la clase material tuvo más frecuencia que la clase modulación, debido a que los niños siguen un patrón de desarrollo que va de lo concreto a lo abstracto. Por otra parte, dentro de la primera clase se encuentra la mayoría de los verbos que permiten darle cohesión, coherencia e hilo conductor a las narraciones infantiles, en comparación con la segunda clase. No debemos olvidar la etapa de desarrollo de la lengua en la que se encuentra el niño, pieza clave para reconocer la interacción entre la semántica y la sintaxis, pues la primera repercute en la segunda. De igual manera, los verbos que se refieren al movimiento, al desplazamiento, a las modificaciones o a los cambios que están en la realidad contextual de los niños, también suelen ser las formas verbales más frecuentes en el habla adulta, a la que los niños están expuestos y que conforma el papel de andamiaje.

A partir del análisis, se puede observar la producción de los verbos en narraciones de tres etapas y la reestructuración de la gramática infantil a partir de un proceso de evolución-involución y continuidad-discontinuidad semántica que afecta a la sintaxis. El desarrollo de la lengua, visto desde la perspectiva interaccionista, se muestra con vicisitudes: no siempre es consecutivo entre los grados escolares ni es lineal por factores de índole lingüístico, social y cognitivo, ya que lo importante no es una mayor o menor cantidad de verbos utilizados en general, sino el aumento en la producción de las clases verbales ADESSE que guardan cualidades particulares. En efecto, bajo este escenario complejo, los niños logran obtener sus competencias lingüísticas y pragmáticas.

Por último, no debemos perder de vista que las diferencias individuales (Rojas y Oropeza 2018) son relevantes, ya que no todos los niños cuentan con las mismas habilidades narrativas, ya sea por el entorno familiar y el nivel de instrucción de los padres o cuidadores, entre otras cuestiones.

## BIBLIOGRAFÍA

AUZA, Alejandra y Andrea CHÁVEZ. 2013. “Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia”, en Alejandra Auza y Karina Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro–Hospital General Dr. Manuel Gea González/ Ediciones DeLaurel, pp. 59-83.

- ÁVILA, Raúl. 2004. "Lo que hacen los niños: verbos y grado escolar", *Studia Romanica Posnaniensia* 31: 129-146.
- Base de datos de verbos, alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español* (2002-2023) (ADESSE). Galicia, España: Universidade de Vigo, en <<http://adesse.uvigo.es/data/clases.php>> .
- CRUZ, Irasema. 2022. "Desarrollo semántico-sintáctico de los verbos de percepción en etapas tempranas y tardías del desarrollo del lenguaje", *Punto Cunorte* 14: 133-164.
- BARRIGA, Rebeca. 2011. "Del dialogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios en los libros del enfoque comunicativo", en Rebeca Barriga (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: El Colegio de México, pp. 69-103.
- BARRIGA, Rebeca. 2004. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- CARNEIRO, Francisco Albertuz. 2007. *Sintaxis, semántica y clases de verbos: clasificación verbal en el proyecto ADESSE*. España: Universidade de Vigo.
- FERNÁNDEZ, Milagros. 2006. "Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil", *Revista Española de Lingüística* 36: 319-347.
- FLORES, Lázaro *et al.* 2015. "Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología", *Salud Mental* 38, num.1: 59-65.
- GLEASON, Jean Berko, Deborah HAY y Leslie CAIN. 1989. "The social and affective determinants of language development", en Mabel Rice y Richard Schiefelbusch (eds.), *The Teachability of Language*. Baltimore: Paul Bookes, pp. 171-186
- GLEASON, Jean y Nan BERNSTEIN. 2017. *The Development of Language*, 9ª ed., United States of America: Pearson.
- GLEASON, Jean Berko y Nan BERNSTEIN. 1999a. *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.
- GLEASON, Jean y Nan BERNSTEIN 1999b. "La adquisición del lenguaje", en Jean Berko Gleason y Nan Berstein Ratner (eds.), *Psicolingüística*, trad. A. Esquinas Rychen. España: McGraw-Hill, pp. 369-432.
- HERNÁNDEZ, Odette. 2017. *El desarrollo lingüístico visto a través de los tiempos, modos y tipos verbales en narraciones infantiles de los años escolares*, tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- HERNÁNDEZ, Odette. 2021. *Clases verbales en narraciones de experiencias personales de niños en etapa tardía*, manuscrito.
- HESS, Karina y Alejandra AUZA. 2013. "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños", en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones DeLaurel, pp. 7-24.
- HICKMANN, Maya. 2015. "Discourse of children", en Karen Tracy, Cornelia Ilie y Todd Sandel (eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley y Sons.
- IBÁÑEZ, Sergio. 2001. "Primeros verbos en la adquisición del español: su estructura semántica", *Lingüística (ALFAL)*, pp. 145-160.

- KOVACCI, Ofelia. 1979. *Castellano 2* (9ª ed.). Buenos Aires: Huemul.
- LAVALE, Ruth María. 2013. *Verbos denominales causativos en español actual*, tesis de doctorado. Alicante: Universidad de Alicante.
- LABOV, William. 1972a. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, William. 1972b. *The Transformation of Experience in Narrative Syntax. Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, William y Joshua WALETZKY. 1997. "Narratives analysis: Oral version of personal experience", *Journal of Narrative & Life History* 7, núm. 1-4: 3-38.
- LÓPEZ, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MONTES, Rosa Graciela. 2014. "Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 111-142.
- OCHS, Elinor. 1988. *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMOS, Clara. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REGUEIRO, María Luisa. 2008. "Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2, núm. 3, <DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael0393>>.
- REYES, Claudia. 1996. *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. México, D.F.: El Colegio de México.
- ROJAS, Cecilia y Viviana OROPEZA (eds.). 2018. *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SERRA, Miquel et al. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- SNOW, Catherine. 1981. "English speakers' acquisition of Dutch syntax", *Annals of the New York Academy of Sciences. Native Language and Foreign Language Acquisition* 1, núm. 379: 235-250.
- SOLÉ, María Rosa. 2014. "El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 201-227.
- TOMASELLO, Michael. 1992. *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales en los años escolares

## Approach to the understanding of verbal and adverbial idioms during the school years

GABRIELA LUNA PATIÑO  
*El Colegio de México*  
gabriela.luna@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Durante los años escolares, un punto clave lo encontramos en el desarrollo de la comprensión del lenguaje figurado, que es cuando los niños comienzan a entender expresiones cuyo significado no es composicional, como el de las locuciones, las cuales conforman el objeto de interés del presente trabajo. Se trata de un estudio de caso en etapas tardías en el que muestro un acercamiento a la comprensión de las locuciones. Con el objetivo de identificar cómo comprenden los adolescentes el significado de ocho locuciones —cuatro verbales y cuatro adverbiales—, se les pidió que llevaran a cabo dos actividades. A partir de los resultados, sugiero que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad completa de significado y que su comprensión está sujeta a factores de diversa índole.

**Palabras clave:**  
estudio de caso,  
lenguaje figurado,  
reflexión  
metalingüística.

■ **ABSTRACT:** During the school years, a key point is the development of understanding of figurative language, because children begin to understand expressions, whose meaning is not compositional, such as that of idioms, which are the object of interest of this paper: a case study during the school years, in which I show an approach to the understanding of the idioms. With the purpose of identifying how adolescents understand the meaning of eight idioms –four verbal and four adverbial–, they realized two activities. From the results, I suggest that the collaborators understand the meaning of the idioms as a complete unit of meaning, and that their understanding is subject to factors of various kinds.

**KEYWORDS:**  
case study, figurative  
language,  
metalinguistic  
reflection.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022  
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

## INTRODUCCIÓN

**e**n el desarrollo del lenguaje infantil, la comprensión del lenguaje figurado es un punto clave: el niño es capaz de descifrar los distintos significados que poseen las palabras, o una combinación de éstas, pues, de acuerdo con Barriga Villanueva (2002), “no se trata sólo de empatar las palabras con sus referentes inmediatos, sino de descubrir significados subyacentes” (p. 46)\*. Lo anterior es la base para que el niño sea capaz de entender expresiones no literales o figuradas, como los chistes, el sarcasmo, la ironía, entre otras (Nippold 2000; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmermann 2013; Meneses Hernández 2018).

En ese grupo de expresiones no literales o figuradas se encuentran las unidades fraseológicas (en adelante, UFS), y, dentro de ellas, las *locuciones*, cuyo estudio ha sido abordado en investigaciones recientes en el español de México (Reyes, Fascinnetto y Palacios 2022; Hernández 2022). Este tipo de UFS conforman el objeto de análisis del presente trabajo. Se trata de un estudio de caso en etapas tardías, en el que muestro una aproximación a la comprensión de ocho locuciones: cuatro verbales (*hacerse de la boca chiquita*, *cruzarse de brazos*, *verle la cara a alguien* y *morderse la lengua*) y cuatro adverbiales (*de repente*, *a veces*, *en cuanto* y *a continuación*), con el objetivo de identificar cómo comprenden los adolescentes el significado de tales locuciones. Para cumplir dicho objetivo, las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: 1) ¿los jóvenes comprenden el significado de las locuciones como un conjunto, o lo entienden palabra por palabra?; 2) ¿los jóvenes son capaces de explicar el significado de ambos tipos de locuciones —verbales y adverbiales—?; 3) ¿es posible que los jóvenes expliquen el significado de las locuciones sin aludir a un contexto particular?, y 4) en caso de pre-

---

\* Agradezco a las doctoras Karina Fascinnetto, Karina Hess, Niktelol Palacios y Clara Ramos los comentarios realizados en la presentación de este trabajo en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA. A la doctora Rebeca Barriga Villanueva agradezco las asesorías brindadas durante la elaboración de esta investigación en el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje.

sentar dificultades al explicar las locuciones, ¿éstas se derivan del hecho de que tienen problemas con la lectura, o por la complejidad de la locución?

Por último, parto de la hipótesis de que los colaboradores comprenderán el significado de las ocho locuciones; sin embargo, su explicación se dificultará dependiendo de la categoría gramatical: serán capaces de explicar el significado de las locuciones verbales, pero el de las adverbiales implicará un mayor grado de complejidad, ya que se ha argumentado que los niños comprenden mejor las locuciones cuyo grado de transparencia es elevado (Levorato y Cacciari 1995; Nippold y Rudzinski 1993 *apud* Merino 2018). En el significado idiomático de las locuciones verbales que analizo, existe cierta similitud entre él y el significado literal de los elementos que las integran; en contraste, en las locuciones adverbiales, no existe tal similitud.

## MARCO TEÓRICO

El léxico impone una serie de dificultades para su estudio, que surge de su propia naturaleza estructural: es un sistema abierto que se renueva de manera constante al perder y recibir unidades léxicas o significados. En el terreno de la adquisición y desarrollo del lenguaje, estos aspectos se reflejan en distintas preguntas, tales como: 1) ¿qué es primero, la comprensión o la producción de palabras en el desarrollo de los niños?, 2) aproximadamente, ¿a qué edad se completa el desarrollo de la adquisición de palabras o frases? y 3) ¿qué factores contribuyen a la forma en que los niños comprenden las palabras o frases? Cada una de estas interrogantes, así como la relación entre ellas, alude a cuestiones significativas, cuya breve explicación permitirá comentar las nociones teóricas que sustentan el presente trabajo.

La primera pregunta trata dos conceptos medulares: *producción* y *comprensión*; ambos procesos se incluyen dentro del paradigma para el estudio del lenguaje infantil (Karmiloff y Karmiloff 2001). El primer proceso, la *producción*, no sólo es lo que dicen los niños, sino el “uso activo de la lengua. [...] Se relaciona con las estrategias que el niño tiene para planear y ejecutar su habla” (Barriga Villanueva 2002: 289). El segundo, la *comprensión*, puede definirse como “the mental processes by which listeners take in the sounds uttered by a speaker and use them to construct an interpretation of what they think the speaker intended to convey” (Clark y Clark 1977: 43 *apud* Menezes Hernández 2018: 27-28), de modo que, a través de dicho proceso mental, el niño puede entender e interpretar los significados de su lengua materna. Estos procesos, de naturaleza cognitiva, son de vital importancia en la transición de las etapas tempranas a las etapas tardías de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, puesto que, al inicio

el niño comprende más de lo que produce y la velocidad de la adquisición es mucho mayor para comprender que para producir. Después la producción aumenta, pero la comprensión atraviesa por fases de interpretación variadas hasta que, luego de situaciones intermedias de acomodo [...] con el desarrollo cognoscitivo y lingüístico entrecruzados, el niño alcanza el significado total de conceptos, relaciones y formas (Barriga Villanueva 2002: 45).

Con base en lo anterior, y retomando la segunda pregunta, Hess Zimmermann (2013) indica que “durante los años escolares y la adolescencia se da un desarrollo importante en términos del léxico” (p. 114). Esta afirmación conduce a otro concepto medular: *etapas tardías*, o *años escolares*. Esta etapa es difícil de delimitar, pues, “aunque no hay una definición precisa [...], hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas de relacionarla con su complejidad estructural, y de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria” (Barriga Villanueva 2002: 36-37). Otros autores extienden el periodo de las *etapas tardías*; así, Nippold (2000) refiere que el desarrollo del lenguaje presenta un crecimiento sustancial durante la adolescencia y entrada la edad adulta (p. 15).

Más allá de las diferencias en torno a cuándo concluyen las *etapas tardías*, es importante comentar algunas características del desarrollo lingüístico durante las mismas. Hess Zimmermann (2003) apunta que “el niño en edad escolar muestra cambios en todos los niveles del lenguaje” (p. 11). En el nivel léxico-semántico, los niños aumentan su vocabulario y son capaces de entender y de emplear los significados de las palabras en función del contexto.

De igual manera, como mencioné, el desarrollo de la comprensión de expresiones no literales, como las locuciones, sucede en esta etapa, pues en ella se pone en marcha una serie de habilidades también desarrolladas en los años escolares; por ejemplo, hay un “aumento en la complejidad evolutiva de todo el sistema de la lengua que se manifiesta en una mayor cantidad y variedad de estructuras de todos los niveles lingüísticos” (Rebeca 2021)<sup>1</sup>. Así, para comprender las locuciones, los niños están en un proceso de especialización de las formas lingüísticas (Ramos Garín 2022) —entre ellas, las que rebasan la *palabra gráfica*<sup>2</sup>, cuyo significado es idiomático y no composicional, como el de las locuciones—, en el que tales formas surgen con distintas funciones a nivel sintáctico, semántico y pragmático. La definición de *unidad fraseológica* seguida en este trabajo es la propuesta por Corpas Pastor (1996), quien define las UFS de la siguiente forma:

Unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en distintos tipos (p. 20).

Por las características de las UFS, su estudio involucra la interacción entre distintos niveles de la lengua. En cuanto a su comprensión, “el hecho de que el niño posea conocimientos semánticos, léxicos, sintácticos y morfológicos no [la] garantiza” (Merino

---

<sup>1</sup> La cita forma parte del curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje, impartido por la doctora. Rebeca Barriga Villanueva en el Doctorado en Lingüística de El Colegio de México, en 2021.

<sup>2</sup> Por *palabra gráfica* entiendo “un conjunto de letras delimitado por dos espacios consecutivos en blanco” (Porto Dapena 2002: 141).

2018: 92-93), o bien, puede comprender únicamente el significado literal de la unidad fraseológica o una de las partes que la constituye. Cabe recalcar, además, que algunas UFS conllevan un valor expresivo cuyo entendimiento y uso también atienden a factores extralingüísticos.

Los niños en años escolares comprenden y producen estructuras sintácticas de mayor complejidad, “[lo] que implica, a su vez, un dominio semántico más fino” (Barriga Villanueva 2002: 40); si bien las locuciones no son complejas en cuanto al número de elementos que las forman, para comprender su significado no basta con conocer el de cada una de sus partes, ya que “hay que prestar atención a aquello que no está de manera explícita. De este modo, tanto la habilidad pragmática como la cognitiva juegan un papel crucial en la localización e incorporación de información implícita” (Merino 2018: 93). Durante los años escolares, el niño desarrolla un conjunto de habilidades conversacionales y aprende a usar el lenguaje de forma óptima según la situación comunicativa (Hess Zimermann 2013); dado que la comprensión y el uso de las locuciones están condicionados por el contexto, el niño comienza a reflexionar sus posibles significados en función de los intercambios comunicativos en los que aparecen.

Siguiendo a Corpas Pastor (1996), las locuciones son UFS del sistema de la lengua que funcionan como equivalentes a una palabra simple y cuyos rasgos distintivos son “fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática”<sup>3</sup> (p. 88), así como la institucionalización, estabilidad sintáctico-semántica e idiomática. La caracterización de la locución como unidad idiomática, es decir, cuyo significado no puede “establecerse a partir de los significados de los elementos que la componen, ni de la combinación de éstos” (Fajardo 2019: 28), conduce a abordar la última pregunta relacionada con los factores que inciden en su comprensión.

En principio, durante los años escolares, se desarrolla “la habilidad para reconocer o asignar significados a partir de análisis no literales de la información que reciben. Esto se expresa más concretamente en tareas que incluyen lenguaje figurado” (Barrera 2005: 20) o lenguaje no literal. Es preciso aclarar que no existe un acuerdo al definir *lenguaje no literal* y *lenguaje figurado*, pues la línea divisoria entre ambos es muy sutil. El primero hace referencia al significado de una palabra o de una frase que no coincide con su significado composicional; sin embargo, también, puede abarcar otros ámbitos, como los actos de habla indirectos (Crespo, Benítez y Cáceres 2007). Por su parte, el lenguaje figurado, del mismo modo que el no literal, remite al significado no composicional o idiomático, pero a éste también se le suele vincular con figuras retóricas, como la metáfora y la metonimia. Así, autoras como Levorato y Cacciari (1995) optan por hablar de *competencia figurativa* en lugar de *comprensión idiomática*, ya que “we posit that the same kind of mechanisms are at work in understanding and acquiring various forms of figurative language (metaphor, proverbs and so forth)” (p. 263).

---

<sup>3</sup> La fijación pasemática, de acuerdo con Harald Thun (1978), es “un tipo de fijación externa que consiste en que determinadas unidades lingüísticas se emplean según el papel del hablante en el acto comunicativo” (*apud* Zuluaga Gómez 2005: 253).

Para Levorato y Cacciari (1995), la adquisición del lenguaje figurado requiere de la competencia figurativa, la cual engloba un conjunto de habilidades, entre ellas, la de comprender los significados dominantes periféricos y relacionados adicionalmente de una palabra, y su posición en un dominio semántico dado. Esta habilidad supone la adquisición semántica y la adquisición léxica porque el niño requiere previamente un acceso a estos niveles de la lengua para la adquisición del lenguaje figurado. En este punto, cabe comentar que se presentan discrepancias en cuanto a la adquisición de las locuciones, en específico, en relación con si los menores construyen significados complejos al interior de la locución o si adquieren estas unidades como un conjunto.

De acuerdo con Levorato y Cacciari (1995), una primera fase en el desarrollo de la competencia figurativa se caracteriza por la elaboración del significado basada en el uso de una estrategia literal pieza por pieza, esto es, palabra por palabra, y esta fase prevalece aproximadamente hasta los siete años (p. 264). Sin embargo, esta estrategia también depende de la transparencia u opacidad de las locuciones, debido a que lo primero “[estaría ligado] a un procesamiento más analítico, el cual toma como punto de partida la estructura sintáctica [...] de la frase, que la relacionaría con la primera fase del desarrollo figurativo. Una locución opaca obligaría a un análisis más holístico, donde la expresión debería tomarse como un todo y contrastarse con su contexto” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 102).

En continuidad con los factores que intervienen en la comprensión de las locuciones, y aunado con su transparencia u opacidad, Crespo, Alfaro y Pérez (2008) argumentan que existen dos factores que influyen en dicho proceso: “uno de ellos, inherente a las propias unidades fraseológicas, tiene que ver con su *mayor o menor transparencia u opacidad semántica*. El otro se relaciona con la *familiaridad* que los niños tengan con estas expresiones en cuestión, pues se encuentran en la variedad lingüística a la que están expuestos todos los días” (p. 97)<sup>4</sup>. Tales factores también son advertidos por Levorato, Roch y Nesi (2007), quienes agregan que la *transparencia* “refers to the similarity between the literal meaning of the constituents and their figurative meaning” (p. 2). Asimismo, el contexto es un elemento significativo para que los niños comprendan las locuciones, pues éstas, además, necesitan de él “para funcionar como tales y la mayoría es sensible a ser interpretada de manera literal y de forma figurada” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 98).

En adición a estos factores, en el desarrollo de la comprensión de las locuciones intervienen ciertas habilidades, las cuales son de diferente naturaleza y complejidad, e involucran la competencia lingüística, cognitiva y pragmática (Levorato, Roch y Nesi 2007). La primera se refiere al “conocimiento o posesión intuitiva [...] de las reglas gramaticales de la lengua materna. Permite al niño reconocer y producir oraciones a las que no había estado expuesto [...] [con anterioridad]” (Barriga Villanueva 2002: 284).

Como cité en párrafos previos, no es suficiente con que el niño cuente con conocimientos de los distintos niveles de la lengua para comprender las locuciones; ahí radica la importan-

---

<sup>4</sup> Las cursivas son mías.

cia de la competencia pragmática y cognitiva. La primera tiene que ver con las inferencias y el contexto en que aparecen las locuciones, mientras que la segunda permite incorporar y recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (Merino 2018: 93).

Tomando en cuenta que la comprensión de las locuciones implica distintos componentes —el cognitivo, el lingüístico y el social—, mi trabajo se adscribe al enfoque interaccionista, en el que se asume que muchos factores afectan el curso del desarrollo del lenguaje, los cuales son mutuamente dependientes, interactúan y se modifican entre sí (Bohannon III y Bonvillian 2013).

Para concluir este apartado, retomo uno de los procesos más importantes que sucede en el paso de las etapas tempranas a las tardías: el *desarrollo de la reflexión metalingüística*, definido, a grandes rasgos, como el proceso de reflexión sobre la propia lengua. La reflexión metalingüística se potencia con el aprendizaje de la *lengua escrita*. A su vez, uno de los factores que incide en el desarrollo del metalenguaje es la escuela, en donde se ubica la adquisición de la lengua escrita.

El papel de este espacio social, la escuela, es muy importante, pues en él se desencadena una ampliación de contextos del uso del lenguaje y abre mundos de interacción entre el niño y sus compañeros, profesores y otros adultos, lo que repercute en su desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito. Sin embargo, “más allá del impacto que la escuela tiene en el lenguaje, [...], el niño entra en una etapa distinta en la que se entrama lo lingüístico con lo cognoscitivo y lo social, que le permite poner en juego reflexiones, usos, expresión de deseos y pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad” (Barriga Villanueva 2002: 37-38). La reflexión metalingüística posibilita que el niño reflexione y analice su lengua, a la que toma “como objeto de pensamiento y análisis, y es capaz de hacer juicios y de dar explicaciones de algunos de sus mecanismos internos (Barriga Villanueva 2002: 286). Por tanto, el desarrollo de la reflexión metalingüística constituye otro factor vinculado con la comprensión de las locuciones, pues posibilita, entre otras cosas, que el menor tome “conciencia de que existe una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden” (Crespo, Alfaro y Pérez 2008: 101).

## MÉTODO DE TRABAJO

En este apartado muestro el método seguido para la recolección y el análisis de los datos del presente estudio de caso. Comparé las respuestas de los colaboradores: una adolescente de 13 años y un adolescente de 14 años, ambos cursan el tercer grado de secundaria en una escuela pública del municipio Huehuetoca, Estado de México. La recopilación de la información, dada la situación de la pandemia de COVID-19, la hice a través de videollamadas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar que conté con la autorización de los padres de los menores para realizar las actividades.

## Instrumento

Para obtener los datos a analizar, conformé un corpus mediante la realización de dos actividades. La primera consistió en el completamiento de un texto narrativo<sup>6</sup> que redacté, y cuyos espacios en blanco debían ser llenados con las ocho locuciones (*hacerse de la boca chiquita, cruzarse de brazos, verle la cara a alguien, morderse la lengua, de repente, a veces, en cuanto y a continuación*).

La decisión de elaborar un texto narrativo se sustenta en dos puntos. En primer lugar, como parte de su secuencia básica, se halla una *transformación o complicación* (Labastida y Ruiz 2010), la cual puede ser introducida mediante una locución adverbial como *de repente*. A su vez, una de las características de este tipo de texto es la presencia de elementos que permiten introducir oraciones de manera coherente y con un orden temporal y espacial, entre tales elementos podemos ubicar las locuciones adverbiales *a veces, en cuanto y a continuación*.

En segundo lugar, el propósito de redactar un texto narrativo, en específico, la narración de una anécdota de unas vacaciones en el Bosque de Chapultepec, se basó en que el tipo de registro fuera informal, ya que ello me permitiría integrar las locuciones verbales (*hacerse de la boca chiquita, cruzarse de brazos, verle la cara a alguien, morderse la lengua*) a la narración, cuya producción se vincula con este tipo de registro.

Por lo anterior, ciertos rasgos particulares del texto narrativo, como los citados, dieron la pauta para que algunos de los espacios en blanco que coloqué fueran completados con las locuciones adverbiales. La narración de una anécdota familiar facilitó que ésta contuviera las locuciones verbales, pues, como comenté, se emplean en mayor medida en el habla coloquial o informal.

Esta primera actividad también contenía las siguientes instrucciones: solicitaba a los jóvenes leer con atención el texto y las frases, y completar los espacios con aquella que consideraran pertinente. También les advertí que cada espacio debía ser completado con una frase diferente y que, en ciertos casos, debían modificarla; para aclarar esto, les proporcioné ejemplos (véase Anexo).

Una vez hecho el completamiento del texto, la siguiente actividad consistió en que los colaboradores me explicaran, con sus propias palabras y de manera oral, el significado de las ocho locuciones. El modo de proceder fue el siguiente: para las locuciones verbales, le pregunté a cada colaborador ¿qué significa o quiere decir *hacerse de la boca chiquita* o que *alguien se haga de la boca chiquita?*, y, para el caso de las locuciones adverbiales, ¿qué significa o quiere decir *de repente*?

Finalmente, opté por realizar las actividades mencionadas, porque la primera me permitiría distinguir si las explicaciones de los jóvenes en la segunda actividad partían

---

<sup>6</sup> Por *texto narrativo* considero “una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados” (Labastida y Ruiz 2010: 22).

de los mismos contextos de uso proporcionados en el completamiento del texto, o si recurrirían a otros contextos para descifrar el significado de las locuciones. Por otro lado, para la segunda actividad, seguí la propuesta de Meneses Hernández (2018), quien plantea que la explicación es una vía de acceso a la comprensión, pues “no hay explicación posible sin comprensión que la preceda” (p. 36).

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de las tareas realizadas, el análisis es de corte cualitativo, por lo que ofrezco una posible interpretación de las respuestas obtenidas. Primero, presento aquéllas que corresponden al completamiento del texto, y, posteriormente, las explicaciones que dio cada colaborador sobre las ocho locuciones.

En relación con la primera actividad, el orden en el que esperaba que los menores completaran los espacios del texto era el siguiente: 1. *Me hice de la boca chiquita*. 2. *A continuación*. 3. *Cruzarnos de brazos*. 4. *A veces*. 5. *De repente*. 6. *En cuanto*. 7. *Me van a ver la cara*. 8. *Se mordieron la lengua*. Propuse dicho orden, ya que es el que le da coherencia al texto.

Por su parte, las respuestas de la segunda actividad las evalué en función de las definiciones proporcionadas por el *Diccionario del español de México* (en adelante, DEM) de las ocho locuciones, y clasifiqué las respuestas en dos grupos: *aquellas que se aproximaron a la definición del diccionario* y *aquellas que denominé inesperadas*.

En cuanto a los resultados de la primera actividad, los adolescentes completaron el texto con las ocho locuciones; sus respuestas se pueden ver en la tabla 1, en la que, entre paréntesis, coloqué el número del espacio a completar.

**Tabla 1.** Respuestas obtenidas en la primera actividad

<i>Mujer (13 años)</i>	<i>Hombre (14 años)</i>
(1) Me hice de la boca chiquita	(1) Me crucé de brazos
(2) A continuación	(2) A continuación
(3) Cruzarnos de brazos	(3) Hacernos de la boca chiquita
(4) A veces	(4) A veces
(5) De repente	(5) De repente
(6) En cuanto	(6) En cuanto
(7) Me van a ver la cara	(7) Me van a ver la cara
(8) Se mordieron la lengua	(8) Se mordieron la lengua

Como se puede observar en la tabla 1, todas las respuestas de la mujer coinciden con las esperadas, en tanto que dos del hombre no lo hacen: *cruzarse de brazos* y *hacerse de la boca chiquita*. Este hecho apunta a refutar mi hipótesis, pues estimé que las locuciones verbales serían las más fáciles de comprender, pero, aunque no todas las respuestas del hombre se ajustaron a las propuestas, ello no es indicio de que no las comprenda, ya que sus interpretaciones pueden deberse a diferentes factores, como su familiaridad con este tipo de UFS. Además, las locuciones verbales responden a un mecanismo de formación metafórica o metonímica, lo que conduce a que puedan tener diferentes aproximaciones,

y si bien sus respuestas no correspondieron a las esperadas, tampoco son inadecuadas, sino que tal resultado, como informo más adelante, puede dar pistas de las explicaciones de las locuciones proporcionadas por el adolescente.

La realización de la primera actividad también reveló un punto importante en torno al desarrollo lingüístico de los jóvenes, a saber, su comprensión e interpretación de un texto, ya que la actividad no sólo consistía en rellenar espacios, sino en que fueran capaces de comprenderlo para que, con base en ello, supieran dónde colocar las locuciones. Este hecho coincide, de acuerdo con Melzi y Ely (2008), con que el componente final del proceso de lectura abarca ambas capacidades —comprender e interpretar un texto—, las cuales “depend on a number of developing skills and knowledge, including the automaticity of word recognition, vocabulary size, the capacity of working memory, and world knowledge” (p. 413).

En cuanto a los resultados de la segunda actividad, en las respuestas *aproximadas a la definición de diccionario*, los adolescentes rescataron la parte que parece ser la más significativa de la locución, como se puede observar en los ejemplos (1-6). En ellos, primero muestro la locución en cuestión y, al lado de cada una, la definición del DEM; posteriormente, transcribo las explicaciones de los jóvenes<sup>7</sup>, y, con el fin de evidenciar la semejanza entre éstas y la definición del diccionario, marco con cursivas la(s) palabra(s) que sugiere(n) tal correspondencia.

### 1)

**Hacerse de la boca chiquita:** ‘Aparentar que uno no desea algo’.

- a. *Finges* no tener hambre o no querer algo, entonces, te haces de la boca chiquita porque piensas qué va a decir la gente de que como mucho, o quiero algo, para que no crean que eres abusivo y te puedan juzgar (M)<sup>8</sup>
- b. Es decir algo que es *mentira* (H)

### 2)

**Cruzarse de brazos:** ‘Permanecer inactivo y sin reaccionar ante algo’.

- a. *No hacer nada* (M)

### 3)

**Verle la cara a alguien:** ‘Engañarlo, aprovechándose de su bondad o sencillez’.

- a. Cuando te van a *estafar*, te van a *mentir*, *engañar*, y dices a mí no me vas a ver la cara, porque yo ya sé esto (M)

<sup>7</sup> La transcripción es únicamente ortográfica, puesto que el objetivo de mi trabajo se deslinda del ámbito fónico.

<sup>8</sup> Las abreviaturas M y H, que incluyo en las respuestas, corresponden al sexo del hablante: mujer y hombre, respectivamente.

4)

**Morderse la lengua:** ‘Callarse lo que desearía decir o hacer público’.

- a. Quieres decir algo, pero no puedes porque está mal, entonces, *no lo dices, te callas*, y te muerdes la lengua para no hacerlo, pero no es que te muerdas la lengua en realidad (M)

5)

**A continuación:** ‘En seguida, *después*, detrás de algo’.

- a. Das inicio algo, a *lo que sigue*. Usas la frase cuando escribes para introducir algo más (M)
- b. Se usa la frase en textos literarios, o como formales, para escribir que *viene algo más* (H)

6)

**De repente:** ‘De manera repentina, *inesperadamente*, de pronto’.

- a. Usas la frase para decir que *algo que no se espera* sucede (M)
- b. Es una expresión que usas para decir *algo que no se espera* (H)

Como se puede observar, en (1), ambos colaboradores recuperaron la noción de *aparentar*; en (2), la adolescente rescató la idea de *inactividad*; en (3), de *engañar*, y en (4), la acción de *callar*. Por último, en (5) y en (6), los jóvenes refirieron la noción de *posterioridad* y de lo *inesperado*, respectivamente.

Con base en los datos de (1) a (6), planteo que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad, es decir, dan cuenta del significado no composicional, ya que sus explicaciones no se basan en el significado de cada una de las palabras que integra las locuciones, excepto en (4a), en el que la adolescente hizo una aclaración: *pero no es que te muerdas la lengua en realidad*, la cual corresponde al significado literal de la locución *morderse la lengua*.

Otro aspecto detectado en las respuestas corresponde al hecho de que las explicaciones están formuladas a partir de la descontextualización, en el sentido de que éstas no se derivan del contexto del escrito de la primera actividad, sino que emana de la explicación de cada menor. Debido a esta descontextualización, es plausible que un niño a inicio de las etapas tardías no comprenda el significado de las locuciones a cabalidad, dado que carece de un marco de referencia. Además, de acuerdo con Nippold (1998), los niños menores de siete años tienden a interpretar las locuciones literalmente, en tanto que los adolescentes, como mencioné, advierten que son frases con un significado no composicional, aunque, como puntalicé, sólo en una respuesta, (4a), también se dio cuenta del significado literal de la locución *morderse la lengua*. En consecuencia, sus interpretaciones dependen de su edad y de su conocimiento enciclopédico, es decir, de la información que poseemos acerca del mundo, a partir de lo que hemos vivido, de nuestras experiencias y del conocimiento escolarizado.

La noción de *conocimiento del mundo* contribuye a entender las respuestas obtenidas, en particular, las *inesperadas*, que, si bien no se aproximan a las definiciones del diccionario, tampoco son erróneas, sino que tienen una lógica, la cual parece basarse en los contextos de uso de las locuciones. Así, el adolescente propone que *morderse la lengua* se usa para mostrar enojo o ira, (7), y esto puede vincularse con el hecho de callar lo que se desearía decir o hacer público (DEM) provoca molestia en la persona. La explicación de la locución *verle la cara a alguien* es, a primera vista, la que menos coincide con la definición del diccionario, dado que no hace alusión al engaño (8). Sin embargo, se da cuenta de por qué se usa la locución: *para retar a una persona*, y es posible que, cuando se emplea, el hablante, en efecto, está desafiando o provocando a la persona que está tramando el engaño.

7)

***Morderse la lengua.*** Es una expresión que se usa *para mostrar enojo o ira* (H)

8)

***Verle la cara a alguien.*** Se usa la expresión *para retar a una persona* (H)

Aunque las respuestas sobre las locuciones verbales de la adolescente coinciden con las del diccionario, una parte de dos de sus explicaciones, como se puede ver en (1a) y en (4a), también remite al porqué de su uso. En (1a), dice lo siguiente de *te haces de la boca chiquita*: “porque piensas qué va a decir la gente de que como mucho, o quiero algo, para que no crean que eres abusivo y te puedan juzgar”. En cuanto a *morderse la lengua*, (4a), indica que “quieres decir algo, pero no puedes porque está mal”. En ambas explicaciones, es posible notar un desarrollo social, ya que las expresiones *te puedan juzgar* y *está mal* aluden a una cuestión moral.

Por lo anterior, las respuestas de las locuciones verbales manifiestan que su uso implica un valor o una carga social, cuya interpretación depende de la conjunción de distintos factores. Los colaboradores apelan a su conocimiento del mundo; así, el uso del lenguaje y de la interacción entre el menor y sus padres, adultos y pares tiene un papel significativo, lo que influye para que expliquen de diversas maneras los intercambios comunicativos en los que aparecen tales locuciones.

En el caso de las *respuestas inesperadas* de las locuciones adverbiales *a veces* (9) y *en cuanto* (10), los jóvenes también comprenden su significado, ya que, por un lado, para (9), ambos tratan la frecuencia con que se lleva a cabo una acción, mientras que, en (10), hablan de un *momento*, como en la definición del DEM. Por otro lado, distinguieron su contexto de uso en la primera actividad; de ahí que, aunque sus explicaciones no coinciden por completo con las definiciones del DEM, propongo que sí las comprenden y que la dificultad radica en no saber explicarlas.

Dicha dificultad puede derivarse de la familiaridad que los adolescentes tienen con las locuciones adverbiales, así que cabe la posibilidad de que en la escuela aún no se

hayan estudiado este tipo de locuciones o que los jóvenes aún no las empleen en sus intercambios comunicativos orales o en su lengua escrita. Entonces, la frecuencia de uso, en consonancia con la familiaridad, constituye otro factor que interviene en la comprensión de las locuciones. Aunado a ello, es plausible que los menores estén expuestos a otro tipo de locuciones desde etapas tempranas, por lo que disponen de más herramientas o estrategias para interpretarlas. En el caso de la locución *en cuanto*, desde mi punto de vista, su uso corresponde, en mayor medida, al lenguaje académico, por lo que tendríamos que averiguar si los adolescentes de secundaria ya lo emplean en la oralidad o en la escritura.

9)

**A veces:** ‘En algunas ocasiones’.

- a. Qué tanto haces tal cosa. Con qué frecuencia realizas algo (M)
- b. Se usa para decir cada cuánto haces o dices cierta cosa (H)

10)

**En cuanto:** ‘Tan pronto como, en el momento en que’.

- a. Para introducir un momento antes de que se lleve a cabo una acción (M)
- b. Se usa en textos o conversaciones formales para señalar un momento (H)

Ahora bien, aunque el objetivo del trabajo no estribó en evaluar la capacidad o habilidad de los adolescentes para elaborar una definición, por medio de sus explicaciones es posible notar las posibles estrategias empleadas para comprender las locuciones. De manera general, el recurso más empleado fue la paráfrasis, lo cual se ejemplifica con las primeras respuestas mostradas —las que se aproximan a la definición del DEM—, en las que los jóvenes recuperaron una o varias palabras cuyo significado remite a una parte esencial de las definiciones de dicho diccionario y en las que se introduce una mayor explicación sobre el significado de las locuciones.

En el caso de las locuciones adverbiales, las equivalencias<sup>9</sup> fueron usuales, como en los ejemplos ya vistos, (5) y (6), donde parte de la definición del DEM incluye las palabras *después* e *inesperadamente*, en tanto que las respuestas contienen las equivalencias *lo que sigue* y *viene algo más*, para el caso de (5), y *algo que no se espera*, para (6).

Además de la paráfrasis, de las equivalencias y de proporcionar las razones por las que se emplea una locución, la adolescente también recurrió a ejemplos para dar cuenta del significado de las locuciones *verle la cara a alguien* y *hacerse de la boca chiquita*, como se puede ver en (11) y (12):

---

<sup>9</sup> Opté por no denominar *sinónimos* algunas respuestas de los jóvenes, debido a que “la sinonimia siempre es parcial; podría hablarse más bien de un fenómeno que hace evidente la «equivalencia» de significados de dos o más expresiones lingüísticas” (Meneses Hernández 2018: 136).

## 11)

***Verle la cara a alguien***

- a. [...] Por ejemplo: cuando te quieren vender algo a un precio más caro de lo que en realidad cuesta, te quieren engañar, entonces tú piensas: “No, ya sé cuánto cuesta, no me la vas a aplicar” (M)

## 12)

***Hacerse de la boca chiquita***

- a. [...] Por ejemplo, cuando no quieres comer tanto o comer demasiado, como normalmente lo harías, porque piensas: “¡Ay no!, qué va a decir la gente de que como mucho o hago, digo algo” (M)

Los casos de (11) y (12) llaman la atención, ya que, en el primero, la adolescente proporcionó el ejemplo después de su explicación, prueba de que comprende el significado de la locución al grado de ofrecer un contexto diferente al dado en el texto de la primera actividad y en el que la locución conserva su significado. En cuanto a (12), el ejemplo se corresponde con la situación presentada en el texto a completar de la primera actividad, en la que se alude a la acción de comer; sin embargo, la explicación de la colaboradora fue más allá de dicho contexto, pues, como se vio en (1a), agregó más información extrapolando la situación de comer.

En las respuestas, también se evidenciaron dos cuestiones de suma importancia: 1) el papel de la lengua escrita, y 2) la reflexión metalingüística. Sobre la primera, Barriga Villanueva (2002) menciona que “no sólo es el medio de plasmar con letras el habla ni es un simple sistema de transcripción: adquirir la escritura para un niño supone aprender un código completo e independiente, un medio de comunicación con convenciones propias insertas en el entorno cultural” (p. 289). En la explicación de la locución adverbial *a continuación*, como se puede observar en (5), los jóvenes incluyeron información del soporte de lengua en el que se usa: *cuando escribes, en textos literarios, formales, para escribir*. De igual manera, el adolescente mencionó que *en cuanto “se usa en textos o conversaciones formales”* (10). El soporte de lengua, además de relacionarse con la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, también se vincula con el uso de la metarreflexión que ya tienen los jóvenes en la secundaria.

En (5) y (10), también se puede notar que los colaboradores hacen uso del lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje mismo, de ahí que en sus explicaciones se refieran a la locución como *frase* o *expresión*, es decir, no la catalogan como una palabra, sino que reconocen que son unidades que rebasan la palabra gráfica. A su vez, las explicaciones mostradas de (1) a (12) también dan cuenta del desarrollo de su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje como objeto de análisis, lo que revela la importancia de la escolarización y cómo interactúa con el desarrollo lingüístico.

Por último, tras la revisión de las respuestas de los colaboradores se pudo notar que, aunque la diferencia de edad entre ambos es de poco menos de un año, al parecer, se

sitúan en la misma etapa de desarrollo, pues comprenden el significado de las locuciones —la realización de las actividades da cuenta de ello—. Sin embargo, sí fue posible notar algunas diferencias.

Como indiqué, las respuestas de la adolescente se aproximaron más a las esperadas, las cuales también fueron más extensas. En contraste, algunas respuestas del adolescente correspondieron a las *inesperadas*; sin embargo, éstas guardan una lógica. Al respecto, resultó interesante que ambos colaboradores recurrieron a distintas estrategias para explicar el significado de las locuciones, ya fuera mediante una paráfrasis, los contextos de uso de las locuciones o ejemplos. Estas discrepancias pueden deberse a que, entre otras cosas, en las etapas tardías, los menores acceden a diferentes contextos de uso, de modo que no necesariamente están expuestos a las mismas locuciones.

## CONCLUSIONES

A partir del breve análisis llevado a cabo, sugiero algunas conclusiones tentativas en torno a la comprensión de las locuciones verbales y adverbiales que manifestaron los colaboradores. Para tal propósito, retomo las preguntas de investigación planteadas en la introducción. Asimismo, ahondo en las virtudes y en las limitaciones del método empleado, tanto para la obtención de datos como para su análisis.

Para la primera pregunta, ¿los jóvenes comprenden el significado de las locuciones como un conjunto o lo entienden palabra por palabra?, puedo responder que los colaboradores comprenden el significado de las locuciones como una unidad completa de significado, es decir, como un conjunto; sin embargo, en el caso de la locución *morderse la lengua*, observé que la adolescente también comprende el significado no literal. Este resultado conduce a considerar la pertinencia de elaborar un instrumento en el que se indague si los jóvenes hacen referencia a una interpretación composicional (literal o no idiomática) de las unidades, ya que, si bien hay unidades que permiten dos lecturas (literal y figurada) en contextos muy precisos, en la primera actividad —completamiento de un texto—, las locuciones verbales sólo podían ser interpretadas mediante su significado no composicional.

Para la segunda pregunta, ¿los jóvenes son capaces de explicar el significado de ambos tipos de locuciones —verbales y adverbiales—?, la respuesta es afirmativa, y cabe precisar que los adolescentes tuvieron más dificultad para explicar las locuciones, sobre todo las adverbiales, que identificar sus contextos de uso en el texto proporcionado. No obstante, sus explicaciones dieron cuenta de su desarrollo metalingüístico, mediante la reflexión del posible significado de las locuciones. Aunado a ello, las respuestas de ambos colaboradores reflejaron diferencias entre ellos, pues las proporcionadas por la adolescente apuntan a que cuenta con más estrategias para explicar los significados, mientras que el adolescente, en algunos casos, se limitó a tratar los contextos de uso. Lo anterior reveló que las locuciones tienen un valor social y expresivo, por lo que sus interpretaciones pueden ser variadas.

Así, las explicaciones que proporcionaron los jóvenes reflejaron que la comprensión está sujeta a distintos factores, tanto lingüísticos como socioculturales. El uso del len-

guaje y de la interacción entre el menor y otras personas tiene un papel significativo, ya que influyó para que los jóvenes desentrañaran de diversas maneras los intercambios comunicativos en los que aparecen las locuciones.

La tercera pregunta, ¿es posible que los jóvenes expliquen el significado de las locuciones sin aludir a un contexto particular?, propició considerar la habilidad de los colaboradores para formular definiciones. Aunque mi objetivo no consistía en tratar tal habilidad, la revisión de algunas de las estrategias empleadas para explicar las locuciones mostró indicios de su desarrollo social y de su capacidad para explicar las locuciones en un contexto diferente al proporcionado en la primera actividad. En especial, pudimos notar que el desarrollo se manifiesta de diferentes maneras.

Por último, en cuanto a la pregunta, en caso de presentar dificultades al explicar las locuciones, ¿éstas se derivan del hecho de que tienen problemas con la lectura o por la complejidad de la locución? Como mencioné previamente, la dificultad de los jóvenes se manifestó al explicar particularmente el significado de las locuciones adverbiales. Dado que distinguieron sus contextos de uso en el completamiento del texto, sugiero que, al parecer, esta dificultad no radica en que presenten problemas con la lectura, sino que puede deberse a otras razones, como su familiaridad con este tipo de unidades; por tanto, sus explicaciones también dependen de la complejidad de la locución.

Con respecto a las ventajas y limitaciones del método seguido, cabe comentar que, si bien, una limitante del estudio se deriva de trabajar con datos de dos hablantes, se trata de un primer acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales durante los años escolares, y el análisis realizado esboza tendencias sobre la adquisición de este tipo de unidades que pueden ser corroboradas en futuros trabajos. En la misma línea, para corroborar que los menores en etapas tardías de desarrollo comprenden el significado de las locuciones, es necesario contar con una muestra más amplia de colaboradores, la cual incluya a menores de otros grados escolares con los que también se pueda detectar si existen diferencias en relación con distintas variables sociales. Igualmente, sería significativo profundizar en la frecuencia y la familiaridad de los adolescentes con las locuciones, así como valorar otros factores, como la transparencia u opacidad de las locuciones verbales. Para ello, se podrían evaluar otras locuciones y crear un instrumento que posibilite considerar ambos factores.

En relación con los instrumentos, la principal utilidad del completamiento de un texto narrativo fue mostrar un primer indicio de que los colaboradores comprenden el significado de los dos tipos de locuciones al identificar sus contextos de uso. Si bien existe la posibilidad de que los jóvenes hayan completado los espacios *por descarte* —por ejemplo, cambiando el orden de cada locución en un determinado espacio hasta que el texto les pareciera coherente; y, además, hay que añadir que les di la pista de que cada espacio debía ser completado con una frase diferente—, los resultados de la segunda actividad mostraron que los jóvenes comprenden el significado de las locuciones, pues sus explicaciones no se basaron en los contextos del texto proporcionado. Dicho esto, conviene precisar, por un lado, que el hecho de que cada locución estuviera dispuesta en un contexto particular pudo ser una guía en las explicaciones de los jóvenes, y, por otro lado, sin la realización de la segunda actividad resultaría impreciso

aseverar a cabalidad que los jóvenes comprenden las locuciones; de ahí la decisión de llevar a cabo ambas actividades.

Con relación a la segunda actividad, la explicación constituyó el medio idóneo para distinguir que los jóvenes comprenden el significado de las locuciones, ya que, con sus propias palabras, consiguieron desentrañar lo que cada una significaba. Pese a que el motivo por el que recurrí a las definiciones del DEM se sustentó en conferirle objetividad a la evaluación de cada explicación de los jóvenes —y no a partir de mis propias explicaciones—, un posible sesgo al momento de evaluar tales explicaciones lo encontramos en que, precisamente, éstas las examiné en función de definiciones en las que es posible dejar fuera aspectos del significado pragmático; por ello, sería pertinente valorar otras opciones, además del uso de definiciones, al momento de evaluar la explicación.

Finalmente, el método seguido para la obtención y el análisis de los datos es una propuesta para acercarnos al estudio de la comprensión de las locuciones con adolescentes, y, por las razones expuestas, también puede mejorarse tomando en cuenta las limitaciones mencionadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRERA JIMÉNEZ, Juana. 2005. “Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica”, *Revista Chilena de Fonoaudiología* 6, núm. 2: 19-35.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en años escolares. “...un solecito calientote”*. México: El Colegio de México.
- BOHANNON III, Jhon y Jhon BONVILLIAN. 2013. “Theoretical approaches to language acquisition”, en Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner (eds.), *The Development of Language*. 9ª ed. Boston: Pearson, pp. 158-195.
- CORPAS PASTOR, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CRESPO, Nina, Pedro ALFARO y Denisse PÉREZ. 2008. “¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad”, *Onomázein* 17: 95-111.
- CRESPO, Nina, Ricardo BENÍTEZ y Pablo CÁCERES. 2007. “La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares”, *Revista Signos*, 40, núm. 36: pp. 31-50.
- Diccionario del español de México* (DEM), en <<http://dem.colmex.mx>> México: El Colegio de México, A.C. [consultado en mayo de 2022].
- FAJARDO ROJAS, Carmen Teresa. 2019. “Aguantar bala, aguantar mecha o aguantar vara. Variación y vitalidad léxica en locuciones verbales del español de México”, *Lingüística Mexicana. Nueva Época* 1, núm. 2: 27-50.
- HERNÁNDEZ VALENCIA, Abigail. 2022. *¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones verbales en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años*, tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2013. "Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas", *Actualidades en Psicología* 27, núm. 115: 113-127.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2003. *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- KARMILOFF Kira y Anette KARMILOFF. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- LABASTIDA, Jaime y Rosaura RUIZ (coords.). 2010. *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. México: UNAM-Siglo XXI.
- LEVORATO, Chiara y Cristina CACCIARI. 1995. "The effects of different task on comprehension and production of idioms in children", *Journal of Experimental Child Psychology* 60: 261-283.
- LEVORATO, Chiara, Maja ROCH y Barbara NESI. 2007. "A longitudinal study of idiom and text comprehension", *Journal of Child Language* 34: 473-494.
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. "Language and Literacy in the School Years", en Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner (eds.), *The development of language*. 7ª ed. Boston: Pearson, pp. 391-435.
- MENESES HERNÁNDEZ, Luis David. 2018. *La comprensión del chiste lingüístico a partir de su explicación: una ventana al desarrollo léxico-semántico en los años escolares*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia. 2018. "La adquisición de unidades fraseológicas en niños con síndrome de Asperger desde la perspectiva de género", en Ernesto Cutillas Orgilés (coord.), *Convergencia y transversalidad en humanidades: actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante*. España: Universidad de Alicante, pp. 91-96.
- NIPPOLD, Marilyn. 2000. "Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics", *Topics in Language Disorders* 20, núm. 2: 15-28.
- NIPPOLD, Marilyn. 1998. *Later Language Development. The School-Age and Adolescents Years*. Austin: Pro-Ed.
- PORTO DAPENA, José Álvaro. 2002. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- RAMOS GARÍN, Clara María de Lourdes. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- REYES SÁNCHEZ, Jusim Valeria, Karina FASCINETTO ZAGO y Niktelol PALACIOS. 21 de septiembre de 2022. "Aproximación al desarrollo de la comprensión de locuciones idiomáticas con estructura regular en niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos poblanos". Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- THUN, Harald. 1978. *Probleme der Phraseologie*. Tubinga: Max Niemeyer.
- ZULUAGA GÓMEZ, Francisco. 2005. "Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal", *Forma y Función* 18: 250-282.

## ANEXO

### Primera actividad (completamiento de un texto)

**Instrucciones:** lee con atención el texto y las frases que se presentan en el cuadro, y completa los espacios con las que consideres pertinente.

Toma en cuenta lo siguiente:

- Cada espacio debe ser completado con una frase diferente.
- En algunos casos, es necesario que modifiques la frase, según el contexto.

Ejemplos:

*partir el corazón.* Ayer estaba muy cansada, y no quería pasear a mi perro, pero, al verlo, *se me partió el corazón*, así que al final fuimos al parque.

*hacer la barba.* Benito no terminó de hacer su tarea, y aun así tuvo recreo, yo creo que *le hizo la barba* al maestro.

*A continuación*

*Morderse la lengua*

*De repente*

*Cruzarse de brazos*

*En cuanto*

*Verle la cara*

*Hacerse de la boca chiquita*

*A veces*

En las vacaciones de diciembre visité a mis abuelos, y fuimos a Chapultepec. Primero, recorrimos el zoológico. Ahí vendían muchas cosas: algodones de azúcar, paletas, chicharrones, esquites, tamarindos, mazapanes... Todo se me antojó, pero (1) \_\_\_\_\_, porque no quería que mis abuelos pensarán que sólo me gusta verlos para que me compren dulces. (2) \_\_\_\_\_, mi abuela quiso ir al Castillo, y para llegar allá, teníamos que atravesar el lago, así que le sugerí que primero rentáramos una lancha, pero ella se negó con la excusa de que no sabe nadar y que le da miedo que la lancha se pueda hundir. Mi abuelo intentó convencerla, pero es muy necia, así que no tuvimos otra opción más que (3) \_\_\_\_\_.

Cuando llegamos al Castillo, vimos que había una fila muy larga para comprar los boletos, y, sinceramente, me choca esperar tanto tiempo para poder entrar a un lugar. Bueno, (4) \_\_\_\_\_, tengo que formarme en la tortillería, pero es diferente, porque ahí la fila avanza rápido.

Mientras estábamos formados, mi abuelo nos dijo que había una fila especial para abuelitos, y me emocioné al pensar que ya no tendríamos que estar parados bajo el sol más tiempo. Fuimos a la otra fila, y, efectivamente, sólo había cinco personas delante de nosotros. Pero (5), \_\_\_\_\_, una señora se metió a la fila, y no estaba sola, iba con todas sus amigas. (6) \_\_\_\_\_ mi abuela se dio cuenta, fue a reclamarles.

Las señoras le dijeron a mi abuela que habían apartado su lugar, lo cual no era cierto. Ni mi abuelo ni yo supimos qué hacer, pero, por fortuna, ella siempre es muy valiente, así que les dijo, muy furiosa, “(7) ¡A mí no \_\_\_\_!”. En ese momento, la persona que vende los boletos se acercó, y tras explicarle lo que estaba pasando, les dijo a las señoras que respetaran el orden de la fila, y ellas, aunque estaban muy molestas, (8) \_\_\_\_, porque no dijeron nada. Al final, se fueron y pudimos comprar nuestros boletos, y creo que escuchar a mi abuela defenderse fue más divertido que ver a los patos en el lago.

# Estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en etapas tardías

## Anaphoric reference-tracking strategies in later language development

MAXIMILIANO SOLORIO  
El Colegio de México  
msolorio@colmex.mx

■ **RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso llevado a cabo en dos grupos de edad de niños en etapas tardías, con el objetivo de describir las estructuras lingüísticas más frecuentes utilizadas por cada grupo para la creación de cohesión de un texto narrativo, así como describir los rasgos observables en el desarrollo del lenguaje. El análisis se hace a partir de las producciones narrativas basadas en la lectura de un cuento en imágenes, específicamente, de las estructuras lingüísticas empleadas por los niños para mantener la referencia de los tres personajes principales del cuento *Frog were are you?* (Mayer 1969). Se considera su estructura sintáctica, su función sintáctica y la distancia clausal con su antecedente nominal.

**Palabras clave:** desarrollo del lenguaje, etapas tardías, referencia anafórica, cohesión, narrativas infantiles.

■ **ABSTRACT:** This paper presents the results of a case study of two age groups of children in late stages, with the objective of describing the most frequent linguistic structures used by each group for the creation of cohesion of a narrative text, as well as describing the observable features in the development of language. The analysis is carried out on the narrative productions based on their reading of a story in images, specifically the linguistic structures used by the children to maintain the reference of the three main characters of the story *Frog were are you?* (Mayer 1969), considering its syntactic structure, its syntactic function, and the clausal distance with its nominal antecedent.

**KEYWORDS:** language development, late stages, anaphoric reference, cohesion, children's narratives.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2022  
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

## INTRODUCCIÓN

**e**n este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso que da cuenta de las estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en los textos narrativos de dos grupos de niños en etapas tardías: el primero de 5 años y el segundo de 8 años, en edad escolar, en la Ciudad de México. Este estudio se llevó a cabo a partir del análisis de la producción de estructuras referenciales en un texto narrativo producido por cada niño. Lo anterior con el objetivo de describir las estructuras lingüísticas más comunes para la formación de cohesión por parte de cada grupo etario y de describir los cambios en el desarrollo del lenguaje de acuerdo con las diferencias y similitudes entre sus producciones. Por *estrategia* se entiende las estructuras lingüísticas utilizadas por los niños para introducir o seguir la referencia de algún participante en un texto (sustantivos, pronombres, clíticos, etc.). Se tomó la decisión de estudiar específicamente este tipo de estructuras por ser una de las maneras en que se construye y se organiza una narración (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 157), y la interacción verbal en general.

Esta investigación tiene como antecedentes los resultados observados en dos trabajos previos sobre las estrategias de cohesión en niños, específicamente el de Aguilar (2003) y el de González Márquez (2004), pues se consideraron los hallazgos y las conclusiones a las que llegaron estos autores y se adaptó su metodología y análisis. De acuerdo con sus resultados, Aguilar (2003: 153) señala que los niños de 6 años en su estudio mostraron una tendencia a reconocer y especificar a los actores en una serie de eventos. Sus narraciones son más descriptivas y deícticas, con un mayor uso de unidades de mayor densidad referencial (Aguilar 2003: 88), como frases nominales, y un menor uso de elementos anafóricos. Los niños de 12 años, por su parte, tendían a construir narraciones con una continuidad referencial y temática, enfocándose en la transición de un evento a otro; producían narraciones cohesivas, por lo que usaban tanto frases nominales, nombres, así como unidades anafóricas con una menor densidad léxica, como pronombres y clíticos.

En cuanto a los resultados de González Márquez (2004: 119), relacionado con las estrategias más comunes para recuperar la referencia de personajes recurrentes en los niños de 5 a 12 años, encontramos que la concordancia de sujeto-verbo, clítico de obje-

to indirecto, sintagma nominal definido (sin modificador) y clítico de objeto directo son las más recurrentes. Sin embargo, la autora señala que la estrategia más común para los niños (y adultos) es el uso del sintagma nominal indefinido, aunque encuentra que los niños de entre 5 y 7 años suelen utilizar más estrategias para presentar a los personajes de una narración, en comparación con los niños de 9 años (González Márquez 2004: 104). Esto lo atribuye (González Márquez 2004: 119) posiblemente al hecho de que los niños de 9 años ya han adquirido la competencia en el uso de las estrategias para introducir a los personajes.

Con base en los hallazgos anteriores, en este trabajo se sigue la hipótesis de que los grupos de 5 y 8 años mostrarán similitudes en sus estrategias cohesivas. Se espera que ambos grupos presenten una mayor cantidad de frases nominales (FN) en comparación con estructuras anafóricas (Halliday y Hasan 1976: 31).

En el apartado siguiente, se presentará el marco teórico en el que se enmarca esta investigación; posteriormente, se presentará la metodología seguida, así como el análisis de los datos capturados; a continuación, se discutirán las conclusiones, y, por último, se presentarán los comentarios finales del estudio.

## MARCO TEÓRICO

Se tomó la decisión de trabajar con los dos grupos etarios anteriormente mencionados porque, como consideran algunos autores, en las etapas que se suelen denominar tardías o de años escolares (seis años en adelante), los niños siguen desarrollando su competencia lingüística y discursiva (Nippold 1998: 368; Barriga 2004: 32), aunque puede ser que se distinga una mayor complejidad y especialización de las estructuras lingüísticas en comparación con las etapas tempranas. El análisis de la producción narrativa nos permite observar el desarrollo lingüístico en los niños porque requiere que el niño haga uso del léxico y de las estructuras sintácticas aprendidas (Nippold 2004: 4), como cláusulas adverbiales, relativas o nominales. Para producir estas narraciones, los niños deben emplear los principios que conforman la coherencia y la cohesión, con el fin de poder expresar sus experiencias o pensamientos y, al mismo tiempo, poder comprender el mundo que observan (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156).

La cohesión se describe como las relaciones lingüísticas entre cláusulas dentro de un mismo texto (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156; Hickman 2003: 282; Bublitz 2011: 37). Esta relación puede observarse en los recursos lingüísticos que posee un hablante para mantener la referencia de los participantes en una narración (González Márquez 2003: 77), y que pueden realizarse por medio de diferentes estructuras, como pronombres o clíticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 162; Bublitz 2011: 38). En otras palabras, es la manera en que la información nueva se vincula con la información ya conocida en el discurso por medio de la relación establecida entre las cláusulas (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156).

De acuerdo con Shapiro y Hudson (1997: 23), para hacer coherente una narración, un niño estructura el contenido de la historia en una secuencia culturalmente definida

que incluye un inicio formal, un marco de fondo para introducir personajes, respuestas internas (pensamientos y sentimientos), un problema y una resolución (la trama), y un final. En otros trabajos, una narrativa coherente se describe como una estructura causal basada en metas, que lleva a una conclusión específica (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 157-159). Así, la coherencia suele relacionarse con las relaciones semánticas existentes entre los componentes conceptuales de una narración (González Márquez 2003: 78; Bublitz 2011: 43), tales como causalidad, referencia, coordinación, elaboración y contigüidad, con lo cual se busca evitar contradicciones. Para algunos autores, se podría considerar que la cohesión es gramatical y superficial, pues refiere a una relación entre las cláusulas, mientras que la coherencia es más semántica y subyacente, pues se refiere al contenido semántico de la narración misma (Hickman 2003: 282).

Por otra parte, autores como Halliday y Hasan (1976), si bien distinguen entre la cohesión y la coherencia, consideran que existe una relación estrecha entre ambas, pues toman en cuenta tanto el aspecto gramatical como el semántico. Aseveran que mientras un elemento gramatical guarde una relación semántica con un antecedente, y sean, por lo tanto, correferenciales, puede considerarse una relación cohesiva (Halliday y Hasan 1976). A pesar de que se suele hablar de la cohesión y la coherencia como dos aspectos intrínsecamente relacionados o complementarios (Hickman 2003: 282), en este trabajo solamente se han analizado las estructuras lingüísticas que proveen cohesión al texto narrativo. No obstante, se reconoce que la coherencia y la cohesión contribuyen en la conformación de un texto. En esta investigación únicamente se consideraron las estructuras gramaticales que guardan una relación semántica referencial entre sí, sin tomar en cuenta si el contenido de los textos producidos por los niños es o no contradictorio; tampoco se consideraron las secuencias causales de los eventos. Es decir, no se ahondó en la coherencia. También es importante señalar que se analizaron únicamente las estructuras anafóricas, es decir, los elementos lingüísticos cuya referencia se interpreta por su relación con algún otro referente introducido con anterioridad en el mismo texto, o, como también se le conoce, su antecedente.

La correferencia anafórica es parte de la construcción de un texto y refiere a las intenciones comunicativas de un niño en las que se relacionan procesos de significación y pragmáticos. Estas intenciones comunicativas van desarrollándose y especializándose, como ya se mencionó, en los años escolares con el aprendizaje de la lengua escrita (Barriga, 2004: 33). Al ser la narración una forma de comunicación e interacción (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 158), en este trabajo se sigue un marco basado en el interaccionismo (Vygotsky 1973 [1934], 1978 [1930]) y en la teoría del uso (Tomasello 2000; 2003). Con base en esto, se considera que el desarrollo cognitivo, así como las reglas y los usos de las estructuras que un niño aprende durante la adquisición de una lengua, se nutren de su interacción con otros (Vygotsky 1978 [1930]), y que las construcciones lingüísticas producidas por los niños siempre surgen de sus necesidades comunicativas (Tomasello 2000: 235-246).

De acuerdo con Tomasello (2003: 4-5), los niños adquieren el lenguaje por medio de dos grupos de habilidades cognitivas y sociales: la comprensión de intenciones (*intention reading*) y el reconocimiento de patrones (*pattern finding*). En cuanto a la compren-

sión de intenciones, entre las habilidades relevantes tenemos la capacidad de aprender culturalmente las acciones intencionales de otros hablantes, incluidos los actos comunicativos subyacentes a las intenciones comunicativas (Tomasello 2003: 4). Lo anterior implica identificar e interpretar las intenciones y los estados mentales de otros hablantes, usualmente adultos. Por otro lado, el reconocimiento de patrones también implica la capacidad de crear analogías (mapeos de estructuras) entre dos o más conjuntos complejos, tomando como base la similitud de los papeles funcionales de algunos elementos en estos conjuntos diferentes. Esto es necesario para que el niño encuentre patrones del uso de las expresiones lingüísticas en diferentes enunciados producidos por los adultos, y construya esquemas gramaticales de su competencia lingüística. De este modo, un niño no aprende la lengua por medio de la comprensión de las palabras mismas, sino a partir del papel funcional que desempeñan estas palabras en un enunciado; es decir, parte de la observación de similitudes en el uso de estas palabras en distintos contextos lingüísticos.

Un ejemplo de este tipo de identificación es la del acto de referir (Tomasello 2003: 208): los niños producen frases nominales indefinidas como *un perro*, como respuesta a la pregunta *¿Qué es eso?*, y hacen un contraste con una frase nominal definida. Lo anterior es un caso de la comprensión e identificación de la función de los artículos definidos e indefinidos (Tomasello 2003: 210), que se puede explicar con dos conceptos correlacionados entre sí: la *especificidad* y lo *ya conocido* (*givenness*). El niño aprende y concluye, a través de la observación del uso que le da un adulto a los artículos definidos e indefinidos, que el artículo definido se utiliza para seleccionar una entidad específica (*Quiero el lápiz, el que me regalaste*), y que el artículo indefinido selecciona una entidad no específica (*Quiero un lápiz, el que sea*). Pero, debido a que el artículo definido se puede también emplear cuando el hablante asume que el referente es, en algún grado, ya conocido, o disponible, por el hablante (*Tráeme la mochila, la que acabamos de comprar*), y a que el artículo indefinido puede introducir un referente nuevo en la situación comunicativa, aun si éste es específico (*Ya te compré una mochila, es la que está en tu cuarto*), por lo que puede distinguir entre usos de referentes específicos e inespecíficos, Tomasello (2003: 210) indica que los niños aprenden la función de los artículos de acuerdo con la especificidad del referente a temprana edad y que adquieren más tarde el uso basado en el conocimiento y la intención del hablante.

Esta distinción descrita por Tomasello (2003: 209-210) es relevante para el análisis de esta investigación, pues, de acuerdo con las producciones narrativas, los niños deberán introducir referentes nuevos, específicos y no específicos, y deberán seguir la referencia de estos referentes a lo largo de sus narraciones. Con base en el análisis de cada grupo etario, será posible dar cuenta del desarrollo en el uso de las expresiones lingüísticas para la identificación de referentes en un texto. El concepto de *densidad referencial* también resulta relevante; se refiere a la cantidad de información contenida en una estructura sintáctica producida por el hablante para su identificación por parte del oyente (Givón 1983a: 9-10): a mayor densidad referencial mayor será el acceso a la identificación del referente en la información disponible del oyente. En general, y como se mencionó antes, los sintagmas definidos (*el niño*) son más accesibles; se utilizan cuan-

do el hablante considera que el oyente puede recuperar la información del referente sin mayor esfuerzo (Givón 1983a: 10). Por su parte, el sintagma indefinido (*una rana*), al referir a entidades nuevas introducidas en el discurso, es menos accesible. Esto también se relaciona con la continuidad de referentes topicales a lo largo de cadenas de cláusulas en el contexto comunicativo (Givón 1983b: 55): a mayor continuidad de un mismo tópico, mayor será su accesibilidad; en este caso, se requerirá de un menor esfuerzo de procesamiento para el oyente al recuperarlo en el discurso, por lo que se vuelve predecible. Considerando lo anterior, las FNs definidas tienen una mayor densidad referencial debido a su accesibilidad, lo cual resulta en una mayor continuidad, pues pueden ser recuperadas por medio de otras marcas morfosintácticas, como la concordancia verbal o los pronombres, que suelen utilizarse cuando no existe ambigüedad con su antecedente, lo que implica que el mismo tópico se mantuvo a lo largo de las cláusulas precedentes. De esta manera, en este estudio se busca analizar el tipo de estructuras de las que hacen uso los niños para la continuidad de los referentes en sus narraciones.

Como se mencionó más arriba, y a partir de un cuestionamiento de Barriga (2004: 36), una creencia común en los estudios de adquisición del lenguaje es que, una vez terminada la etapa de adquisición gramatical a los cuatro años, el aprendizaje de un niño se limita a aprender más léxico en las etapas tardías. Sin embargo, Barriga (2004: 36) señala que el desarrollo del niño se sigue complejizando y especificando en las dimensiones de producción y comprensión de las estructuras lingüísticas. En esta investigación, y considerando los hallazgos de Aguilar (2003) y González Márquez (2004), se considera que los niños en los años escolares están desarrollando el uso de estructuras referenciales, tanto de sintagmas nominales como de elementos anafóricos: pronombres, clíticos o demostrativos. Se mantiene la idea de que los niños son capaces de producir estructuras sintácticamente complejas, como cláusulas relativas, cláusulas causativas, complementos circunstanciales o coordinaciones, aun si no llegan a comprender del todo el contenido semántico (Barriga 2004: 78-79). Por lo anterior, el objetivo de este artículo es describir las diferencias y similitudes observadas en el desarrollo de una interfaz semántica-sintaxis, debido a que el estudio de la cohesión se encuentra en el nivel semántico, por tratarse de unidades referenciales, pero, también, se relaciona con el nivel sintáctico, pues es a partir de las estructuras sintácticas que se realizan este tipo de referentes.

## METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una actividad de producción narrativa por cada niño de ambos grupos, utilizando el cuento de Mayer (1969) *Frog, where are you?*. En este cuento, conformado de una secuencia de imágenes sin texto, se detalla la historia de un niño y su perro que buscan a su rana mascota, que se ha escapado una noche. Esta actividad tuvo el objetivo de pedirles a los niños que construyera su propia narración basada en las imágenes y, por medio de ello, produjeran una sustanciosa cantidad de estructuras referenciales. Además, al haber tres personajes principales, los niños tendrían que seguir la referencia de éstos a lo largo de

sus narraciones. La muestra está constituida por dos grupos: uno en la etapa frontera de 5 años (Barriga 2004: 37) conformado por dos niñas, Ángela y Sofía, y otro en etapas tardías, con dos niños de 8 años, Emilio y Luciana, quienes saben leer y escribir.

Antes de mostrarles el cuento, se llevó a cabo una entrevista semidirigida con cada niño; las preguntas giraban en torno a sus pasatiempos, a si les gustaban los cuentos, las películas o las series de televisión, a si sus padres les leían cuentos y de qué clase, y a si ellos solían crear sus propias historias al jugar. El objetivo de esta entrevista fue la recopilación de datos cualitativos para la sección final del análisis. Después de la entrevista, se le presentó a cada niño el cuento conformado por 24 imágenes y se le solicitó que se tomara su tiempo e hiciera las preguntas necesarias para leer la historia representada. Después, con base en el trabajo de Aguilar (2003), se le pidió a cada niño que recontara la historia con sus propias palabras. Este texto oral se grabó, se transcribió<sup>1</sup> y se segmentó en cláusulas que se enumeraron, siguiendo la metodología de González Márquez (2004). En este estudio, *cláusula* se entiende como una unidad sintáctica conformada por un predicado o un estado de cosas (Dixon 2010: 1; Van Valin y LaPolla 1997: 86), formalizado, más comúnmente, como un verbo, y que selecciona un número específico de argumentos o participantes del evento o estado, típicamente formalizado en frases nominales (Van Valin y LaPolla 1997: 86). Un ejemplo del seguimiento de la referencia en el corpus se presenta en (1)<sup>2</sup>, en el que se pueden observar las estructuras lingüísticas que mantienen una relación semántica con la misma entidad (*la rana*) a lo largo de 4 cláusulas:

### 1)

1. Por qué crees que la rana<sub>i</sub> se escapó// tal vez porque/
2. ya sé por qué/ porque **quería**<sub>i</sub> estar libre//
3. sí/ de esa pecera <pecera > pasó/ se escapó la rana<sub>i</sub>// y vamos a levantar la hoja/
4. y el perrito y el niño **la**<sub>i</sub>// buscaron en su cuarto del niño/ (**Sofía/1**).

Como se nota en el ejemplo (1), la concordancia verbal del verbo *querer* en la línea 2 es correferencial con la FN *la rana*, en la línea 1, mientras que el clítico de acusativo *la*, en la línea 4, es correferencial con la FN *la rana*, en la línea 1. En este ejemplo se observan algunas estructuras de las que Sofía hace uso para la creación de cohesión en su texto.

Como se mencionó antes, análisis se centra en las unidades referenciales que guardan una relación semántica con los personajes principales del cuento de la rana: *el niño*, *el perro*, y *la rana*.

<sup>1</sup> Se realizó una transcripción ortográfica simple, sin puntuación. Como se observa en el ejemplo (1) se señalan las pausas que los niños hacen durante sus narraciones con (/), para una pausa corta; (//), para una pausa media, y (///), para una pausa de tres segundos o más. El número seguido del nombre asociado a cada niño refiere a su grupo de edad. Las cláusulas están enumeradas y se presentan en los ejemplos en el mismo orden en el que se produjeron.

<sup>2</sup> Para este ejemplo, y los siguientes presentados en el trabajo, el número seguido del nombre hace referencia al grupo de edad analizado: (1), para el grupo de 5 años, y (2), para el de 8 años.

Entre las posibles categorías para hacer referencia a los participantes del texto tenemos las siguientes (Aguilar 2003; González Márquez 2004): 1) la concordancia de sujeto-verbo, en casos de anáfora cero, en los que se recupera la información por medio la concordancia de persona y número en el verbo (por ejemplo, si la frase *el niño* se introduce en una cláusula y, en la siguiente, el niño produce y *se cayó*, la concordancia señala correferencialidad con la FN); y la concordancia sustantivo-adjetivo, en los casos de anáfora cero en los que se observa la concordancia de persona, número y género (por ejemplo, después de introducir al niño y al perro en una cláusula anterior, el niño produce y *muy asustados salieron a buscarla*); 2) clíticos de objeto directo (*la, lo los*), de objeto indirecto (*se, le, les*) y clítico correferencial (coocurrencia de clítico y frase nominal correferencial en la misma cláusula: *le<sub>i</sub> dijo el niño<sub>i</sub> al perrito<sub>i</sub>*), de objeto directo e indirecto; 3) pronombres personales (*él, ella*), demostrativos (*ese, esa, eso*), cuantitativos (*pocos, muchos, todos*), existenciales (*algo, alguno, ninguno, cualquiera*), numerales (*uno, dos, primero, segundo*); 4) frases nominales, conformadas por un núcleo sustantivo (*la rana*), por sustantivo + modificador (*muchas ranas*) o por sustantivo + modificador + cláusula relativa (por ejemplo, *un niño pequeño que tenía una rana*), frase nominal definida, frase nominal indefinida (*un perrito*), frase nominal + adjetivo (*una rana pequeña*) o frase nominal + frases preposicionales (*con un perrito*).

Las estructuras referenciales también fueron categorizadas de acuerdo con su función sintáctica: sujeto, objeto directo u objeto indirecto (u objeto circunstancial). También se analizó la distancia referencial entre correferentes, es decir, el número de cláusulas entre el antecedente y la unidad anafórica: 0 es el valor asociado a los casos en los que dos correferentes se encuentran en la misma cláusula, por ejemplo en [*Juan<sub>i</sub> sacó<sub>i</sub> a pasear a su<sub>i</sub> perro*] [*cuando lo<sub>i</sub> vi el otro día*], el determinante posesivo *su* tendrían una distancia de 0 debido a que se produjo en la misma cláusula que su antecedente *Juan*; 1 indica que dos unidades referenciales se encuentran en una cláusula distinta inmediatamente después de la primera, como en el caso del clítico de acusativo en *cuando lo vi el otro día*; 2 es el valor dado cuando hay una cláusula entre ambas, y así sucesivamente. Se busca dar cuenta de las estrategias más comunes entre ambos grupos dependiendo de qué tan accesible sea un referente (Lambrecht 1994: 94). Se espera que los niños utilicen frases nominales plenas cuando la distancia referencial sea mayor y, por lo tanto, sea más difícil de recuperar la referencia de un participante. En contraste, se recurre a estrategias como clíticos, pronombres o concordancia verbal, cuando la distancia sea menor, y como resultado más accesible el referente.

Se presentarán en la siguiente sección los datos de acuerdo con el porcentaje de cada tipo de unidad referencial utilizada por cada niño, así como el promedio de distancia referencial para cada una.

## ANÁLISIS

A partir de la metodología descrita anteriormente, se obtuvo un total de 252 estructuras referenciales que guardan una relación semántica con los tres personajes

principales del cuento de la rana. En la tabla 1, se presentan los resultados del grupo etario de 5 años; en ella, se presentan los datos según la categorización del tipo de unidad referencial, de igual forma, se proporciona el porcentaje de aparición de cada categoría<sup>3</sup> producidas por este grupo; posteriormente, tenemos el promedio de la distancia clausal entre una anáfora y su antecedente, seguido del referente más común para cada estructura, y, finalmente, se proporciona el porcentaje de aparición de la función sintáctica de cada categoría<sup>4</sup> que desempeña el sintagma al que pertenece la estructura referencial.

**Tabla 1.** Estructuras referenciales del grupo de 5 años con 110 casos

<i>Estructura</i>	<i>Porcentaje de aparición</i>	<i>Distancia (promedio)</i>	<i>Referente más común</i>	<i>Función sintáctica</i>
<b>Sintagma nominal</b>	<b>63 (57%)</b>			
FN indef.	6 (5.5%)	6	La rana (66%)	Sujeto/Obj. Dir. (50%)
FN indef. + relativa	0 (0%)	-	-	-
FN indef. + aposición	0 (0%)	-	-	-
FN def.	44 (40%)	4		Sujeto (79.5%)
FN sust. Propio	4 (3.5%)	7	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN Posesiva	2 (2%)	1	La rana (50%)	Compl. Locativo (100%)
FN + Cuantificador	3 (3%)	0	La rana (100%)	Sujeto (67%)
Det. Posesivo + sust.	4 (3.5%)	1	El niño (100%)	Objeto (100%)
FP + FN def.	0 (0%)	-	-	-
<b>Pronombre</b>	<b>0 (0%)</b>	-	-	-
Persona	0 (0%)	-	-	-
<b>Clítico</b>	<b>11 (10%)</b>			
Acusativo	6 (5.5%)	3	El perro (50%)	Obj. Directo (100%)
Dativo	4 (3.5%)	3	El niño (75%)	Obj. Indirecto (100%)
Reflexivo	1 (1%)	2	El perro (100%)	Sujeto (100%)
<b>Concordancia</b>	<b>36 (33%)</b>			
Verbal	36 (33%)	4	El niño (46%)	Sujeto (100%)
Adjetiva	0 (0%)	-	-	-

<sup>3</sup> El porcentaje de aparición para cada estructura se refiere al porcentaje de estructuras referenciales producidas por el grupo de edad. Por ejemplo, de las 110 estructuras producidas por el grupo 1, 57% presenta una estructura de un sintagma nominal.

<sup>4</sup> En la tabla 1, tanto el referente más común como la función sintáctica refieren al porcentaje de aparición de la estructura analizada. Por ejemplo, para la FN indefinida, que es correferente con la entidad *la rana*, tuvo un 66% de aparición, cuando tuvo la función de sujeto y objeto directo, cada una con un 50% de aparición.

Al observar la tabla 1, se hace evidente que el grupo de 5 años no presenta todas las posibles estructuras referenciales descritas por Aguilar (2003) y González Márquez (2004); en estos casos, tenemos sintagmas nominales, clíticos y concordancia verbal. Las estructuras del tipo de sintagmas nominales principales para este grupo son 1) las FN indefinidas (del tipo *un niño, una rana, un perrito*), con el 5.5% de los casos; 2) las de FN con un núcleo sustantivo propio, con 3.5% de los casos, principalmente con el nombre René, que aparece en las producciones de ambos grupos debido a la entrevista previa a los niños —ya sea porque el entrevistador les hubiera preguntado si pensaban que la rana tenía algún nombre o si el propio niño hubiera preguntado si tenía un nombre—; 3) FN posesiva (del tipo *su cuarto del niño*), con el 2%; 4) FN + cuantificador (del tipo *muchas ranas, dos ranas*), con el 3%; 5) determinante posesivo + sustantivo (del tipo *su rana, su cabeza*); y 6) FN definida (del tipo *el niño, la rana, el perro*), con el mayor porcentaje para este grupo de edad, con el 40%. Todas estas estrategias, a excepción del determinante posesivo, son unidades referenciales descriptivas, pues ubican la entidad de la que se está hablando en el momento de la enunciación —como, por ejemplo, *el niño se tapó la nariz* o *y el perrito y el niño la buscaron en su cuarto del niño*—, y tienen alta densidad referencial, del tipo determinante + sustantivo (Aguilar 2003: 29) y, por lo tanto, no anafóricas. Por otro lado, en el primer grupo, las estrategias anafóricas sólo representan el 10% y el 33% para los clíticos y la concordancia (verbal), respectivamente. En cuanto a los clíticos, los de acusativo (del tipo *la buscaron* y *lo tomó*) conforman el 5.5% de la muestra; los de dativo (*le dijo* y *le dio*), el 3.5%, y los clíticos reflexivos, el 1%. Para este grupo de edad, se mantiene la hipótesis propuesta: la mayoría de sus producciones son de un tipo descriptivo por medio de sintagmas, con alta densidad referencial. Esta categoría también presenta el mayor promedio de distancia clausal, con un promedio de 4, para las FN definidas, y de 7, para las de sustantivo propio. De igual manera, los referentes *el niño* y *el perro* también se producen con una distancia clausal de 1; esto quiere decir que en los casos en los que el antecedente en forma de FN aparece en la cláusula inmediatamente anterior, los niños de 5 años introducen una FN para el mismo referente —esto ocurrió en el 11% de los casos con FN definida—. Un caso de este tipo se puede ver en el siguiente fragmento:

2)

4. Y **el perrito**<sub>i</sub> y el niño<sub>j</sub> la// buscaron en su cuarto del niño<sub>j</sub>/

5. pero **el perrito**<sub>i</sub> se atoró en la pecela <pecera> de la rana/// (Sofía/1).

En (2) también se puede observar el caso de una FN posesiva, *del niño*, en la misma cláusula que su antecedente, *el niño*, por lo que la primera tendría una distancia de 0. Las FN definidas también presentan mayor distancia clausal dentro de este grupo, con la mayor distancia entre correferentes de 32 cláusulas en relación con el referente *la rana*, lo cual se espera si consideramos que es el único personaje

introducido al principio del cuento y no vuelve a aparecer sino hasta el final de él. También hay que señalar que, en sus producciones, las niñas del grupo 1 no suelen recuperar la referencia de *la rana* en el interior del cuento, sino hasta que vuelve a aparecer en las imágenes. Esto es relevante si consideramos que la mayoría de las producciones de este grupo son del tipo descriptivo, pues parecen limitarse a describir la escena presentada en cada imagen (Aguilar 2003: 29). Lo anterior se confirma con los altos porcentajes de sintagmas nominales y de concordancia verbal, que también se utilizaron para recuperar la referencia de sujetos (las FN definidas recuperaron sujetos el 79% de los casos). Además, en este grupo se suele seguir un patrón de introducción de una oración por medio de *y*, *y después* o de *y luego*, lo que se describe como narrativas cronológicas (Melzi y Ely 2008: 400-401), comunes entre los grupos de 4 a 9 años.

La concordancia verbal parece ser la segunda estrategia más usual para recuperar la referencia de los personajes más recurrentes (*el niño* y *el perro*), pues tiene una ocurrencia del 32% y una distancia clausal promedio de 3; sin embargo, es bastante común que las niñas de este grupo utilicen cadenas referenciales de una cláusula a otra:

### 3)

22. y el niño<sub>i</sub> se cayó//...
23. y el perrito estuvo huyendo de las abejas//
24. se **asomó**<sub>i</sub> por un tanque de nieve//
25. y se **asustó**<sub>i</sub>
26. y se **enojó**<sub>i</sub> (Ángela/1)
27. porqueee/ sabes/ porque le apareció un águila//
28. luego **gritó**<sub>i</sub> ayuda//...
29. y luego// vio/ **vio**<sub>i</sub> un reno//

Todos los verbos en negritas del ejemplo (3) se puede observar que son correferenciales con la FN *el niño*, en la línea 22. En la producción de Ángela, en (3), ella es capaz de recuperar la referencia de *el niño*, a pesar de que la flexión verbal es ambigua en cuanto a su correferencia, pues en la línea 23 se encuentra la FN *el perrito*. Como se mencionó antes, parece ser que Ángela describe los eventos que observa en las imágenes del cuento; las pausas presentadas en la transcripción se deben a que va pasando las páginas, y el uso de la conjunción *y* introduce la mayoría de las cláusulas del ejemplo (3). La prominencia de construcciones con sujeto tácito no es de extrañar si consideramos que el español es una lengua *pro-drop*; además, el hecho de que tanto el niño como el perro sean los personajes más recurrentes del cuento los hace fácilmente recuperables.

A continuación, se presentan los resultados de la categorización para el grupo de 8 años, con un total de 142 casos:

**Tabla 2.** Estructuras referenciales del grupo de 8 años con 142 casos

<i>Estructura</i>	<i>Porcentaje de aparición</i>	<i>Distancia (promedio)</i>	<i>Referente más común</i>	<i>Función sintáctica</i>
<b>FN</b>	<b>98 (69.5%)</b>			
FN indef.	1 (1%)	1	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN indef. + relativa	1 (1%)	1	El niño (100%)	Sujeto (100%)
FN indef. + aposición	1 (1%)	4	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN def.	74 (52.5%)	3	El niño/el perro (42%)	Sujeto (81%)
FN sust. Propio	3 (2%)	6	La rana (100%)	Sujeto (67%)
FN Gen.	7 (5%)	3	La rana (42%)	Compl. Loc. (100%)
FN + Cuantificador	(0%)	-	-	-
Adj. Posesivo + sust.	3 (2%)	1	El niño (100%)	Sujeto (44%)
FP + FN def.	8 (6%)	3	La rana (50%)	Obj. Indirecto (37.5%)
<b>Pronombre</b>	<b>1 (1%)</b>			
Persona	1 (1%)	1	El perro (100%)	Rég. Prep. (100%)
<b>Clítico</b>	<b>14 (10%)</b>			
Acusativo	10 (8%)	1	El niño (50%)	Obj. Directo (100%)
Dativo	4 (3%)	2	El niño (100%)	Obj. Indirecto (100%)
Reflexivo	(0%)	-	-	-
<b>Concordancia</b>	<b>28 (20%)</b>			
Verbal	25 (18%)	2	El niño y el perro (40%)	Sujeto (100%)
Adjetiva	3 (2%)	1	El niño (100%)	Pred. Nominal (67%)

Los datos nos permiten observar que los niños de 8 años hacen uso de un mayor porcentaje de sintagmas nominales, con el 69.5% de los casos. La concordancia, por su parte, es menor en relación con el grupo de 5 años (20% frente a 32%). Sin embargo, el uso de clíticos tiene el mismo porcentaje de aparición (10%). Además, los niños de 8 años emplean estructuras que no se presentaron en el grupo 1: relativas, sustantivo + aposición, FP + FN, y pronombres (aunque sólo se encontró un caso para cada una de éstas). De acuerdo con los resultados, los niños de 8 años parecen ser capaces de utilizar otras estructuras más complejas sintácticamente en comparación con el grupo de 5 años, pero siguen empleando con la misma frecuencia (e incluso mayor) estructuras con una gran densidad referencial, como los sintagmas nominales; de nuevo, la FN definida es la más común para este grupo (52.5%). Esta estructura tiene también la función de referir a los personajes más importantes del cuento (*el niño y el perro*, con 42% cada uno), específicamente, en función de sujeto (81%), con una distancia clausal promedio de 3. Cabe señalar que son más consistentes del empleo de estrategias anafóricas en los casos en los que la distancia promedio con un antecedente es de 1 o 2, cuando la cláusula anterior presenta un sintagma nominal. Sus usos de sintagmas nominales también son más

consistentes, pues presentan una distancia de, al menos, 3 cláusulas en promedio con el antecedente anterior. Asimismo, los niños de 8 años suelen recuperar la referencia de la rana con una menor distancia clausal así, en el caso de Luciana, la distancia entre la última instancia de este referente y su recuperación con una FN definida fue de sólo 8 cláusulas:

## 4)

35. Y le está gritando **a la rana<sub>i</sub>**//

[...]

43. y el niño todo mojado// después/ el niño está buscando **a la rana<sub>i</sub>**// atrás de un tronco/ en un tronco/ (Luciana/2)

Sin embargo, cabe resaltar que tres de los niños llegaron a reintroducir el referente del personaje de la rana por medio de estructuras indefinidas (5a, 5b, 5c), o, en algunos casos, utilizaron otro lexema (*renacuajo* o *sapito*) para identificar al referente (5b y 5c):

## 5a)

6. al perro/ co- buscando/ laaa // **la grana<sub>i</sub>** <rana> [...]

38. luego vieron / todas las ranas que estaban ahí/

39. yyy// viiii// agarró **unaaa** el niño//

40. ya no hay nada// (Ángela/1)

## 5b)

26. y el niño estaba gritando “**René<sub>i</sub>** dónde estás”/ [...]

39. y cuando pasaron

39. vieron

40. que estaba **su rana<sub>i</sub>** con otra rana

41. y tenían renacuajos//

42. se llevaron a **un renacuajo<sub>i</sub>**

43. y las dos ranas se quedaron con las demás/

44. y colorín colorado este cuento se ha acabado (Emilio/2)

## 5c)

35. y le está gritando a **la rana<sub>i</sub>**// [...]

43. y el niño todo mojado// después/ el niño está buscando a **la rana<sub>i</sub>**// atrás de un tronco/ en un tronco/

44. y después lo buscan atrás <atrás> del tronco/ el perro y el niño//

- 45. después// el niño y el perro ven a/ dos sapitos//
- 46. que tienen a sus hijos//
- 47. y se quedan sorprendidos el perro junto con el niño//
- 48. y después el niño y el perro encontraron a **un sapito bebé**//
- 49. queeee// estáaa en el lago//
- 50. y se ponen felices/ el perro y el niño//
- 51. yyy ya// este cuento se ha acabado (Luciana/2)

Únicamente una niña del grupo de 5 años, Sofía, fue capaz de recuperar la referencia de la rana a pesar de la distancia de 20 cláusulas:

6)

- 42. Y el niño encontró **a la rana**<sub>i</sub>/
- 43. porque estaban la mamá y el papá
- 44a. y tuvieron comooo nueve/ ranitas  
E: nueve ranitas
- 44b. sí/ nueve ranitas  
E: ajá
- 45. y luego el niño// encontró **a su rana**<sub>i</sub>//
- 46. y// el cuento terminó (Sofía/1)

El hecho de que los tres niños en (5) estén reintroduciendo el referente por medio de estructuras indefinidas se puede deber a la distancia clausal. Así, el caso de la menor distancia entre la última mención del referente rana y una estructura anafórica lo tenemos en la narración de Luciana, (5c) (8 cláusulas), mientras que en la de Emilio (5b), es de 13, y en la de Ángela (5a), con la mayor distancia clausal, de 32 cláusulas. Esta interpretación indicaría que los niños están perdiendo la referencia del personaje de la rana; sin embargo, también es posible proponer otra explicación: de acuerdo con el cuento en imágenes de Mayer (1969), cuando el niño y el perro están buscando a su rana mascota, se la encuentran acompañada de otras.

Al observar la imagen 1, se propone que existe una ambigüedad en cuanto a cuál referente está señalando cada niño en sus narraciones. La rana que los niños introducen al inicio de sus narraciones no es la única entidad de la misma clase que observan en las imágenes, y tampoco es el único referente de la misma clase al final de sus narraciones. Los cuatro niños introducen entidades plurales, ya sea con frases nominales (5b, línea 40), y (5c, línea 45), o por medio de frases nominales más cuantificador (5a, línea 38), (6, línea 46). Esto indica que los niños están interpretando que en la narración está apareciendo una nueva entidad y, por lo tanto, un nuevo referente. De este modo se explica el uso de la frase nominal indefinida en negritas en (5) y (6) para su introducción.



**Imagen 1.** Ilustraciones 22 y 23 del cuento *Frog Were are You?* (Mayer 1969).

## CONCLUSIONES

En este análisis se ha podido determinar que, con respecto al uso de estructuras referenciales, ambos grupos muestran un comportamiento que favorece las estructuras descriptivas y con mayor densidad léxica en cuanto a sus estrategias de formación de cohesión, y que utilizan estructuras anafóricas, como clíticos o pronombres, en menor medida (35.5% del total de ambos grupos). Esto confirma la hipótesis planteada. Por otra parte, el grupo 2 muestra el empleo de estructuras sintácticamente más complejas, como cláusulas relativas, pero sigue utilizando, predominantemente, estructuras como frases nominales simples. El hecho de que los niños del grupo 2 se encuentran en edad escolar, específicamente en 4° año de primaria, y que pueden leer y escribir, es un ejemplo del desarrollo adquirido por la adquisición y el manejo de la lengua escrita. Al encontrarse en la escuela y escuchar las clases, leer libros de texto en múltiples asignaturas y escribir en diferentes tareas, los niños aprenden y utilizan estructuras sintácticas más complejas (Nippold 2004: 2-3), tales como la subordinación, la coordinación, y, de acuerdo con lo observado en las narrativas del grupo 2, cláusulas relativas.

Si bien lo anterior no descarta que los niños del grupo 1 sean capaces de producir este tipo de estructuras, por ejemplo, por medio de la imitación (Tomasello 2003: 12), el que se encontraran en las producciones narrativas del grupo 2 cumpliendo la función de referir a entidades dentro de su narración es evidencia del desarrollo del lenguaje en este grupo.

Los resultados del análisis son consistentes con los trabajos de Aguilar (2003) y González Márquez (2004). Se observa que ambos grupos etarios favorecen el uso de las estructuras sintácticas del tipo determinante + sustantivo. De acuerdo con Aguilar (2003: 29-30), éste es un mecanismo de cohesión que permite mantener la referencialidad en el relato, lo que lo dota de un tono más descriptivo, debido al uso reducido de pronombres y de otras marcas anafóricas, como clíticos. Comparando con González Márquez (2004: 104), la autora encuentra que la estrategia más recurrente para mantener la referencia entre los niños de 5 y 9 años es la concordancia verbal, seguida del sintagma nominal definido sin modificador (*la rana*), y los clíticos de objeto indirecto y los de objeto directo. Por otra parte, en su estudio la estrategia más común para la introducción de participantes es el sintagma nominal indefinido (González Márquez 2004: 98). En este estudio, 161 casos, (64%), del total de 252 estructuras referenciales de ambos grupos son del tipo sintagma nominal definido, frente a 61 casos de concordancia verbal, (24%), y 25 casos de clíticos de acusativo y dativo (10%).

Es interesante señalar el contraste con el corpus de González Márquez (2004: 98), pues en este estudio la estrategia de introducción de referentes por medio de sintagma nominal indefinido fue mucho menor, sólo el 2.7% con 7 casos de ambos grupos; en comparación, en el corpus de González Márquez (2004), tenemos el 5.8% en el de grupo de 5 años y el 37.5% para el grupo de 9 años. González Márquez (2003: 101) considera dos hipótesis: (1) propone que en su corpus los niños dotan sus relatos de un tono más literario, al producir una estructura sintagma nominal indefinido + cláusula relativa (por ejemplo, *un emperador que era bien vanidoso*), algo común de ese género; (2) si consideramos que en su metodología se les narró a los niños cuentos que introducían a los personajes acompañados de una descripción, “Había una vez un emperador cuya mayor afición eran los vestidos” (González Márquez 2004: 101), en el corpus los niños reemplazaban tales descripciones por las cláusulas relativas.

En este estudio, ambos grupos tienden a describir lo que observan en las imágenes por medio del sintagma definido, como se observa en el ejemplo (1) producido por Sofía de 5 años (el perrito y el niño *la buscaron*); por otra parte, también presentan el uso de nominal indefinido + cláusula relativa para introducir participantes, como lo hace Emilio de 8 años: “Había una vez un niño con su perro que compraron una rana” (esta estructura se retomará en 9 más adelante). Se observa que, aunque los niños de ambos grupos favorecen la descripción de eventos, también demuestran el uso de introducción de referentes típicos del género narrativo.

## COMENTARIOS FINALES

Hay un par de rasgos que resultaron interesantes en este estudio entre las producciones de los grupos estudiados, y si bien no formaron parte del objetivo del análisis, se considera pertinente mencionarlos para tomarse en cuenta en futuros trabajos. Se observó que el grupo 1 también hace uso de señalamientos deícticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 162) para referir a las entidades en las imágenes. Debido a que la narración se

distingue del diálogo en el sentido de que, en este último, es posible hacer referencia a elementos del contexto comunicativo por medio de señalamientos con el dedo o los ojos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 155-156), en la narración toda referencia debe realizarse dentro del texto mismo, mediante el empleo de estructuras cohesivas, como la referencia anafórica. Por lo tanto, se observa que el grupo 1 sigue mostrando rasgos de recursos relacionados con el diálogo, a diferencia del grupo 2 que muestra evidencias de un desarrollo cohesivo y narrativo.

Otro ejemplo de este desarrollo observado en el grupo 2 es el uso de una mayor cantidad de estructuras sintácticas que describen relaciones de temporalidad y causa por medio de adverbios como *luego*, cláusulas adverbiales, de causa, de finalidad, o locuciones adverbiales como *cuando de pronto*, (7) y (8):

### 7)

- 3. por las tres de la mañana la rana salió
- 4. **y cuando despertaron** ya no estaba la rana [...]
- 18. y el niño estaba buscando a René en un tronco
- 19. **luego** un búho salió
- 20. y lo asustó
- 21. y lo tiró [...]
- 27. y el perro se escondió en la roca/
- 28. **cuando de pronto** descubrieron que no eran unas ramas sino que era un alce o un venado// (Emilio/2)

### 8)

- 14. y y y el niño se queda así//“iiee”// sorprendido//
- 15. y después/ el niño está enojado **porque rompió el perro el frasco donde iba a meter la rana**//
- 16. y después// se va como a un bosque //
- 17. yy le grita a la rana **para saber dónde está** [...]
- 33. y después // el niño se está escondiendo en las rocas/ **porque el búho lo siguió**// (Luciana/2)

Si bien los niños de 8 años siguen utilizando un gran número de introductores de cláusulas, como *y/y luego/y después*, este comportamiento es común, de acuerdo con Melzi y Ely (2008: 400-401), entre los grupos de 4 a 9 años, en las secuencias temporales del tipo *and then* que caracterizan como narrativas cronológicas (*chronological narrative*). El uso de las cláusulas señalamiento en (7) y (8) puede explicarse por el hecho de que tanto Emilio como Luciana saben leer y escribir, por lo que se espera que tengan un mayor uso e interacción con este tipo de cláusulas y las relaciones semánticas que éstas reflejan, a diferencia de Sofía y de Ángela que demuestran un uso más reducido.

Por otro lado, el grupo 2 presentó locuciones narrativas específicas, pues tanto Emilio como Luciana señalan el final de la narración de su cuento con una estructura idéntica o similar a la locución *y ya colorín colorado, este cuento se ha acabado*, que suele usarse en cuentos infantiles —Emilio también demuestra el uso de la locución *había una vez* para señalar el inicio de su narración—:

9)

1. *Había una vez* un niño con su perro que compraron una rana [...]
42. y las dos ranas se quedaron con las demás/
43. *y colorín colorado este cuento se ha acabado* (Emilio/2)

10)

48. y se ponen felices/ el perro y el niño//
49. y ya// este cuento se ha acabado// (Luciana/2)

Lo anterior parece demostrar conocimiento y reflexión del tipo de expresiones que se siguen al narrar un cuento. De acuerdo con los análisis de narraciones infantiles realizados por Barriga (2014: 365-366), esto parece ser influencia del entorno escolar, y su contacto con narraciones que indican el final con locuciones similares. Ambos se diferencian de las producciones finales de Ángela, en el ejemplo de (5), quien finaliza con *ya no hay nada*, y de Sofía, en el ejemplo (6), en el que termina su cuento diciendo *y el cuento terminó*. La forma en que Ángela y Sofía deciden terminar sus narraciones parece ser una descripción objetiva de la situación; señalan que el cuento ha terminado y ya no hay más imágenes que continúen la historia. Ésta parece ser una distinción interesante entre ambos grupos de edad, pues es posible que su conocimiento del mundo y sus diversas interacciones lingüísticas en el contexto escolar, como ya se mencionó, determinen su uso; así, es claro que un grupo reconoce y favorece estas costumbres narrativas.

Se reconoce que este tipo de estudio puede ser complementado con grupos en los que haya una mayor diferencia de edad o un mayor número de cortes sincrónicos en las etapas tardías. También se propone prestar atención a las expresiones sintácticas temporales y causales, así como a las reflexiones narrativas de cada grupo, pues dan muestras de ser aspectos en los que se pueden encontrar diferencias relevantes.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, César A. 2003. *¿Me cuentas un cuento?: relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- BARRIGA, Rebeca. 2014. "De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos", en Rebeca Barriga (coord. y ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 312-339.
- BARRIGA, Rebeca. 2004. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- BUBLITZ, Wolfram. 2011. "Cohesión and coherence", en Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.), *Discursive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 37-49.
- DIXON, Robert M. W. 2010. *Basic Linguistic Theory: volume 2, Grammatical Topics*. Oxford: Oxford University Press.
- GIVÓN, Talmy. 1983a. "Introduction to topic continuity in discourse", en Talmy Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin's Publishing, pp. 5-41.
- GIVÓN, Talmy. 1983b. "Topic continuity in discourse: The functional domain of switch reference", en Haiman, John y Munro, Pamela (eds.), *Switch Reference*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin's Publishing, pp. 51-82.
- GONZÁLEZ MÁRQUEZ, Verónica. 2004. *Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes*, tesis de maestría. México: Universidad de Guadalajara.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman Press.
- HICKMAN, MAYA. 2003. "Coherence, cohesion, and context some comparative perspectives in narrative development", en Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 282-306.
- KARMILOFF, Kyra y Anette KARMILOFF-SMITH. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LAMBRECHT, Knud. 1994. *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYER, Mercer. 1969. *Frog, Where Are You?*. New York: Dial Book for Young Readers.
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. "Language and literacy in the school years", en Gleason, Berko J., y Bernstein, Ratner N. (eds.), *The Development of Language*. Boston: Pearson Allyn & Bacon, pp. 391-435.
- NIPPOLD, Marylyn. 2004. "Research on later language development: International perspectives", en Ruth A. Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-8.
- NIPPOLD, Marylyn. 1998. *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years*. 2a . ed. Austin: Pro-ed.
- SHAPIRO, Lauren R. y Judith A. HUDSON. 1997. "Coherence and cohesion in children's stories", en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 23-48.

- TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael. 2000. "Do young children have adult syntactic competence?", *Cognition* 74, núm. 3: 209-253.
- VAN VALIN, Robert D. Jr. y Randy J. LAPOLLA. 1997. *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, Lev S. 1978 [1930]. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev S. 1973 [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

# La valoración lingüística en los años escolares. Estudio de caso

## Linguistic appraisal in the school years. A case study

SONIA MORETT  
El Colegio de México  
sonia.morett@gmail.com

■ **RESUMEN:** El artículo presenta los resultados de una investigación que compara los recursos lingüísticos empleados por niños de 1º y 6º para producir valoraciones. El instrumento para obtener valoraciones fue la proyección de dos videos animados con temas polémicos, seguida de la aplicación de preguntas. Los recursos lingüísticos analizados corresponden al nivel léxico-gramatical (Halliday 1994), y a aquellos que configuran actos de habla directos e indirectos (Searle 1975, 1979). Los resultados muestran que en las etapas estudiadas se diversifica y especializa el empleo de léxico valorativo. Asimismo, se identificó que la distribución del léxico por categoría valorativa (juicios, emociones o apreciaciones estéticas) responde a diferencias individuales. En relación con las valoraciones directas e indirectas, las diferencias son fundamentalmente cualitativas.

■ **ABSTRACT:** This paper presents the results of research that compares the linguistic resources used by children from 1st and 6th grade in order to produce ratings. The instrument used to obtain ratings, was the projection of two animated videos with controversial topics, followed by the application of questions. The linguistic resources that I analyzed correspond to the lexical-grammatical level (Halliday 1994), and to those that configure direct and indirect speech acts (Searle 1975, 1979). The results show that in the stages studied, the use of the appraisal lexicon is diversified and specialized. Additionally, it was identified that the distribution of the lexicon by appraisal categories (judgments, emotions or aesthetic appraisals) responds to individual differences. In relation to direct and indirect appraisals, the differences are mainly qualitative.

### Palabras clave:

Subjetividad en el lenguaje infantil, desarrollo lingüístico tardío, Teoría de la Valoración, evaluación, actos de habla valorativos, léxico valorativo, lenguaje actitudinal.

### KEYWORDS:

Subjectivity in children's language, late language development, appraisal theory, evaluation, evaluative speech acts, evaluative lexicon, attitudinal language.

Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2022  
Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2023

## INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva funcional, el lenguaje es un medio para la transmisión de significados en el marco de las relaciones interpersonales\*. En las producciones discursivas que resultan de esta interacción social, el hablante codifica de diferentes maneras su propia individualidad o subjetividad<sup>1</sup>. La *evaluación* o *valoración*<sup>2</sup> es uno de los mecanismos de los cuales se vale para hacerlo. Adicionalmente, la actividad de *valorar* puede concebirse como la realización de un acto de habla<sup>3</sup> (Wong García 2017, 2019), como también lo es la emisión de una promesa, de

---

\* Agradezco a los doctores Daniel Rodríguez Vergara y Rebeca Barriga Villanueva sus ideas y el impulso para la realización de este trabajo, así como a l@s jóvenes colaboradores que le dieron contenido a la investigación, y a toda la comunidad del Colegio Sócrates Coyoacán por acogerla con entusiasmo, especialmente a su director, Gabriel Dartiz, de quien mucho he aprendido. A los diferentes lectores, gracias por sus comentarios.

<sup>1</sup> De manera general, la subjetividad está relacionada con la representación del hablante en el discurso y con el efecto de esa participación en la forma que este último adquiere.

<sup>2</sup> Aquí cabe hacer una precisión terminológica, pues para algunos autores la *evaluación* en el lenguaje se identifica con “un tipo de información que concierne a la expresión verbal de sentimientos, creencias y valores” (Kaplan 2004: 52), mientras que, para otros, como Hamon (1989/1990 [1984]), consiste exclusivamente en la irrupción de un dictamen de carácter normativo. Por su parte, la actividad de *valorar* puede definirse como “ubicar un referente en algún punto de una escala de valores” (Wong García 2017: 5). Por considerarlo menos ambiguo y más abarcador que el de *evaluación*, en este artículo he preferido el uso del término *valoración* para denominar genéricamente tanto a los juicios normativos, como a las percepciones de naturaleza emocional y estética; no obstante, debido a que algunos de los autores referidos emplean *evaluación* con este mismo sentido, en ocasiones empleo *evaluación* y *evaluar* como equivalentes terminológicos de *valoración* y *valorar* respectivamente.

<sup>3</sup> Entiendo por *acto de habla* una emisión de habla cuya función principal es ejercer una acción sobre el mundo (*apuesto 100 pesos a que Uruguay gana el Mundial*), más que la descripción de un estado de cosas.

una felicitación o de una declaración de guerra; de acuerdo con este criterio, las valoraciones constituyen un tipo específico de acto de habla<sup>4</sup>.

La realización de actos de habla valorativos parece ser inherente al uso de las lenguas, pues —de acuerdo con el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)— toda interacción social a través del lenguaje es susceptible de instanciarse subjetivamente en tanto que parte de una primera persona que se posesiona del discurso. En tal sentido, conocer el desarrollo de estos procesos de subjetivación<sup>5</sup> en la infancia —lo cual se vincula con el debate que Piaget (1973) y Vygotsky (1973 [1934]) sostuvieron de manera diferida en relación con el *habla egocéntrica*— resulta relevante para los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, dado que las diferentes funciones comunicativas del lenguaje se ven atravesadas por la valoración, el empleo de los recursos valorativos se imbrica con las habilidades descriptivas y narrativas, y resulta fundamental para la práctica de las habilidades argumentativas —como muestra la investigación de García y Alarcón (2021)<sup>6</sup>—.

Así pues, debido a su pertinencia para el desarrollo de las competencias sociopragmáticas y a su relevancia para el desempeño académico a nivel superior, es notable el interés por estimular en los niños y los jóvenes la práctica de la argumentación dentro de la educación formal, lo cual se refleja en los contenidos curriculares de diferentes asignaturas (especialmente de Español y de Formación cívica y ética) de los grados superiores de la enseñanza primaria en México.

Con base en lo anterior, en este artículo me he abocado a la descripción, comparación y análisis de las valoraciones producidas por ocho niños adquirientes del español como L1 y con desarrollo lingüístico típico de dos grupos de edad (6 y 12 años), en muestras de tres diferentes tipos de discursos. El objetivo ha sido identificar cuáles son los recursos valorativos empleados y observar los cambios que se producen en su uso en la medida en que se lleva a cabo el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social propio de la edad escolar, pues —de acuerdo con importantes investigaciones— el nivel de instrucción básica coincide con procesos cruciales para el desarrollo del lenguaje (Karmiloff-Smith 1986; Barriga 2002; Hess 2010; Ramos Garín 2022)<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> La valoración sería un tipo específico de acto de habla en tanto que supone la realización de una acción (illocutivamente) y no sólo una elección entre posibles significados (Wong 2017, 2019). Los *actos de habla valorativos* se relacionan con los judicativos en la taxonomía de Austin (1962), mientras que Searle (1979) no los considera una clase en sí mismos.

<sup>5</sup> Con *subjetivización* me refiero a las “estrategias de que las lenguas se valen para la realización lingüística de la subjetividad” (Finegan 1995: 1).

<sup>6</sup> Estas autoras analizaron, con el modelo del sistema de la actitud de la Teoría de la valoración de Martin y White (2005), redacciones en español de estudiantes de educación media, producidas previa y posteriormente a la intervención didáctica con un programa para la enseñanza de la argumentación en el aula.

<sup>7</sup> En general, se acepta que alrededor de los 5 o 6 años se produce un hito en el proceso de adquisición de la L1, que consiste en la transición entre la etapa inicial (marcada por la apropiación por parte del niño de la mayor parte de las estructuras de la lengua) y las etapas tardías (caracterizadas por

## VALORACIÓN Y LENGUAJE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Las manifestaciones discursivas de la valoración se insertan en el fenómeno de la subjetividad expresada a través del lenguaje, el cual, bajo diferentes denominaciones, ha ocupado una amplia gama de aproximaciones en la lingüística contemporánea<sup>8</sup>. Dentro del ámbito de la adquisición y desarrollo, el término más recurrente para referirse a él es el de *evaluación*, que Karina Hess (2010) identifica con la forma en que “los hablantes marcan sentimientos, actitudes, creencias, opiniones y propósitos en su lengua” (p. 102), a través de mecanismos que van “desde los no verbales como la gestualidad, la expresión facial [...] hasta los verbales como la entonación, el uso de determinadas inflexiones, cierto tipo de léxico, de construcciones sintácticas y de deícticos” (p. 103).

### LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN O APPRAISAL THEORY (MARTIN Y WHITE 2005)

En esta sección se describen las generalidades del acercamiento teórico-metodológico a los procesos que se inserta en la metafunción interpersonal de la LSF, marco analítico elegido para esta investigación. La propuesta abarca una serie de sistemas orientados léxicamente y ha sido aplicada a diferentes campos del análisis del discurso.

Para la Teoría de la Valoración, los recursos valorativos se agrupan en torno a tres dominios: *compromiso*, *actitud* y *gradación*. El primero consiste en el posicionamiento dialógico (la forma en que los hablantes negocian los significados con sus receptores reales o imaginarios), y abarca aspectos que, desde otras aproximaciones al fenómeno de la subjetividad en el lenguaje, se conocen como *modalidad*, *evidencialidad* y *atenuación*; adicionalmente, contempla recursos como la *polifonía*, la *concesión* o la *contraexpectativa*.

La actitud, por su parte, se subdivide en tres categorías, *afecto*, *juicio* y *apreciación*, que se corresponden, respectivamente, con tres tipos de posiciones actitudinales: la emo-

---

la reorganización y expansión de formas y funciones del sistema lingüístico (Barriga Villanueva 1990 y 2002). En cuanto al límite final de las etapas tardías, no existe consenso, ya que tradicionalmente éste se había relacionado con la edad que marca el término de la escolaridad básica en México, hacia los 12 años, pero, actualmente, hay quienes sostienen que el proceso de consolidación del sistema lingüístico se extiende hasta la edad adulta (Nippold 2016). El llamado desarrollo lingüístico tardío se ve favorecido por la educación formal, que es cuando el niño se enfrenta a necesidades discursivas diferentes a las que se producen en el ámbito del hogar, lo que da como resultado, entre otras cosas, un uso del lenguaje no anclado en la situación comunicativa, el manejo del discurso extendido (al establecer relaciones gramaticales entre oraciones) y una mayor reflexión metalingüística, propiciada por el acceso a la lengua escrita (Romaine 1984; Gombert 1992; Barriga 2002; Hess Zimmermann 2010; Ramos Garín 2022).

<sup>8</sup> Destaco particularmente el enfoque proveniente de la teoría de la enunciación (Benveniste 1997 [1958]; Kerbrat-Orecchioni 1986 [1980]), y otros enmarcados en los estudios sobre evidencialidad (Finegan 1995) y la modalidad (García Fajardo 2001).

cional, la ética y la estética; típicamente se manifiesta en el discurso mediante recursos léxicos-gramaticales, como adjetivos calificativos con función de epítetos o atributos (*feliz-infeliz, amable-cruel, hermoso-repugnante*), adverbios (*alegremente, honestamente*), verbos (*amar, maltratar, impresionar*) y sustantivos (*parsimonia, apremio*).

El afecto pertenece al dominio de las emociones humanas (aunque algunas, como la felicidad, son compartidas o se transfieren a los animales). Entre ellas, se distinguen tres clases relacionadas con tres escalas valorativas, cuyos polos positivo y negativo son la *felicidad* y la *infelicidad*, la *satisfacción* y la *insatisfacción*, y la *seguridad* y la *inseguridad*.

El juicio se sitúa en la esfera de valoración de los rasgos de la personalidad y de la conducta humana en función de dos tipos de parámetros. El primero se refiere a aspectos que sólo afectan a la persona en cuestión y a la imagen social que los otros construyen de ella, como el carisma, sus habilidades y capacidades o la normalidad respecto de un estándar; se conocen como *juicios de estima social*. La segunda subclase de juicios está constituida por aquéllos que se emplean para calificar a las personas en función de aspectos como la verosimilitud y la integridad moral, lo que, en definitiva, conlleva implicaciones de orden ético y, en algunos casos, legales; se denominan *juicios de sanción social*.

La apreciación, dominio valorativo en función de principios estéticos, prototípicamente destinado a entidades naturales y a artefactos por el efecto de sus propiedades físicas en el agente de la valoración, se basa en criterios como la calidad, el balance y la complejidad. A las personas también se les puede valorar bajo estos parámetros cuando son vistas como entidades y no en términos conductuales. Incluye las clases de *reacción* y *composición*: la primera se refiere a cómo atrajo la entidad evaluada la atención del evaluador y la segunda se establece a partir de estándares de armonía, proporción y detalle.

Finalmente, la gradación se refiere a la modulación del impacto del discurso. Abarca los valores de *foco* y *fuerza*; en este último recaen aquellos recursos con los que “los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados” (Kaplan 2004: 72). Léxicamente, pueden expresarse a través de los adverbios *muy, tan, poco*, pero también en las diferencias de grado dentro de una escala valorativa, implícita en las elecciones paradigmáticas en el contexto de la enunciación: *encantar < gustar < agradar < chocar < disgustar < aborrecer*.

### *Funciones discursivas de la valoración*

Debido a sus imbricaciones con otros tipos de actos de habla, los valorativos cumplen diferentes funciones en el marco del discurso. Su papel en la descripción y la argumentación es, quizá, muy evidente, no así en la narración. Algo que hay que tomar en cuenta para efectos de este trabajo es que —a decir de Labov (2013)— la valoración (evaluación en sus palabras) es uno de los elementos estructurales de la narración, y que una narrativa mínima es un relato que contiene, al menos, dos cláusulas acerca de un evento. En relación con el desarrollo lingüístico del niño, la valoración ha sido de los aspectos más estudiados en las narraciones (Melzi y Ely 2008; Hess 2010).

## ANTECEDENTES

Hasta el momento, sólo tengo conocimiento de una investigación que se haya preguntado por cómo emergen en los individuos los recursos lingüísticos valorativos (Painter 2003). Tomando como marco de análisis un artículo de Martin (2000 *apud* Painter 2003)<sup>9</sup>, en el que la autora realizó un seguimiento longitudinal de las interacciones espontáneas de dos niños entre los 9 meses y 4 años con su familia. Los resultados de esta investigación señalan que las primeras manifestaciones de *léxico valorativo actitudinal*<sup>10</sup> corresponden a la esfera del afecto, seguidas de las del juicio, y que, en un tercer momento, se presentan las correspondientes a la apreciación<sup>11</sup>. En lo que atañe a la categoría gramatical, se observó que el adjetivo resultó la más productiva como vehículo de significados valorativos<sup>12</sup>.

Por otra parte, son varios los estudios que se han ocupado del análisis de aspectos valorativos en las producciones textuales de estudiantes de bachillerato (García y Alarcón 2021) y de nivel superior (Castineira 2013; Castro Azuara 2013; Navarro 2014). A juzgar por la exploración bibliográfica hecha, desde la perspectiva teórica elegida para esta investigación, hay un salto en el seguimiento evolutivo de la valoración expresada lingüísticamente que excluye los años escolares.

A partir de un marco analítico diferente del de este estudio, destacan, para las etapas de mi interés, los hallazgos de Barriga Villanueva (1990), quien observó que los recursos lingüísticos de subjetividad más frecuentes en un grupo de niños de 6 y 12 años fueron las interjecciones, el diminutivo y los adjetivos calificativos. Por su parte, Hess (2010), en el marco de un estudio sobre las narraciones producidas por niños de 6, 9 y 12 años, analizó la distribución y las funciones de las piezas léxicas valorativas por categoría gramatical: verbos, adverbios y adjetivos (distinguiendo entre cuantitativos y calificativos).

Finalmente, la emergencia de los actos de habla indirectos no parece haber sido un tema particularmente estudiado desde el ámbito de la adquisición del lenguaje.

## HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la LSF, White (2004) sostiene que la subjetividad se plasma de manera radical en la expresión de las emociones; no obstante, este tipo de subjetividad, enfocado hacia uno mismo, se desplaza a la entidad evaluada en el caso de la formulación de juicios de carácter moral y de apreciaciones de orden estético, que —desde esta perspec-

<sup>9</sup> Previo a la publicación del sistema completo de la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005).

<sup>10</sup> El *léxico valorativo actitudinal* es aquél que recae dentro del dominio de la actitud de la Teoría de la Valoración.

<sup>11</sup> A partir del seguimiento longitudinal en mi propio hijo, puedo aportar los siguientes datos: las primeras piezas léxicas valorativas que emergieron en su habla corresponden a la esfera del afecto (*Abril se enojó*); en segundo lugar, en orden de aparición, registré las apreciativas (*ese durazno está feo*).

<sup>12</sup> Un referente sobre la adquisición de adjetivos en español es la investigación de Álvarez López (2004).

tiva— constituyen manifestaciones institucionalizadas del afecto<sup>13</sup>. Así, un juicio será una emoción institucionalizada como moralidad y como una apreciación, en cuanto a valores sociales (Kaplan 2004).

Con base en la elaboración teórica de White (2004), cabe suponer que, si los juicios de carácter moral y las apreciaciones estéticas se originan en reacciones emocionales básicas, entonces, en el desarrollo ontogenético del lenguaje, la emergencia de los recursos léxico-gramaticales orientados al afecto precederá a la de aquéllos que comunican otros significados valorativos. Lo anterior es coherente con los resultados de la investigación empírica de Painter (2003) en relación con las etapas tempranas, según la cual, la emergencia del léxico valorativo por categoría del sistema de actitud sigue la secuencia: afecto > juicio > apreciación.

Considerando, además, que, de acuerdo con Piaget y Vygotsky, alrededor de los 8 años el niño abandona el *lenguaje egocéntrico* (ya sea porque éste desaparezca o porque se especialice), la hipótesis central de este trabajo es que la proporción de recursos léxico-gramaticales orientados al afecto será mayor en los niños de primer grado que en los de sexto, quienes —tras haber ampliado su universo de situaciones comunicativas— estarán más familiarizados con la elaboración de juicios y opiniones de orden estético.

Una segunda hipótesis de este estudio —en congruencia con los hallazgos de las investigaciones en torno al desarrollo lingüístico en los años escolares— es que, a mayor edad y avance en la formación escolar, las valoraciones serán más diversificadas y específicas, lo que se reflejará en el uso de un repertorio más amplio de unidades léxicas valorativas y, al mismo tiempo, más especializado semánticamente por parte de los niños de sexto grado que por parte de los de primero.

En relación con los tres tipos de discurso considerados, la tercera hipótesis de la investigación es que en los niños de primer grado las valoraciones se concentrarán dentro de las secuencias descriptivas y argumentativas, mientras que en los de sexto grado (más familiarizados con diferentes tipos de discursos) habrá un uso sistemático de las valoraciones en sus narraciones, como resultado del dominio de mayores funciones comunicativas.

Una cuarta y última hipótesis es que los actos de habla indirectos serán más recurrentes en los niños de sexto grado, ya que su realización requiere de habilidades pragmáticas que se desarrollan mediante la socialización.

## MÉTODO

Se realizó un estudio transversal con niños en edad escolar con quienes se sostuvo un diálogo de manera presencial, basado en un cuestionario diseñado por la investigadora

---

<sup>13</sup> La idea de la subjetividad enfocada hacia uno mismo, que más tarde se especializa en otras funciones lingüísticas, encuentra puntos de contacto con el concepto de *lenguaje egocéntrico* en la forma en que lo concibió Lev Vygotsky (1973 [1934]), pues, al contrario de Piaget, quien sostenía que este tipo de lenguaje tiende a desaparecer alrededor de los 8 años, el pensador ruso consideraba que éste evoluciona en *lenguaje interiorizado* en la edad adulta.

que buscaba rescatar las impresiones de los colaboradores sobre dos videos. La interacción con los niños fue audiograbada y, luego, transcrita; de sus respuestas, resultó el corpus para la investigación. El trabajo de campo se hizo, en su mayoría<sup>14</sup>, dentro de las instalaciones de una primaria privada de la Ciudad de México, tanto con el grupo de primero como con el de sexto grado. Previamente, la investigadora realizó una actividad de lectura de cuentos con los niños con la intención de familiarizarse con ellos. Con los alumnos de primero, durante la actividad preparatoria, se trabajaron también los conceptos de *personaje*, *opinión*<sup>15</sup> y *detalle*, por ser parte del texto del cuestionario que se les aplicó. En una segunda etapa, se analizó el corpus en torno a las variables de la investigación.

### *Participantes*

La muestra la conforman ocho niños: cuatro de seis años y cuatro de once años, quienes cursaban el primero y sexto grado de educación primaria, respectivamente; en ambos casos, dos niños y dos niñas, todos hablantes monolingües de español<sup>16</sup>.

### *Instrumentos para la obtención de datos*

Los instrumentos metodológicos empleados en este trabajo fueron los siguientes:

1. *Dos cortometrajes de animación* sin texto sobre sendos temas que pueden resultar polémicos: la discapacidad y los prejuicios basados en la edad y en el aspecto físico<sup>17</sup>.
2. *Un cuestionario*. Tras la proyección individual de cada uno de los materiales audiovisuales, se solicitó a cada niño que respondiera, a manera de diálogo, las preguntas que se reproducen en la siguiente consigna.

*Consigna.* “A continuación, te voy a mostrar un video. Quiero que lo veas completo y con mucha atención porque después te voy a hacer unas preguntas y voy a grabar lo que tú me digas. ¿Tienes alguna duda sobre la actividad?”

---

<sup>14</sup> Antes de obtener la autorización de la escuela y los padres de familia, la investigadora ya había realizado dos entrevistas.

<sup>15</sup> Tras el estudio piloto para esta investigación se concluyó que es preferible preguntar por la *opinión* y no pedirla a través de la fórmula *¿Qué te pareció X?*, ya que esta última induce una respuesta en la escala bien-mal.

<sup>16</sup> Para preservar la confidencialidad, en adelante se les identificará con las etiquetas 1H1, 1H2, 1M1, 1M2, 6H1, 6H2, 6M1, 6M2.

<sup>17</sup> *The present* <<https://www.youtube.com/watch?v=WfxQuD9weWM>> y *Snack Attack* <[https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I)>

*Preguntas.* Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Quiénes aparecen en el video?
2. Ahora, ¿me puedes decir —con detalle— cómo es cada uno de ellos?
3. (¿Y su forma de ser?)<sup>18</sup>
4. (¿Y su apariencia física?)
5. ¿Me puedes contar todo lo que sucedió desde el principio hasta el final del video?
6. Ahora, dime tu opinión sobre lo que pasó en el video y cómo se comportaron los personajes. (¿Por qué?)
7. ¿Te gustó el video? ¿Por qué?

Se buscó que tanto los contenidos de los videos como las preguntas fueran propicios para que los niños expresaran los sentimientos e impresiones estéticas evocadas por los discursos audiovisuales presentados, así como para que elaboraran juicios de la conducta de los personajes. Además, las preguntas 2 a 4 se orientaron a la obtención de una secuencia descriptiva, con la finalidad de observar en qué medida la caracterización de personajes se acompaña de apreciaciones, juicios y marcas de afecto; el propósito de la pregunta 5 fue propiciar una narración, y mediante las preguntas 6 y 7 se estimuló una respuesta de tipo argumentativo. En los casos en que algo de lo que dijeron los niños no le resultó semánticamente transparente a la investigadora, ella preguntó: “¿Cómo es X?”.

*Corpus.* El corpus para este trabajo se obtuvo de las transcripciones<sup>19</sup> de las respuestas aportadas por los niños al cuestionario anterior. Se cuenta con dos textos (en formato dialógico) por niño: uno por cada video.

*Unidades de análisis.* El análisis se llevó a cabo en dos niveles: (1) enunciado y (2) léxico. Dado que el paradigma seguido en esta investigación es interaccionista, para la mayor parte de los análisis el enunciado<sup>20</sup> resulta la unidad más pertinente; no obstante, para el objetivo de comparar el repertorio léxico de las submuestras de niños en términos cuantitativos y cualitativos, la unidad de análisis ha sido el *lexema con contenido léxico*. En ambos casos, me he enfocado en las unidades valorativas, pero también he realizado un conteo global de las unidades con la finalidad de establecer la proporción de las piezas valorativas en relación con su clase general.

---

<sup>18</sup> Las preguntas que aparecen entre paréntesis se realizaron sólo en los casos en que el niño no se refirió a ese aspecto en su respuesta anterior.

<sup>19</sup> El proceso de transcripción se basó en una versión simplificada de los criterios estipulados para el *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* (Martín Butragueño y Lastra 2011).

<sup>20</sup> Entendido como una emisión de habla con sentido completo delimitada por pausas.

Los enunciados valorativos no se corresponden necesariamente con actos de habla valorativos. Así, el enunciado valorativo (1)<sup>21</sup> contiene dos actos de habla valorativos, uno donde la valoración se orienta a la entidad evaluada (a) y otro al agente de la evaluación (b).

### 1)

- a. Ver a la ancianita que se pusiera // como *enojadita* / para / porque no salían sus galletas.
- b. Me dio gracia (6M1)<sup>22</sup>.

*Categorías de análisis.* Las categorías que se cruzaron con la variable edad fueron las siguientes:

1. *Dimensión dentro del sistema de la actitud: afecto, juicio o apreciación.*<sup>23</sup> Las subdivisiones de cada dimensión que se consideraron para el análisis son las que se describen en el apartado correspondiente a la teoría de la valoración (*supra*).
2. *Marcas de grado.*
3. *Recursos de compromiso.*
4. *Tipo de secuencia discursiva* en que aparece la valoración: descripción, narración o argumentación.
5. *Valoración directa o indirecta*, dependiendo si la valoración se manifiesta mediante un acto de habla realizado (2) o evocado (3). Así, en (3), el colaborador está juzgando como negativa una acción del personaje del video mediante una generalización.

### 2)

Me pareció fea la / tiana (1H1).

### 3)

Hay que tener más / ojo / de lo que hace / y de lo que no hace (6H2).

<sup>21</sup> En adelante, me remito a los ejemplos dentro del texto con el número que los identifica entre paréntesis. En cada ejemplo, destaco en *cursivas* los recursos valorativos actitudinales y subrayo las marcas de grado y de compromiso.

<sup>22</sup> En adelante, los ejemplos del corpus se acompañarán del identificador asignado a cada niño.

<sup>23</sup> Las apreciaciones consideradas por la Teoría de la Valoración se refieren estrictamente a la percepción de rasgos de las entidades atribuibles a la subjetividad del hablante, por lo que no he incluido aquellas propiedades que se consideran inherentes a las entidades evaluadas. Por ello, el color, la edad o las dimensiones físicas no constituyen categorías evaluativas. Las diferentes interpretaciones, en estos casos, se ven afectadas por la escala empleada y la perspectiva del hablante (*adolescente, chavo, adulto; señora, viejita, persona de la tercera edad*).

## RESULTADOS

Se obtuvo un corpus de 418 enunciados, sin contar las intervenciones de la investigadora. Los enunciados se analizaron cualitativamente; se determinó que el 52.39% de ellos, (219), contenía valoraciones referidas a personas, animales o situaciones. La distribución por grado escolar (véase tabla 1) muestra que la concentración de enunciados valorativos respecto del total de enunciados producidos por grupo de edad es mucho mayor en los niños de sexto grado que en los de primero: 66.66% frente a 30.72%. También se observa que, en general, la proporción de enunciados valorativos en relación con el número de enunciados producidos en las interacciones es alta (mayor al 50%), lo cual se explica porque el instrumento estuvo diseñado para la obtención de valoraciones<sup>24</sup>.

**Tabla 1.** Distribución de enunciados valorativos por grado escolar

	#Enunciados	#Enunciados Valorativos	% Enunciados Valorativos
Primero	166	51	30.72
Sexto	252	168	66.66
Total	418	219	52.39

En cuanto a la segunda unidad de análisis: el lexema, en la tabla 2 se muestra el porcentaje de *lexemas valorativos actitudinales* (LVA) en relación con el número total de *lexemas con significado léxico* registrado por niño<sup>25</sup>. Aunque en términos generales existe una correlación entre la edad, el avance en la escolaridad y la ampliación del repertorio léxico, también se observa la existencia de mucha variación entre el número de lexemas diferentes empleados por los niños de un mismo grado escolar. En el caso de los de primero, las diferencias son mayores, pues el rango es de 82 a 165, frente al de 169 a 222, en los de sexto.

<sup>24</sup> Resultaría interesante realizar la misma comparación con muestras del habla infantil que no sean valorativas *a priori*.

<sup>25</sup> El procedimiento para la obtención del número de *lexemas con significado léxico* por niño consistió, primero, en segmentar en palabras y unidades multipalabra (*plan be, darse cuenta, tercera edad*, etc.) los enunciados producidos por cada uno; seguidamente, se eliminaron las voces con significado gramatical (conjunciones, preposiciones, determinantes, pronombres), así como las palabras truncas. Se conservaron los nombres propios y las interjecciones. Posteriormente, se suprimieron las repeticiones de cada palabra y se extrajeron los lexemas, agrupando las diferentes formas flexivas con base léxica compartida. Para la obtención de los *lexemas valorativos actitudinales*, el criterio fue cualitativo, en función del conocimiento de la investigadora del sistema de la actitud de la Teoría de la Valoración. La totalidad de estos lexemas se corresponde con las piezas léxicas que se muestran en las siguientes secciones del artículo dentro de los dominios del afecto (tabla 6), juicio (tabla 7) y apreciación (tabla 8). Ni las palabras que hacen explícito el compromiso del hablante con la verdad de lo dicho, ni las que denotan gradación entraron en este cómputo. Tampoco se incluyeron las interjecciones (presentes en todos los niños), que —como he dicho— suponen otra manifestación léxica de la subjetividad.

**Tabla 2.** Relación entre lexemas con significado léxico y LVA

<b>Grado</b>	<b>Primero</b>				<b>Sexto</b>			
<b>Niño</b>	1H1	1H2	1M1	1M2	6H1	6H2	6H1	6H2
<b># Lexemas</b>	165	86	82	131	169	200	222	205
<b># LVA</b>	12	9	12	25	21	28	32	38
<b>% LVA</b>	<b>7.27%</b>	10.46%	14.63%	<b>19.08%</b>	12.42%	14%	14.41%	18.53%

Otro dato que llama la atención es la cercanía en términos numéricos entre el niño de primero, que registró un mayor uso de lexemas diferentes (1H1: 165), y el de sexto, que produjo un menor número dentro de su grupo de edad (6H1: 169). Así pues, con el propósito de relativizar estas diferencias, se recurrió al cálculo del *coeficiente de densidad léxica* (Ávila 1998; López Morales 2011)<sup>26</sup> por participante. Los resultados se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3.** Coeficiente de densidad léxica

<b>Grado</b>	<b>Primero</b>				<b>Sexto</b>			
<b>Niño</b>	1H1	1H2	1M1	1M2	6H1	6H2	6H1	6H2
<b># Lexemas</b>	165	86	82	131	169	200	222	205
<b># Tokens</b>	501	218	186	317	507	520	552	532
<b>% DL<sup>27</sup></b>	32.93%	39.45%	44.09%	41.32%	33.33%	38.46%	40.22%	38.53%

Considero que factores como la longitud de las interacciones con la investigadora (a su vez asociada a los rasgos de la personalidad y disposición para hablar de cada niño) y la capacidad imaginativa individual, además del léxico disponible, pueden explicar el hecho de que 1H1 haya registrado un uso mucho mayor de lexemas diferentes en comparación con otros niños de su edad<sup>28</sup>; sin embargo, su coeficiente de densidad léxica es menor que el obtenido por el resto de los participantes de su grupo etario. Vale anotar aquí que —para el corpus analizado— no se observa una correlación entre la densidad léxica y la edad, y tampoco se registra una tendencia por grado escolar entre la proporción de LVA y el total de lexemas producidos por niño, pues éste oscila entre el 7.27% y el 19.08%; los casos polares corresponden ambos a primer grado.

Por otra parte, al comparar la proporción de las unidades valorativas en relación con el total de las unidades producidas a nivel enunciado, tabla 1, y a nivel léxico, tabla 2,

<sup>26</sup> En este trabajo, el índice se obtuvo al relacionar el número de vocablos (o lexemas) diferentes correspondientes a las formas con significado léxico del corpus, y el número de ocurrencias totales (o *tokens*) de dicha clase de lexemas, bajo la fórmula:  $DL(\%) = (\# \text{ de lexemas} \times 100) / (\# \text{ de tokens})$ .

<sup>27</sup> Este coeficiente corresponde al porcentaje de palabras de contenido semántico no repetidas.

<sup>28</sup> En este caso, la interacción con la investigadora fue mayor debido a su disposición para narrar historias motivadas por el instrumento para la obtención de datos, más allá de lo que el discurso visual presentaba.

se observa que ésta es mucho mayor en el caso de los enunciados. Lo anterior se explica porque la presencia de una sola pieza correspondiente a los LVA le aporta a todo el enunciado la propiedad de valorativo y porque se han considerado también los actos de habla valorativos indirectos. Además, el conteo léxico se ha hecho sobre unidades verbales diferentes, con independencia de sus repeticiones.

### *Distribución por dimensión de la actitud*

La tabla 4 muestra la distribución global de los enunciados valorativos identificados en el corpus por categoría del sistema de la actitud (*supra*). En lo que respecta a la clasificación gruesa, se observa que, en los dos grupos de niños, el orden de las clases de actitud en que recayeron sus valoraciones fue el mismo: predominaron las valoraciones sustentadas en el juicio, seguidas de las del afecto y, por último, las basadas en criterios estéticos. En el caso de los niños de primer grado, éstos registraron, para la apreciación, un porcentaje de 21.4%, mucho mayor al observado en los niños de sexto, 8.2%. Una clasificación más fina de los datos podría hacer pensar en algunas tendencias al interior de cada categoría, mismas que se explican en las secciones correspondientes.

**Tabla 4.** Enunciados valorativos por categoría de actitud

<i>Dimensión (Actitud)</i>	<i>Primero</i>		<i>Sexto</i>	
	<i>Valor #</i>	<i>%</i>	<i>Valor #</i>	<i>%</i>
<b>Afecto</b>	<b>18</b>	<b>35.2</b>	<b>74</b>	<b>43.9</b>
Afecto: felicidad-infelicidad	9	17.6	28	16.6
Afecto: satisfacción-insatisfacción	7	13.7	36	21.4
Afecto: seguridad-inseguridad	2	3.9	10	5.9
<b>Juicio</b>	<b>22</b>	<b>43.1</b>	<b>80</b>	<b>47.5</b>
Juicio: estima social	5	9.8	37	22
Juicio: sanción social	17	33.3	43	25.5
<b>Apreciación</b>	<b>11</b>	<b>21.4</b>	<b>14</b>	<b>8.2</b>
Apreciación: composición	3	5.8	3	1.7
Apreciación: reacción	8	15.6	11	6.5
Total	51	100	168	100

La tabla 5 presenta la distribución de los enunciados valorativos identificados en el corpus por categoría del sistema de la actitud para cada participante de la investigación. De esta lectura de los datos se infiere que, al menos para esta muestra, la mayor o menor incidencia de valoraciones actitudinales dentro de cada categoría se corresponde con diferencias individuales.

**Tabla 5.** Distribución de los enunciados valorativos por categoría de la actitud y niño

	1H1 (%)	1H2 (%)	1M1 (%)	1M2 (%)	6H1 (%)	6H2 (%)	6M1 (%)	6M2 (%)
Afecto	28.5	10	27.2	<b>62.5</b>	<b>50</b>	40.5	<b>51</b>	36.5
Juicio	21.4	<b>90</b>	<b>63.6</b>	18.7	46.8	<b>48.6</b>	44.6	<b>50</b>
Apreciación	<b>50</b>	0	9.0	18.7	3.1	10.8	4.2	13.4
	100	100	100	100	100	100	100	100

*Afecto.* En la tabla 6, se muestran los lexemas correspondientes al LVA en la dimensión del afecto. En total se obtuvieron 37 unidades léxicas (16 usadas por niños de primer grado y 30 por los de sexto). En columnas diferentes se agrupan los lexemas observados exclusivamente en primero y en sexto grado; otra se destina a los compartidos. Asimismo, se establece una clasificación en función de si la connotación con que fueron empleados en el contexto de la enunciación es positiva o negativa.

La distribución por subclase al interior de esta categoría, nuevamente, es común al conjunto de los niños de primero y de sexto grado; así, la diversificación léxica es ligeramente mayor en el eje *felicidad-infelicidad* que en el de *satisfacción-insatisfacción*. En cuanto al tipo de enunciados, tabla 4, en primer grado predominaron los de la esfera de la *felicidad*, mientras que en sexto grado los de la *satisfacción*; respecto a esto último, es de llamar la atención (véase tabla 6) que el grupo de los mayores parece poseer un léxico menos diversificado para codificar significados en la escala de la *satisfacción* (11 vocablos), que el empleado para transmitir aquéllos que conciernen a la *felicidad* (13 piezas léxicas); no obstante, produce una mayor proporción de enunciados correspondientes a la *satisfacción* (36 frente a 28: tabla 4). En lo que respecta a la escala de la *seguridad*, los dos grupos etarios hacen un uso reducido tanto del léxico específico como de los enunciados que refieren a dicha dimensión del afecto, muy por debajo del registrado para las primeras dos subclases.

En cuanto a la satisfacción, aunque disponen de diferentes recursos léxicos para transmitir ese tipo de significados, tabla 6, se observa una incidencia mucho menor de enunciados de dicha clase que de los enmarcados en las otras categorías afectivas, tabla 4.

En los ejemplos (4) y (5) se presentan dos muestras de narraciones que refieren a un mismo evento, producidas por un niño de primer grado, (4), y una niña de sexto, (5), respectivamente. En (5), la colaboradora describe la reacción emocional del personaje femenino de uno de los videos con dos palabras dentro de la escala de la satisfacción: *molestarse* y *enojo*. En su relato resulta transparente el uso que hace de la propiedad escalar de la valoración; en tanto que la diferencia entre ‘molestarse’ y ‘enojarse’ es de grado, y la primera acción precede a la segunda. Asimismo, explica la continuidad de la causa de la insatisfacción del personaje mediante el empleo de una perífrasis aspectual durativa (*sigue comiéndoselas*), y le atribuye a la mujer una interpretación de dicha conducta (*piensa que está agarrando de sus galletas sin permiso*), lo que se relaciona con la teoría de la mente.

**Tabla 6.** Distribución del LVA por categoría de afecto

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Pimero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>
Felicidad-infelicidad	amar, querer, contento, gracioso <sup>29</sup>	sonreír, emocionado, feliz	dar gracia, alegre, alegría, animado, felicidad	llorar		triste, tristeza, deprimente, deprimirse, sentimental
Satisfacción-insatisfacción		gustar		bravucón, sorprendido	enojón, enojo, enojarse	gruñón, temperamental, mal humor, molestar-se, disgustar, no gustar, dar asco
Seguridad-inseguridad		calmar(se), tranquilo	esperanzado			dar pena, dar vergüenza, sentirse menos, molestar

Adicionalmente, 6M1 hace uso de otro recurso valorativo en su relato: la *extravocación*, codificada en el adverbio *obviamente*, mediante el cual ella califica la conducta de insatisfacción del personaje como aceptable y predecible, de acuerdo con normas sociales que, de antemano, supone compartidas con su interlocutor.

Por su parte, el niño de primero (1H1) se refiere a la reacción emocional de la señora ante el hecho de que el paquete de galletas estuviera abierto (sin identificar al otro personaje como el agente de los hechos que causaron molestia) como *llorar* —es decir, dentro de la escala de la felicidad, la más recurrente en los niños de primer grado—. Sin embargo, en el video, la inconformidad del personaje femenino se exhibe a través de diferentes gestos y actitudes, que no incluyen el derramamiento de lágrimas; es decir, el colaborador hizo uso de una pieza léxica perteneciente al ámbito del afecto disponible en su repertorio personal, pero no necesariamente precisa.

#### 4)

Que *llora* / la abuelita // que // que tu / que tu paleta / que tu / tu / tu / tu galleta de remolino ya / ya está abierta (1H1).

#### 5)

Después el niño / o digo adolescente / agarró una galleta y la señora *se molesta* porque piensa que está agarrando de sus galletas sin permiso // entonces trata de quitárselas / pero el niño sigue / comiéndoselas / y pues obviamente produce más *enojo* en la señora (6M1).

<sup>29</sup> Se clasificó *ser gracioso* en la categoría de afecto y *parecer gracioso* en la de apreciación.

Por otra parte, un recurso no léxico para marcar afecto identificado en el corpus fue el empleo del sufijo apreciativo<sup>30</sup> *-ito* (*-ita*). De los 12 valores semánticos que Lope Blanch (1971) identificó para este morfema, en el corpus se observaron claramente cuatro: (a) el referencial, orientado a dimensiones físicas, como en *piernitas* y *chiquita*, (6); (b) el atenuador, como en *enojadita*, (1); (c) el aproximativo, como en *grisecita*, (17), y (d) el afectivo, como en *ancianita*, (1) y (6), *mamita*, (7), y *patita*<sup>31</sup> (8). Al significado valorativo corresponde la inmensa mayoría de las formas en *-ito* producidas por los niños.

### 6)

Y la *ancianita* cuando se subió se le veían sus / piernitas como cuando yo estaba chiquita y me subía al // como a una silla / se me veían las piernitas colgando (6M1).

### 7)

La mamá parece como // como un / como otra *mamita* que sí tiene los dos pies (1H1).

### 8)

[El niño] se da cuenta que le falta una *patita* / y como que / *no le gusta o le da asco* (6M2).

*Juicio.* En la tabla 7 se muestran los lexemas correspondientes al LVA en la dimensión del juicio. En total se obtuvieron 60 ítems diferentes; 23 recaen en juicios de estima social y 37 en los de sanción social. Al cruzar estos datos con los cuantitativos de la tabla 4, se observa que mientras que en los niños de sexto los juicios de sanción social, (10), y los de estima social, (11), se producen de forma más o menos equilibrada (43 frente a 37), en los colaboradores de menor edad los juicios de sanción social, (9), superaron por más de tres veces a los de estima social para calificar la conducta de las personas (véase tabla 4). Es decir, del mismo modo que en lo concerniente al afecto, se observa que en la medida en que el niño crece y adquiere nuevas experiencias, se efectúa un desplaza-

<sup>30</sup> Esta clase de afijos se define por tener como única función la de añadir a las bases léxicas connotaciones apreciativas (relativizadas por el punto de vista del hablante), que pueden ser de dimensiones físicas, de calidad, de intensidad, de afecto, etc. (Lázaro Mora 1999). Para autores como Zacarías (2008), su función más frecuente es la de imprimir emociones y juicios de valor.

<sup>31</sup> Aquí el matiz que *-it-* añade a *pata* no es de tamaño, pues la colaboradora no está describiendo las propiedades de la extremidad, sino dando cuenta de su ausencia. A este uso de *-it-*, Lope Blanch (1971) lo llama específicamente *de compasión*.

miento de sus valoraciones de una subclase a otra (lo que se relaciona con la capacidad de relativizar lo que se observa y valora). Esta información se reafirma con el hecho de que sólo se registraron cuatro unidades correspondientes a la estima social en los niños de primero: *jugar, jugueteón, intentar jugar y lamer* (véase tabla 7).

9)

Eso es una *falta de respeto* ... lo que una persona compra / no se le agarra (1H2).

10)

A las / personas / *se les respeta* y /y / más a la / gente / que es de la tercera edad (6H2).

11)

El niño / pues es // un poco sedentario se podría decir (6H1).

**Tabla 7.** Distribución del LVA por categoría de juicio

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Primero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>
Estima social	intentar jugar, lamer	Jugar, jugueteón	dar curiosidad, esforzarse, hacer esfuerzo, querer divertirse, socializar, activo, amigable, detallista, paciente	locura		aferrarse, quejarse, no hacer esfuerzos, despistado, exagerado, estresado, antisocial, sedentario, ignorante, rebelde
Sanción social	cuidar, disculparse	compartir, bien	arrepentirse, dar lección, llevarse mejor, portarse bien, tratar bien, respetar, poderse identificar (con alguien), amable, bueno, buena onda, compartido, relajado, compasión	fingir, maltratar, patear, falta de respeto, peleonero	aventar, gritar, agarrar (algo de alguien), mal, malo	no tomar importancia (a alguien), ser molesto, lanzarse (contra algo), rechazar (a alguien), arrojar (a alguien), esconder, culpar, discriminar, robar, modo rambo

Para esta dimensión de la actitud, resulta interesante observar cuáles son los valores que subyacen en los juicios de los niños. En primer lugar, se encontró la dicotomía bueno-malo y conductas que axiológicamente son calificadas como tales. Así, en (12), la acción de *aventar* se juzga negativamente, desde la perspectiva de la ética, con el hipéronimo *ser malo*; por otra parte, *aventar* se contrasta con un valor positivo para un niño, que es *jugar*, de tal forma que el hecho de salir a jugar neutraliza la maldad anterior del niño. En este contexto, *lamer* resulta en un valor positivo (en los perros), ya que se indiza al juego.

## 12)

Salió un perrito de / de ahí de / repente / *lamió* el perrito al niño / y el niño *lo aventó* y cayó de / así / de vuelta y / y primero fue *malo* con el perro / después salió con / el perro / a *jugar* con la pelota (1M1).

Sin que esta dicotomía se abandone —pues en los niños de sexto grado también parecen significativas las nociones de maldad y bondad (23)—, el contenido con el que se llena uno y otro espectro se complejiza, al incorporar conceptos y explicar situaciones en relación con la comprensión de problemáticas de su entorno social. Así, mientras que, para un niño de primero, el ser *peleonero* está sancionado moralmente como negativo, para los de sexto, en esa misma esfera, son conductas reprobables *rechazar* (a alguien) y *discriminar* (31). Por su parte, en el polo positivo se encuentran, para los mayores, *arrepentirse*, *dar lección* y la *compasión*, frente a *cuidar* y *disculpase*, como acciones consideradas loables por los alumnos de primero. Además, los niños de sexto han agudizado su capacidad de observación y valoran aspectos más sutiles de la personalidad: ser *detallista*, *paciente* o *exagerado* (20), *esforzarse*, *quejarse* o ser *sedentario* (11).

Otra diferencia importante entre los niños de 6 y 11 años es que los primeros realizan exclusivamente juicios categóricos, (9), y los segundos emplean, con frecuencia, diferentes estrategias que dan como resultado juicios atenuados, (13).

## 13)

Le empieza a *robar* las [galletas] del / chavo ¿no? / bueno nada más agarró una (6H2).

*Apreciación.* A esta dimensión le correspondió el menor número de enunciados valorativos; no obstante, resulta interesante el hecho de que la mayor proporción de éstos haya recaído en los niños de primero<sup>32</sup>. Asimismo, éste fue el dominio de la actitud que registró menos unidades léxicas para transmitir sus significados particulares. Los 11 LVA se presentan en la tabla 8. Los más frecuentes son *bonito* (28) y *feo* (2) y (26), y, en general, los que recaen en la escala de la reacción, como *lindo* (28), *rockero* (15) y *cara de fuchi* (16), pero también se encontraron casos que corresponden a la composición, como *no estar acomodado* (14).

**Tabla 8.** Distribución del LVA por categoría de apreciación

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>
Reacción	interesante, gracioso	bonito, lindo	padre		feo	cara de fuchi, rockero, punk
Composición	acomodado		estable	no estar acomodado		

<sup>32</sup> 21.4% frente a 8.2% de los de sexto (véase tabla 4).

Otras diferencias radican en que sólo los niños de sexto indizaron valores de tipo social a la apariencia física de las personas (15) y (22), y realizaron apreciaciones dirigidas a los videos como productos culturales y no exclusivamente hacia los personajes, (16):

14)

Porque su diente *no estaba / acomodadas // su era // así///* (1H1).

15)

El / muchacho pues / pues la verdad al verlo pensé que era como rockero / o como muy rebelde (6M2).

16)

Estuvo muy / *estuvo padre* el video // al principio le vi *cara de fuchi* al chico / (6H2).

Una explicación sobre la escasa presencia de recursos de apreciación en el corpus podría radicar en que la selección de los estímulos visuales no haya sido adecuada a este propósito. La respuesta esperada a las preguntas en las que se solicitó a los colaboradores describir personajes era secuencias que contuvieran apreciaciones de este tipo, lo cual, prácticamente, no ocurrió. En general, las propiedades que los niños consideraron prominentes para elaborar sus descripciones fueron el tamaño, la edad, la vestimenta y el color (17); ninguna de ellas valorativa.

17)

la señora es / con // *ropita* así como // como // *grisecita* /// y es con pelo blanco // y tiene un bolso marrón... el / el señor /// era /// era // alto / y tenía // y tenía / la chaqueta verde // y la camisa y el pantalón / [ehmm] / como se llama // negro / black /// (1M2)<sup>33</sup>

En términos generales, en lo que respecta al análisis del LVA, la diversidad es mucho mayor en los niños de sexto grado en relación con los significados y con las categorías gramaticales (lo que es un indicio de que las construcciones se tornan más complejas). Al parecer, la preferencia por una u otra categoría valorativa está determinada por diferencias individuales, más que por etapas de desarrollo, como me lo hizo notar una niña, (18):

<sup>33</sup> La colaboradora es hija de madre venezolana, y la influencia del dialecto materno se puede observar en parte de su léxico, por ejemplo, *bolso marrón*.

## 18)

Porque soy *muy sentimental con esas cosas* (6M1).

Durante las interacciones con los niños se pudo observar, además, que los de primer grado recurren mucho más a la gestualidad para cubrir vacíos léxicos (Barriga 1998), lo que también supone un recurso de valoración (Painter 2003; Hess 2010).

*Compromiso.* En los enunciados se encontró una distribución desigual de los recursos para marcar compromiso. En 16 (de un total de 51) y en 48 (de 168) de los enunciados producidos respectivamente por los niños de primero y sexto aparecieron marcas de este tipo. No obstante, estas cifras deben interpretarse con reservas, ya que, de los 16 casos encontrados en el subcorpus de primero, 12 corresponden al mismo niño (1H1), y 8 de ellos son repeticiones del verbo de actitud proposicional (VAP) *creo*.

Con respecto a los mayores, la contribución de los cuatro niños a la suma de 48 enunciados con recursos de compromiso fue relativamente equilibrada. Asimismo, estos recursos presentaron una rica diversidad de formas, la mayoría de contracción dialógica: los VAP *digo, pienso, supongo* (19), *creo, me parece* —o *me pareció* (2)— y *siento*<sup>34</sup>, y expresiones modales como *a mí* (25), *para mí, se me hace* (26), *al parecer* (21) y *se podría decir* (11), para introducir opiniones. La elección entre estos recursos supone, por parte del hablante, el dominio de una estrategia discursiva para marcar diferentes posicionamientos en relación con la verdad de sus enunciados.

## 19)

Por lo que vi en el video / a lo mejor se quedaba todo el día él jugando videojuegos ¿no? / y / aunque / supongo que porque no tenía una pierna ¿no? (6H1).

Adicionalmente, los niños de sexto grado mostraron controlar variados recursos de atenuación, como *algo* (20), *algo así, algo como, como que* (8), *por así decirlo* (20), *poco* y *muy*; de evidencialidad —*por lo que vi* (19)—, y de la sufijación apreciativa con esta función (1). En muchos enunciados se encontraron concatenadas dos o más marcas de compromiso (20).

## 20)

La abuelita [eh] se me hizo algo digamos / no *exagerada* o *gruñona* pero como algo sí // pues sí algo exageradita por así decirlo (6M2).

En menor medida, y sólo entre los niños de sexto grado, se observaron recursos de expansión dialógica, lo cual implica posicionarse discursivamente en una situación de

<sup>34</sup> No se consideró *opino*, ya que su uso —en buena medida— fue inducido por una pregunta de la investigadora.

apertura o de negociación con perspectivas diferentes a la propia: *tal vez*, *a lo mejor* (19) *digamos* (20), *¿no?* (13) y (19), *obviamente* (5), *la verdad* (15).

Aquí cabe hacer otra observación de tipo individual: se detectó que la niña 6M2 emplea con habilidad los recursos de compromiso. En (21) hace un juicio relativo con el uso de *para su edad*<sup>35</sup>, y en (22) una valoración no autoral, donde el evaluador es un actor indeterminado, *la gente*, como estrategia de distanciamiento. Finalmente, en (23) le atribuye a un personaje del video (*la abuelita*) su propio juicio.

### 21)

La abuelita / es / pues / pues sí ya es / más grande / [eh] pero / pus físicamente al parecer / pues /es algo // activa para su edad (6M2).

### 22)

Traía como el típico cabello que pues la gente ya le puso el nombre como de / no sé / *rockero* / o *punk* / que es sólo parado (6M2).

### 23)

La abuelita al final se dio cuenta que era un buen hombre (6M2).

*Gradación.* En esta sección me concentro en los valores de fuerza<sup>36</sup>. En español, éstos se pueden marcar morfológicamente, o bien, léxicamente, mediante el uso de adverbios intensificadores. En el corpus escasamente se encontraron diminutivos morfológicos, como en (6).

En cuanto al grado expresado léxicamente, de los 51 enunciados valorativos producidos por niños de primero, se encontraron marcas de grado en 7, es decir, en el 13.73%; los niños de sexto, por su parte, hicieron uso de recursos léxicos de grado en 61 de sus 168 enunciados valorativos, lo que equivale al 36.31% de ellos. A partir de esto, se puede afirmar que la habilidad discursiva para intensificar y, sobre todo, para disminuir la fuerza de los enunciados se desarrolla de manera importante en las etapas estudiadas. En cuanto a la diversidad de recursos para hacerlo, en la tabla 9 se presentan los lexemas identificados (12 con connotaciones de incremento y dos de disminución), con su frecuencia por grado escolar. Llama la atención que las formas usadas con sentido aumentativo coinciden de manera significativa en los dos grupos de edad, mientras que, entre los niños de primer grado, no se registró ninguna ocurrencia con sentido de disminución, como en (24). La gradación se empleó para modular la intensidad de su propia experiencia como agentes de la valoración: *muy*, en (18) y *mucho*, en (25), o hacia el objeto valorado: *algo* y *muy*, en (24) y *todo*, en (25).

<sup>35</sup> Otros juicios relativos se reproducen en (18), *con esas cosas*, y en (19), *por lo que vi en el video*.

<sup>36</sup> Dejaré fuera del análisis los valores de foco, ya que no se localizaron casos en el corpus.

**Tabla 9.** Recursos léxicos de gradación y su distribución por grado escolar

<i>Recurso</i>	<i># primero</i>	<i># sexto</i>	<i>Recurso</i>	<i># primero</i>	<i># sexto</i>
bien	1	1	Algo	0	8
gran	1	0	(un) poco	0	10
más	0	4			
mucho, -a	1	8			
muy	1	29			
súper	1	0			
tan	1	1			
tanto así	0	2			
todo	2	1			
Total (incremento)	8	46	Total (disminución)	0	18

**24)**

[El niño] se ve algo / enojón / muy // *antisocial* (6H2).

**25)**

Y a mí *me gustó* mucho que era todo *feliz y contento* // (1M2).

Sólo en los niños de sexto (y sólo en dos casos) se observa la repetición léxica con valor enfático para reforzar el grado, lo que da como resultado una valoración hiperbólica (26):

**26)**

Y pues se me hace algo muy muy *feo* (6M2).

Adicionalmente, el grado puede inferirse en relación con una escala, especialmente en adjetivos y adverbios, como se ha explicado para (5).

*Valoraciones por tipo de secuencia discursiva.* Como era esperable, la secuencia en la que recayeron la mayoría de las valoraciones fue la argumentativa. La relación entre la secuencia discursiva y el número de valoraciones se muestra en la tabla 10. Lo que se pudo observar, a partir de la pregunta de si te gustó el video y por qué, es que los niños de primero, mayoritariamente, justificaron su elección aludiendo a cuestiones afectivas,

(27), y estéticas, (28), o relacionándola directamente con situaciones de su vida, (29), mientras que los de sexto favorecieron los aspectos de juicio, (30) y (31).

**Tabla 10: Enunciados valorativos por tipo de secuencia discursiva**

Tipo de discurso	Primero		Sexto	
	Valor #	%	Valor #	%
Descripción	12	23.5	36	21.4
Narración	12	23.5	46	27.3
Argumentación	27	52.9	86	51.1
Total	51	100	168	100

### 27)

Porque /porque la abuelita // porque la abuelita *está feliz* // y el / y el chico también / este / este sí me gustó (1H1).

### 28)

Sí está bien bonito / al final fueron a salir a jugar y eso fue *lindo* // (1M2).

### 29)

Porque había un niño una mamá / un perrito // yo desde hace mucho quería un perrito (1H2).

### 30)

*Me gustó mucho* la actitud del / chavo al darle / *compartirle* las galletas (6H2).

### 31)

Porque es como / una lección / de que *no debes discriminar* (6M1).

*Actos de habla directos e indirectos.* Al contabilizar los enunciados que contienen actos de habla indirectos, se encontró que —contrariamente a lo que cabría esperar— el grupo de niños de sexto registró proporcionalmente un empleo ligeramente menor (22% del total de las suyas) de valoraciones indirectas que el grupo de niños de primer grado (31.37%). En este caso, nuevamente el análisis cualitativo podría ayudar a explicar lo que está sucediendo. En los niños de primero, se clasificaron como valoraciones indirectas aquéllas que consideré motivadas por vacíos léxicos. Así en (32), se infiere que

la colaboradora, al no contar con una palabra disponible para calificar positivamente al personaje (en contraste con ‘enojona’), lo hizo aportando un ejemplo de su conducta amigable. Por el contrario, los niños de sexto recurrieron a recursos más elaborados, vinculados con los usos del lenguaje no literal, como la metáfora, (3) y (33), o bien, a las generalizaciones, (3) y (9), para calificar indirectamente la conducta de las personas. Tales recursos podrían estar funcionando como eufemismos (33).

### 32)

La señora era / muy enojona / y el señor era así *hola cómo está* (1M2).

### 33)

La señora / quería unas galletas pero no caían / entonces / ella / *tuvo que usar sus métodos* (6M1).

## CONCLUSIONES

En primer lugar, se descartó la hipótesis central de este estudio: que en el niño de seis años predominan las valoraciones de tipo emocional; por el contrario, se observó que el uso de recursos de apreciación fue significativamente mayor en este grupo etario. De manera global, se observó la misma relación proporcional de recursos actitudinales entre ambas submuestras: juicio > afecto > apreciación<sup>37</sup>, y la distribución de enunciados valorativos por categoría parece estar determinada por diferencias individuales.

El desplazamiento que sí se registró con claridad fue el producido al interior de las subclases que corresponden a los dominios del afecto y del juicio, lo cual indicaría que los niños más pequeños emiten valoraciones sobre otros individuos a partir de prototipos: dentro del afecto, se centran en la noción de felicidad y, en lo que respecta al juicio, en la sanción social, donde las conductas de las personas se califican axiológicamente como moralmente aceptables o reprochables; mientras que los niños de sexto atribuyen una mayor complejidad de rasgos de conducta y personalidad a los individuos evaluados.

Una lectura transversal de los datos analizados muestra que los niños de primero prácticamente no modulan el impacto de sus valoraciones, mientras que los de sexto lo hacen valiéndose de diferentes estrategias, así, en cuanto al grado, recurren a los intensificadores y a los atenuadores. Asimismo, hacen uso de una amplia gama de recursos léxicos de compromiso, así como del desplazamiento categorial dentro del sistema de la actitud. A partir de los enunciados analizados, es posible afirmar que los niños de primer grado realizan, en general, valoraciones categóricas, y los de sexto, matizadas.

---

<sup>37</sup> Probablemente los instrumentos audiovisuales elegidos influyeron en la distribución de las categorías valorativas, favoreciendo el afecto y el juicio en detrimento de la apreciación.

Por otra parte, la hipótesis de investigación que sí se validó fue la de que se observaría una diversificación y especialización léxica mayor en el grupo de sexto grado. El presente trabajo refuerza esta afirmación derivada de la investigación en etapas tardías del desarrollo lingüístico.

En cuanto a la distribución de las dimensiones valorativas por tipo de discurso, los datos recabados son insuficientes para dictaminar si se trata o no de una línea de investigación relevante para los estudios de adquisición; no obstante, para poder establecerlo, debería realizarse un estudio con un corpus, de mayor longitud, centrado en los géneros discursivos de interés.

En lo que respecta a las valoraciones indirectas, se observó que las producidas por los niños de sexto grado son conscientes y complejas. Considero que el tema amerita un estudio específico apoyado en la línea de investigación del desarrollo del lenguaje no literal.

Adicionalmente, se pudo advertir que para los niños mayores es de suma importancia la corrección política al hablar (*persona de la tercera edad, discapacidad, etc.*), por lo que constantemente se autocorrigien, lo cual refuerza la afirmación sociolingüística de que las reglas sociales y las del lenguaje se desarrollan en paralelo. Ésta es otra línea de investigación derivada de este estudio a la que, considero, debería dársele seguimiento, así como indagar, tomando como base las ideas de los niños (de diferentes edades), en la corrección lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ LÓPEZ, Elva. 2004. *La adquisición temprana del adjetivo en niños hispanohablantes*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- AUSTIN, John. 1962. *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. London: Oxford University Press.
- ÁVILA, Raúl. 1998. "Lengua hablada y estrato social: un acercamiento lexicoadistadístico", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 36, núm. 1: 131-148.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. "El lenguaje en los años escolares", en *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México, pp. 31-76.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 1998. "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", *Función* 18: 2-20.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México, pp. 182-229.
- BENVENISTE, Émile. 1997 [1958]. "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general*, tomo I, 19ª ed. México: Siglo XXI editores, pp. 179-197.
- CASTINEIRA BENÍTEZ, Teresa. 2013. "Self-representation of trauma: An appraisal analysis", *Lenguas en contexto* 10: 90-97.
- CASTRO AZUARA, María Cristina. 2013. "Posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios", *Lenguas en contexto* 10: 98-107.

- FINEGAN, Edward. 1995. "Subjectivity and subjectivisation: An introduction", en Dieter Stein y Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina 2001. "La modalidad como instrumento para el análisis del discurso", *Dimensión Antropológica* 23: 73-92.
- GARCÍA MEJÍA, Karina y Luisa Josefina ALARCÓN NEVE. 2021. "Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de actitud", en Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica, pp. 246-274.
- GOMBERT, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago-Hertfordshire: University of Chicago Press-Harvester Wheatsheaf.
- HALLIDAY, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- HAMON, Philippe. (1989/1990 [1984]). "Texto e ideología. Para una poética de la norma", *Criterios* 25-28: 66-94.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- KAPLAN, Nora. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración", *Boletín de Lingüística* 22: 52-78.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-323.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1986 [1980]. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette Universidad.
- LABOV, William. 2013. *The Language of Life and Death. The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge-London: Cambridge University Press.
- LÁZARO MORA, Fernando. 1999. "La derivación apreciativa", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4646-4680.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (coord.). 1971. *El habla de la Ciudad de México. Materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 2011. "Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas", en Javier de Santiago et al. (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, celebrado en la Universidad de Salamanca, del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010*, vol. 1. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 15-28.
- MARTIN, J. R. y P. R. R. WHITE. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal Systems in English*. New York: Palgrave Macmillan.

- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro y Yolanda LASTRA. 2011. “Introducción a los materiales de la Ciudad de México, nivel superior”, en *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México*, vol. 1: *Hablantes de instrucción alta*. México: El Colegio de México, pp. V-LXVI, en <<https://lef.colmex.mx/pdf/Introduccion%20a%20los%20materiales%20de%20la%20ciudad%20de%20Mexico%20nivel%20superior.pdf>> [consultado el 15 de septiembre de 2021].
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. “Language and literacy in the school years”, en Jean Gleason y Nan Ratner (eds.), *The Development of Language*. Boston: Pearson, pp. 391-426.
- NAVARRO, Federico. 2014. “Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 60: 9-33.
- NIPPOLD, Marilyn. 2016. “Later language development: An overview”, en *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*, 4ª ed. Austin: Pro-Ed, pp. 1-23.
- PAINTER, Clare. 2003. “Developing attitude: An ontogenetic perspective on appraisal”, *Text* 23, núm. 2: 183–209.
- PIAGET, Jean. 1973. “Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky”, en Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, pp. 197-215.
- RAMOS GARÍN, Clara. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- ROMAINE, Suzanne. 1984. *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- SEARLE, John. 1979. “A taxonomy of illocutionary acts”, en *Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-29.
- SEARLE, John. 1975. “Indirect speech acts”, en Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 59-82.
- VYGOTSKY, Lev. 1973 [1934]. *Pensamiento y lenguaje: Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WHITE, Peter. 2004. “Subjectivity, evaluation, and point of view in media discourse”, en Caroline Coffin, Ann Hewings y Kieran O’Halloran (eds.), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches*. Londres: Routledge, pp. 229-246.
- WONG GARCÍA, Ernesto. 2017. “Sobre los actos de habla valorativos”, *ResearchGate*, en <[https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Wong-Garcia/publication/321975487\\_Sobre\\_los\\_actos\\_de\\_habla\\_valorativos/links/5a3be759458515f7ea52e398/Sobre-los-actos-de-habla-valorativos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Wong-Garcia/publication/321975487_Sobre_los_actos_de_habla_valorativos/links/5a3be759458515f7ea52e398/Sobre-los-actos-de-habla-valorativos.pdf)> [consultado el 16 de octubre de 2021].
- WONG GARCÍA, Ernesto. 2019. “Toward a pragmatic account and taxonomy of valuative speech acts”, *Pragmatics* 29, núm. 1: 107–132.
- ZACARÍAS PONCE DE LEÓN, Ramón. 2008. “Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la derivación”, *Núcleo* 20: 17-36.

**VIDEOS**

*Snack Attack*. 2016, en VERASTEGUI, Eduardo. Video 4m 41s, en <[https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I)> [consultado el 12 de octubre de 2021].

*The present*. 2019, en FREY, Jacob 2019. *The present*, en KIS KIS - keep it short. Prds Anna Matacz, Filmakademie y Baden-Württemberg, Video 4m 18s, en <<https://www.youtube.com/watch?v=WfxQuD9weWM>> [consultado el 15 de septiembre de 2021].

- Nota -



# Desarrollo prosódico temprano: funciones comunicativas, patrones multimodales y marcos encrónicos

## Early prosodic development: communicative functions, multimodal patterns and enchronic frames

LAURA CRISTINA VILLALOBOS PEDROZA  
Universidad Nacional Autónoma de México  
lauravillalobospedroza@gmail.com

■ **RESUMEN:** En la presente nota se aborda la complejidad del desarrollo prosódico temprano, ante la evidencia de que distintos patrones prosódicos pueden asociarse a una sola función y viceversa. Los niños lidian con dicha complejidad reconociendo patrones multimodales relacionados con ciertas funciones. Se explora un fenómeno encrónico: las secuencias de reparación entre una niña (1;9-2;11) y sus cuidadores en una interacción natural. Nos preguntamos qué propiedades despliegan las solicitudes de reparación y cómo se relaciona la reparación temprana con ellas. Los resultados indican que las solicitudes abiertas y restringidas despliegan funciones y formas prosódicas recurrentes, mientras que los ofrecimientos tienen funciones y formas prosódicas diversas. Dos factores clave guían la reparación temprana: la contingencia y la calibración de la base común, ambos relacionados con el monitoreo social.

■ **ABSTRACT:** The complexity of early prosodic development is addressed, given the evidence that different prosodic patterns can be associated with a single function and vice versa. Children, to deal with this complexity, seem to extract multimodal patterns from certain enchronic contexts related to specific functions. In a natural interaction scenario between a child (1;9-2;11) and her caregivers, we investigate: i) the characteristics of repair requests; and ii) how early repair is related to these requests. Results indicate that open and restricted requests exhibit consistent functions and prosodic patterns, while restricted offers have diverse functions and different prosodic patterns. Two key factors influencing early repair are contingency and common-ground calibration, both of which relate to social monitoring.

**Palabras clave:**  
reparación, solicitudes de reparación, interacción, adquisición del lenguaje, español.

**KEYWORDS:**  
repair, requests for repair, interaction, language acquisition, Spanish.

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2023  
Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2023

## INTRODUCCIÓN

La forma y la función de los patrones melódicos en la interacción cotidiana no presentan una relación unívoca. En muchas lenguas, varios patrones prosódicos pueden asociarse a una sola función, y diversas funciones pueden desempeñarse con un mismo patrón. Por ejemplo, en español, la forma  $L + H^*L\%$  —que señala un ascenso en la sílaba tónica, seguido de un descenso en la postónica— se asocia con aseveraciones de foco amplio, y, al mismo tiempo, con una orden, una pregunta QU- y una aseveración. Así también, una aseveración de foco amplio puede tener, al menos, dos formas prosódicas:  $L^* L\%$  y  $L + H^* L\%$  (De-la-Mota, Martín Butragueño y Prieto 2010; Martín Butragueño 2011, 2019).

Este hecho podría sugerir que los niños dominarían la prosodia y sus funciones de forma tardía. Sin embargo, los niños no parecen confundirse en cómo interpretar las funciones comunicativas en el habla que escuchan. De hecho, las evidencias sugieren que los niños adquieren tempranamente los patrones entonativos de su lengua (Esteve-Gibert y Prieto 2013; Prieto y Esteve-Gibert 2018).

La cuestión nebulosa de los patrones comunicativos del lenguaje cotidiano es que no parece existir una relación uno a uno entre la forma y el significado, como ya lo vimos. De hecho, en el habla espontánea, que es la que escuchan cotidianamente los niños en los primeros años de vida, se incrementa la complejidad, pues se encuentran formas aún más variadas. Por ejemplo, una invitación puede presentar, además de la forma  $L^* HH\%$ , otras configuraciones, tales como inflexiones finales descendentes:  $H^* L\%$  o  $\downarrow H^* L\%$  —una planicie alta en la tónica y un descenso en la postónica— (Martín Butragueño 2019: 190-192). La forma prosódica depende, además del acto de habla y del valor informativo, también de cuestiones como la cortesía y la relación entre los interlocutores.

Para ejecutar una acción lingüística a través del lenguaje, disponemos de diferentes herramientas, que elegiremos en función de factores sociales, como quién es nuestro

interlocutor, cuál es la relación social que mantenemos con él, cuál es el grado de conocimiento que compartamos, entre otras cosas. Estos factores tendrán efecto en las piezas del lenguaje que seleccionemos.

Este hecho incrementa la complejidad en la tarea de encontrar los patrones prosódicos en la lengua ambiente. La interrogante inmediata es ¿cómo enfrentan los niños el desafío de la complejidad que supone un escenario donde múltiples pistas sirven para un solo propósito y viceversa? Proponemos observarlo en un fenómeno encrónico, las secuencias de reparación, en el que los adultos solicitan a los niños solucionar algún problema, como errores de comprensión, malentendidos o posturas divergentes. Consideramos que este escenario es óptimo porque las solicitudes de reparación son frecuentes en la interacción entre niños y adultos, y porque se componen de elementos secuenciales, donde la solicitud de reparación aparece como consecuencia del turno anterior y da pie al siguiente turno, en el que se espera una reparación.

En las siguientes secciones propondremos una manera de abordar la complejidad de los patrones prosódicos en marcos encrónicos en secuencias de reparación. En la segunda sección, abordaremos el desarrollo del lenguaje en un marco social; hablaremos de la importancia de la multimodalidad para la detección de patrones, así como de la propensión de los niños hacia las pistas sociales y las pistas acústicas desde edades tempranas. En esta misma sección, tocaremos la noción de *encronía* y su relevancia para el desarrollo del lenguaje. En el apartado siguiente, presentamos un análisis multimodal y encrónico de las prácticas de reparación en una niña y sus cuidadores. Se describen las propiedades de las solicitudes y la relación entre las reparaciones tempranas y las solicitudes. En la última sección, se discuten los hallazgos a la luz de las teorías de la adquisición del lenguaje, así como sus limitaciones y las futuras líneas a seguir en la investigación.

## EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA SOCIALIDAD

Desde un enfoque en el que el desarrollo del lenguaje es guiado por fuerzas pragmáticas motivadas por el deseo de comunicarse con los demás, el proceso de la adquisición depende de la exposición repetida a diversas situaciones comunicativas (Bruner 1983; Bowerman 1985; Tomasello 1992). Durante tales exposiciones, el niño va detectando las regularidades que, luego, se consolidan en patrones que le permiten realizar acciones para poder modificar su entorno a través del lenguaje.

Desde una perspectiva tal, el lenguaje guarda una estrecha relación con las actividades sociales, y la conversación se reconoce como el primer hábitat del desarrollo y uso del lenguaje (Ford, Fox y Thompson 2003). Los niños adquieren el lenguaje en marcos de interacción significativos con los adultos que los rodean y con otros niños (véase Tomasello 2003). Por lo tanto, para aprender a utilizar el lenguaje, los niños necesitan estar expuestos al lenguaje en un contexto social (Clark 2009), donde identifican patrones recurrentes entre metas comunicativas y formas lingüísticas específicas.

Es importante destacar, como veremos en el siguiente subapartado, que la detección de patrones es multimodal, no selectiva. Esto significa que los niños no sólo se centran en la coincidencia entre una forma lingüística y su objetivo comunicativo, sino que consideran todos los elementos que acompañan las expresiones lingüísticas. Así, elementos muchas veces considerados tangenciales, como la prosodia, los gestos, la dirección de la mirada o la postura corporal, se convierten en pistas esenciales para la adquisición del lenguaje al ayudar a identificar estos patrones.

### *Detección de patrones y multimodalidad*

Cuando dos estímulos coinciden muchas veces, las conexiones entre ellos se refuerzan y se forman patrones asociados con una acción o con una experiencia; en el caso del lenguaje, con una acción con un significado social, como compartir o solicitar algo a alguien.

Al percibir estímulos de manera repetida, el cerebro refuerza las conexiones neuronales que se activan durante esa experiencia. Por supuesto, decir que reforzar una sinapsis es suficiente para formar una categoría es distante de la realidad. Muchas regiones del cerebro deben enlazar la actividad de millones de neuronas para producir un recuerdo coherente, el cual entrelazará emociones, imágenes, sonidos, olores, secuencias de acontecimientos y otras experiencias almacenadas (Douglas Fields 2020), entre ellas, la percepción y la producción del lenguaje.

Esto apunta a que el cerebro refuerza las conexiones de manera no focalizada, sino indiscriminada y multimodal. Una buena razón para esto es que los niños no pueden saber desde el inicio qué es lo que será importante de cada experiencia. Esta idea de vínculos no selectivos es muy diferente a lo que entendemos habitualmente como aprendizaje, que se centra únicamente en los aspectos de una experiencia que debemos o queremos recordar. Como el aprendizaje abarca tantos elementos de nuestras experiencias, se incorporan mecanismos biológicos distintos, que involucran la activación de neuronas, pero también las conexiones y la sincronía entre éstas (Douglas Fields 2020).

Cuando un niño aprende una palabra nueva, es fácil pensar que aprende que esa secuencia de sonidos tiene un significado concreto; pero aprende mucho más que eso (Menn 2015). Cada aspecto de cada experiencia, parezca relevante o no, contribuye en pequeña medida a cambiar la fuerza de las conexiones con una sincronía rigurosa entre las neuronas en distintas regiones del cerebro; eso es el aprendizaje.

El aprendizaje del lenguaje tiene lugar en un entorno rico de experiencias sensoriales y motrices, de oír, hablar, observar, oler, saborear y sentir, así como utilizar el lenguaje adecuadamente (Alves Faria Diniz y Crestani 2023). Estas experiencias complejas establecen conexiones multimodales con las palabras en nuestra mente, que utilizamos para recordar y comprender. Esto hace que la frecuencia con que los niños experimentan el lenguaje en diferentes situaciones juegue un papel valioso en el proceso de aprendizaje y en el afianzamiento del lenguaje (Ambridge, Kidd, Rowland y Theakston 2015).

### *Pistas sociales*

Por otra parte, sabemos que los bebés son muy sensibles a las pistas sociales, como la mirada, los gestos y los apuntamientos en las etapas más tempranas, y otras más sofisticadas cognitivamente, como el reconocimiento de agentes intencionales, el conocimiento y la perspectiva del otro, la intencionalidad compartida, etc. Sabemos que esto tiene un impacto importante en la atención y el aprendizaje tempranos (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth y Moore 1998).

La primera pista social que se manifiesta en los bebés es la de la atención a la mirada; prestan atención a los rostros y, especialmente, a los ojos desde los primeros días (Johnson, Dziurawiec, Ellis y Morton 1991). Hacia el final del primer año, los bebés comienzan a fijarse también en las manos (Yu y Smith 2013) y pueden seguir los gestos de apuntamiento de los otros (Morissette, Ricard y Décarie 1995). Durante el segundo año, los bebés pueden utilizar tanto las señales de dirección de la mirada como los gestos para asociar etiquetas a objetos (Hollich *et al.* 2000). En este mismo periodo, los bebés utilizan las pistas de atención conjunta, es decir, detectan hacia dónde apunta la mirada del adulto, y la dirigen hacia ese punto a la hora de determinar el referente de una etiqueta léxica, sobre todo en contextos ambiguos (Houston-Price, Plunkett y Duffy 2006). Con el tiempo, los niños van afinando sus habilidades para utilizar las señales sociales, y un factor importante en ese proceso es la exposición constante a entornos de interacción, donde los adultos dirigen su atención (Jasso, Triesch, Deák y Lewis 2012).

### *Pistas acústicas*

Así como por las pistas sociales, los bebés también son atraídos por las propiedades acústicas del lenguaje desde muy temprano (Goyet, Millotte, Christophe y Nazzi 2016). Durante el último trimestre del embarazo, el feto identifica ya la voz de su madre y las propiedades rítmicas de la lengua ambiente (Kisilevsky *et al.* 2009). Al nacer, detectan el patrón rítmico de lenguas diferentes (Nazzi, Bertoni y Mehler 1998). Se ha señalado que esta atención temprana hacia la cadena acústica y el reconocimiento de los movimientos sonoros les facilita, más tarde, a los niños segmentar el flujo continuo de habla en unidades menores, como palabras y frases (Thiessen, Hill y Saffran 2005).

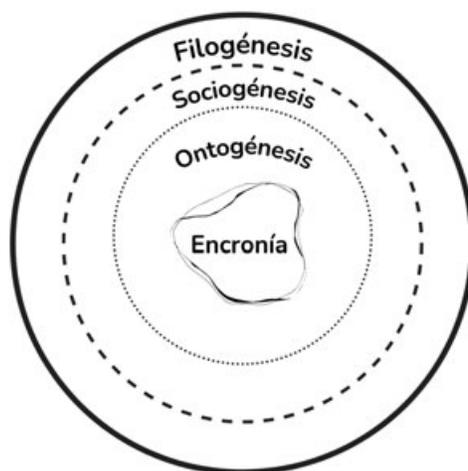
En cuanto a la producción de la prosodia, sabemos que incluso antes de que aparezca el lenguaje, los bebés utilizan algunas señales prosódicas como la amplitud tonal y la duración para señalar algún tipo de valor intencional (Papaeliou y Trevarthen 2006; Esteve-Gibert y Prieto 2013). Algunos meses más tarde, al inicio del habla combinatoria, en algunas lenguas, los niños desarrollan patrones entonativos y fraseo parecidos a los adultos (Frota, Cruz, Matos y Vigário 2016), aunque el dominio de los patrones de la entonación continúa durante las etapas preescolares (Armstrong 2012; Lleó 2016). Todo lo anterior sugiere que todo el tiempo, incluso antes del nacimiento, el cerebro tiene una propensión hacia la búsqueda de patrones, especialmente en la cadena acústica del habla.

### La encronía y el desarrollo del lenguaje

Como ya lo hemos señalado, los niños son sensibles desde muy temprano a las pistas sociales de su entorno, que van de la mano con el desarrollo de la cognición (Tomassello 2003), con el reconocimiento de agentes intencionales y con el desarrollo de la intencionalidad compartida. Por esta razón, en línea con lo expuesto en el apartado anterior, consideramos que las conexiones multimodales entre el texto, la prosodia, la información visogestual y las pistas sociales son factores que les permiten a los niños encontrar el grano fino en los patrones prosódicos vinculados a distintas funciones de manera temprana.

El aparente caos en los patrones prosódicos que el lenguaje en uso despliega, en específico en el *input* de los cuidadores, se puede ordenar en la brevedad de marcos encrónicos, que transcurren en milisegundos. En estos marcos, cada enunciado es *interpretante*, es decir, es una respuesta significativa, de lo que le precedió, que impulsa la progresión en la interacción social (Enfield 2022).

En la figura 1, se muestra que la encronía se encuentra en el centro de otras escalas temporales, como la ontogenética, la sociogenética y la filogenética. Según Sinha (2015), cada nivel proporciona un contexto y una plataforma para los siguientes niveles, pero esta dependencia no es unidireccional, sino que los procesos se desarrollan dinámicamente en las distintas escalas.



**Figura 1.** Escalas temporales en la acción lingüística y comunicativa, visibles en el desarrollo del lenguaje. Adaptado de Sinha (2015).

La encronía, en la definición de Nicholas Enfield (2022), es prototípicamente la temporalidad discursiva y, como tal, observa el lenguaje en el flujo de interacción, movimiento a movimiento (Enfield y Sidnell 2014). Desde una perspectiva del desarrollo ontogenético, la coordinación de la interacción encrónica se manifiesta antes de la apa-

rición del lenguaje, y es una propiedad fundamental para crear significado comunicativo en la interacción niño-adulto (Trevvarthen 2015).

Incorporar el aspecto multimodal, que se apoya en evidencias de procesamiento de estímulos, exige observar las acciones lingüísticas tempranas en situaciones de uso real, donde se reflejen las prácticas lingüísticas a las que se exponen los niños. De este modo, es posible indagar cuáles pistas les permiten detectar y extraer los patrones en las formas prosódicas en contextos particulares.

Desde una perspectiva sociopragmática, según la cual los niños encuentran los patrones del lenguaje guiados por fuerzas pragmáticas y por el motor de la interacción (Levinson 2006), también es indispensable contar con datos lo más cercanos posible a la interacción natural cotidiana de los niños.

### EL DESARROLLO PROSÓDICO EN SECUENCIAS DE REPARACIÓN

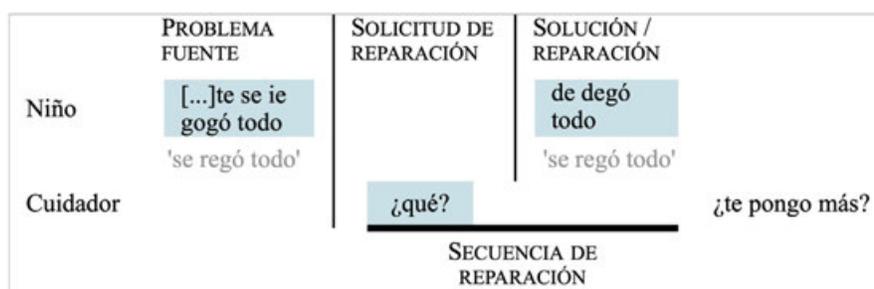
En este apartado, analizaremos cualitativamente, desde una perspectiva multimodal y considerando el marco encrónico, las prácticas de reparación entre una niña y sus cuidadores primarios, en escenas de interacción natural.

Las prácticas de reparación juegan un papel muy importante en la comunicación porque señalan los problemas en la comunicación y establecen entendimiento mutuo entre los interlocutores (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977). Cuando un adulto le solicita a un niño que repare algún problema en su habla, le proporciona una retroalimentación explícita y le ofrece evidencia positiva sobre cómo corregir dicho problema. Como se muestra en la figura 2, las secuencias de reparación involucran una serie de movimientos, que forman cadenas encrónicas interconectadas entre sí. Tales movimientos son, en primer lugar, el problema que, en este caso, es emitido por el niño; éste va seguido por una solicitud de reparación del adulto, y, finalmente, una solución, por parte del niño, a la fuente del problema. En la secuencia mostrada en la figura 2, el problema fuente es la poca precisión en la articulación fonética del enunciado *se regó todo* que, después de que el adulto dice “¿Qué?”, mejora en el turno de la reparación, con una forma más parecida a la forma meta de dicho enunciado.

Los niños responden a varios tipos de solicitud (Clark 2020); entre éstos tenemos los tres tipos documentados translingüística y transculturalmente (Dingemanse *et al.* 2015), que señalamos a continuación. Consideremos el ejemplo mostrado en la figura 2. El interlocutor A, la niña, dice el enunciado: “*Se regó todo*”. En una solicitud abierta, el participante B, el adulto, diría: “¿Eh?”, solicitando a A que repita o clarifique. En una solicitud restringida, B diría: “¿Qué se regó?”, indicando cuál fragmento requiere repararse. Y en un ofrecimiento restringido, B diría: “¿Se regó todo?”, buscando, probablemente, una confirmación de lo dicho por A.

Buscamos responder cuáles son los recursos prosódicos en las prácticas de reparación en la interacción niña-adultos y cómo se relaciona la reparación temprana con las funciones comunicativas y la prosodia de las solicitudes de reparación. Para ello, recu-

rrimos a una muestra de los 1;9 a los 2;6 de la base de datos ETAL (Rojas Nieto 2007)<sup>1</sup>, que documenta secuencias cotidianas de interacción natural. Seleccionamos secuencias de solicitudes de reparación en cortes trimestrales y las clasificamos según el tipo de solicitud. En seguida, examinamos las propiedades prosódicas y las funciones comunicativas de las solicitudes adultas y observamos si la niña respondía a tal solicitud. En las siguientes sub-secciones analizamos las propiedades prosódicas y funciones comunicativas de los tres tipos de solicitud observados y la relación entre las reparaciones de la niña y las solicitudes.



**Figura 2.** Componentes clave en las secuencias de reparación: una solicitud de reparación que señala, hacia atrás, el problema fuente, y que señala, hacia el frente, su solución<sup>2</sup>.

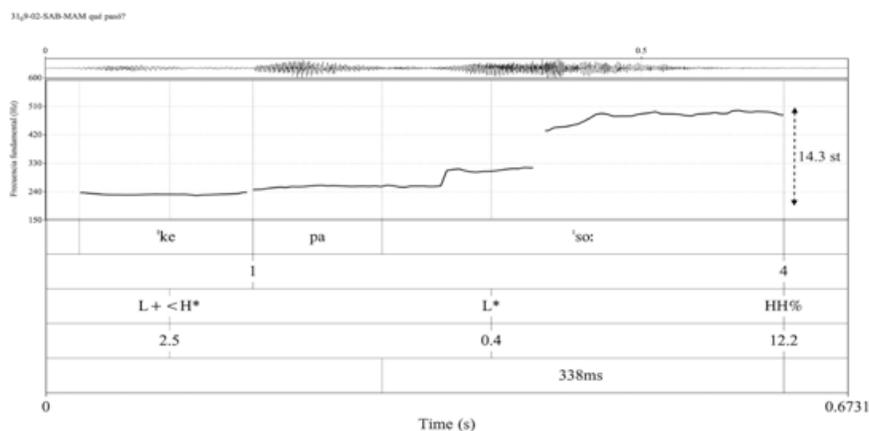
### *Propiedades de las solicitudes de reparación adultas*

Las solicitudes abiertas, habitualmente, tienen la función comunicativa de solicitarle a la niña que repita o aclare lo dicho en el problema fuente. Este tipo de solicitudes se llevan a cabo a través de interjecciones, de la pregunta *¿Qué?* o de otras estrategias como *¿Qué dices?* Prosódicamente, estas solicitudes presentan tonemas bajo-ascendentes, como L\* H% o L\* HH%, como se puede ver en la figura 3. En este ejemplo, la madre produce el enunciado *¿Qué pasó?*, después de un turno ininteligible de la niña. La sílaba nuclear *só* se produce con una duración amplia, 348 ms, y con la configuración nuclear ascendente L\* HH%, que en el habla entre adultos se asocia a invitaciones con formas interrogativas absolutas (De-la-Mota *et al.* 2010), pero, en este ejemplo, se corresponde con una interrogativa QU-, de manera que la configuración ascendente es aún más marcada prosódicamente. Además, el campo tonal es bastante amplio, pues abarca más de 14 semitonos, frente a los 9 semitonos promedio del corpus. Cabe resaltar que la percepción de cambio de tono tiene un umbral de percepción entonativa de 1.5 semitonos (Murrieta Bello 2016), por lo que una diferencia de casi 5 semitonos con respecto al promedio

<sup>1</sup> Como es usual en el campo de la adquisición del lenguaje, la notación de la edad se entiende de la siguiente forma: el primer valor representa los años y el valor después del punto y coma indica los meses.

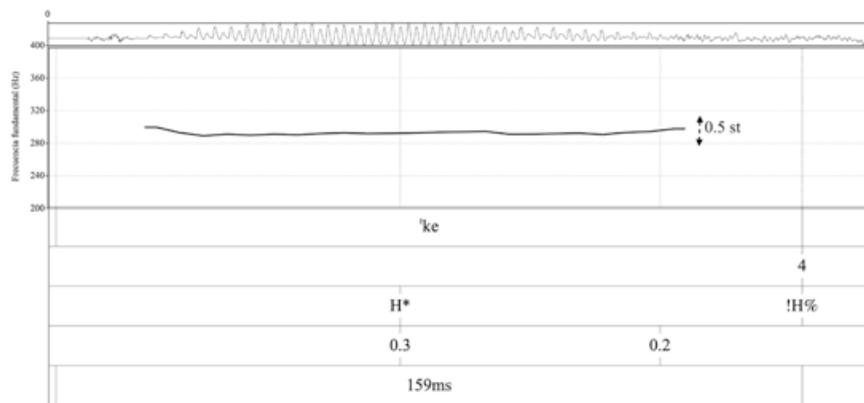
<sup>2</sup> Adaptado de Dingemanse *et al.* (2015), con un ejemplo del corpus de este trabajo, de los datos de una niña a los 2;3 (ETAL, Rojas Nieto 2007).

en el campo tonal resulta notoria. La forma prosódica y entonativa de estas solicitudes promueve la respuesta de la niña.



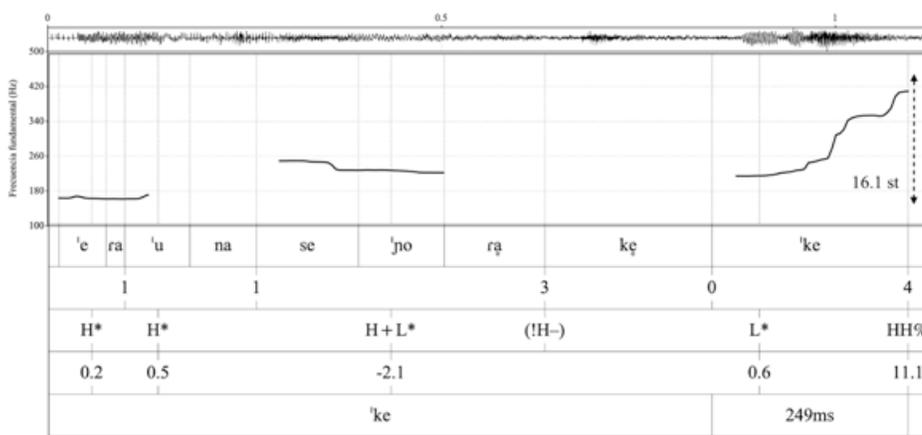
**Figura 3.** Solicitud abierta *¿Qué pasó?*, donde se observa el tonema  $L^* HH\%$ , así como una duración y campo tonal prominentes, con respecto a los promedios del corpus.

Por otra parte, las solicitudes restringidas indican qué segmento del habla requiere repararse. En estos casos, el adulto le pide a la niña que aclare o especifique un elemento de su enunciado, normalmente señalado por una palabra QU-. Estos enunciados suelen presentar tonemas descendentes o suspendidos, como el de la figura 4. En este ejemplo, la madre pregunta *¿Qué?*, después del turno problemático de la niña “*Quítamelo*”. En contraste con las solicitudes abiertas, esta solicitud no busca la repetición del turno completo, sino la especificación del referente del objeto directo de *quítamelo*. Lo que distingue este caso de las solicitudes abiertas es la forma prosódica, que no presenta un ascenso, sino un sostenimiento  $H^* !H\%$ . Algo interesante en este ejemplo es que las propiedades prosódicas no son muy prominentes, pues la duración silábica es reducida, así como también lo es el campo tonal, que está por debajo de un semitono.



**Figura 4.** Solicitud restringida ante el problema fuente del turno previo, donde la niña trata de decir: “*Quítamelo; no puedo yo*”.

Hay algunos ejemplos de solicitudes restringidas donde sí se involucran tonemas ascendentes, como el que se muestra en la figura 5. La solicitud, en este caso, es la de una aclaración en relación con una parte de la emisión de la niña, que tiene una parte ininteligible: “Era una señora que (fragmento ininteligible)”. Este ejemplo tiene el tonema L\* HH%, que repite el patrón mostrado en las solicitudes abiertas. Lo que le permite a la niña identificar que no se espera que repita todo el turno es la información morfosintáctica, pues la madre retoma parte del turno de la niña y ubica el problema fuente a través del pronombre interrogativo *qué*. En este sentido, la información prosódica invita a la niña a responder, y la información morfosintáctica señala lo que debe repararse.



**Figura 5.** Solicitud restringida ante el problema fuente del turno previo donde la niña intenta decir “Era una señora que (ininteligible)”.

Como puede verse, hay distintas formas en las que los adultos efectúan este tipo de solicitudes y la forma prosódica de la solicitud, en conjunto con la información morfosintáctica, indica qué es lo que se espera que la niña haga en la reparación.

Por último, los ofrecimientos restringidos también señalan el fragmento del habla que debe repararse, pero presentan una complejidad adicional. Tal complejidad consiste en que los ofrecimientos restringidos repiten el problema fuente, o una versión de éste, pero una repetición puede desempeñar una gran variedad de funciones comunicativas. En estos casos, la prosodia es la pista formal que identifica la función de la solicitud. Como muchas veces sucede en el habla dirigida a niños, hemos encontrado que una sola función comunicativa acumuló la mayor parte de frecuencias, mientras que el resto de las funciones alcanzaron apenas un puñado de casos. La función comunicativa más frecuente fue corroborar la comprensión, para lo que el adulto repetía el turno de la niña con una entonación ascendente, ya sea con L\* H% o L\* HH% (86/116). Además, encontramos otras cuatro funciones comunicativas: ampliar el turno de la niña, con un final también ascendente L\* H%; repetir un fragmento de lo dicho por la niña, con una entonación sostenida, esperando que ella complete el resto; ofrecer alternativas del tipo ‘x o y’; o cuestionar la aceptabilidad, con recursos como alargamientos y un tonema con juntura compleja, como L\* LH%. Por cuestiones de espacio, no mostraremos láminas

de los ofrecimientos restringidos, pero hacemos hincapié en que la prosodia permite la interpretación de la función.

En suma, en los tres casos, se presentan algunos patrones no esperados en el habla entre adultos en contextos de reparación, en particular, uno que encontramos interesante es el uso del tonema L\* HH%. Como hemos señalado más arriba, este patrón L\* HH% suele asociarse con preguntas de invitación en el español de México (Martín Butragueño 2019). Al utilizarse aquí en contextos donde no hay una invitación explícita, consideramos que los adultos adoptan esta forma prosódica en sus solicitudes de reparación de manera icónica, para involucrar a la niña en una acción contingente, es decir, a través de este tonema invitan a la niña a proporcionar una respuesta. Cabe señalar que en las escenas que analizamos no encontramos turnos discordantes (*disjunct turns*), que son turnos interaccionalmente inapropiados en relación con el turno anterior, como sí se ha documentado en la interacción entre adultos (Curl 2005). Lo anterior muestra que los adultos son altamente cooperativos en la interacción con los niños y que adaptan sus formas lingüísticas a las posibilidades de comprensión en la etapa del desarrollo de los niños. Quizás por esta razón el tipo de solicitud más recurrente sea el ofrecimiento restringido, donde se señala explícitamente el problema fuente, seguido de la solicitud restringida y, hasta el final, con el menor número de casos, la solicitud abierta, que no proporciona información sobre el problema fuente.

En la siguiente sección, analizamos las respuestas de la niña ante los distintos tipos de solicitud y cómo el conjunto de pistas en las solicitudes parece ser de ayuda para que ella pueda interpretar adecuadamente su función.

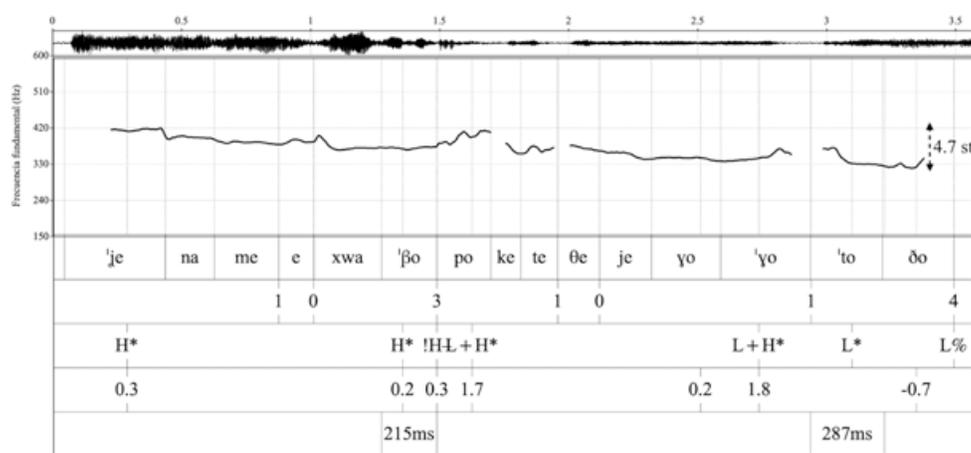
### *Relación entre las reparaciones tempranas y las solicitudes a las que responden*

La niña repara buena parte del tiempo las solicitudes abiertas y las solicitudes restringidas, pero los ofrecimientos presentan muchas menos veces una respuesta explícita. En la tabla 1, se muestra esta distribución, donde las solicitudes abiertas se reparan el 82% del tiempo; las solicitudes restringidas, el 86%, y los ofrecimientos, el 59%.

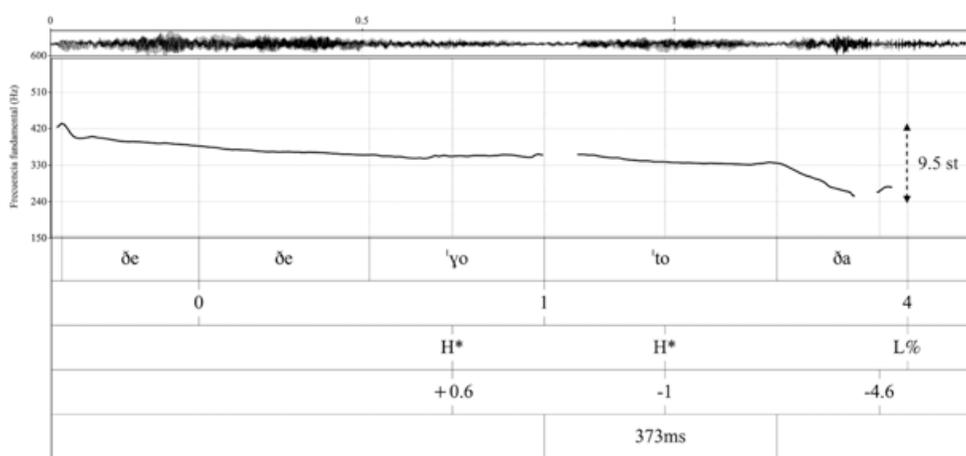
**Tabla 1.** Distribución de los tipos de solicitudes de reparación y las reparaciones correspondientes de la niña

<i>Edad</i>	<i>Solicitud abierta</i>		<i>Solicitud restringida</i>		<i>Ofrecimiento restringido</i>	
	<i>Solicitudes</i>	<i>Reparaciones</i>	<i>Solicitudes</i>	<i>Reparaciones</i>	<i>Solicitudes</i>	<i>Reparaciones</i>
1;9	0	–	10	8	46	20
2;0	1	1	4	4	26	23
2;3	8	7	7	6	13	4
2;6	6	3	6	4	14	7
2;9	6	6	7	7	8	7
2;11	1	1	2	2	9	7
Total	22	18 (82%)	36	31 (86%)	116	68 (59%)

Veamos un ejemplo de la respuesta de la niña ante la solicitud abierta de su madre *¿mande?*, con la forma prosódica ascendente L\* HH%. En la figura 6, se observa el problema fuente, el cual presenta divergencias fonéticas que lo vuelven ininteligible para la madre. En la reparación, como se ve en la figura 7, se trunca la longitud del enunciado original, pero la producción fonética se vuelve más cercana al objetivo: se alarga la sílaba nuclear del enunciado en un 30% y se duplica el campo tonal. Las tres modificaciones en el turno de reparación hacen patente que la niña ha comprendido la función de la solicitud, que es que clarifique su turno, y busca mantener una base común (Clark 2015) con su interlocutora. Las tres modificaciones coinciden con las prácticas que se han documentado en la reparación en el habla entre adultos (Curl 2005).



**Figura 6.** Problema fuente en el turno de la niña, cuya interpretación es “*Lléname de jabón porque se regó todo*”.

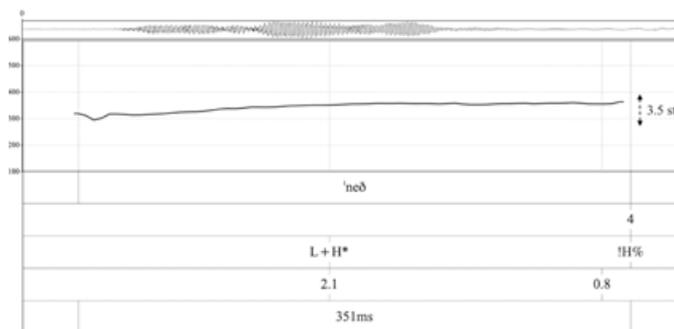


**Figura 7.** Reparación de la niña, cuya interpretación es “*Se regó toda*”. En este turno, se observa una duración y un campo tonal amplios.

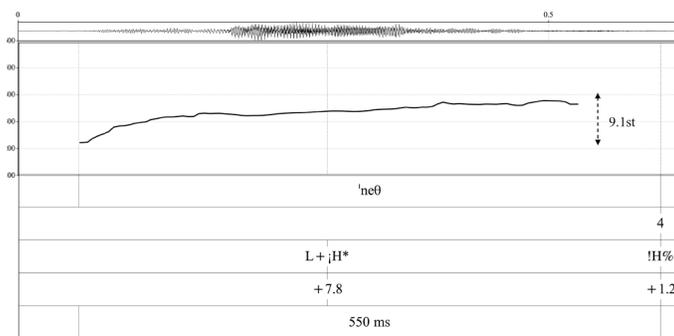
De la misma manera que en el ejemplo previo, la respuesta mostrada en la figura 7 indica que la niña monitorea el entendimiento mutuo con sus interlocutores y que se esfuerza por mantener una base común con éstos. Asimismo, este hecho muestra que la forma de la solicitud adulta, una interjección con entonación ascendente, le presenta a la niña una acción contingente (Ford 2004; Curl y Drew 2008), es decir, una secuencia conversacional que exige una respuesta.

Por otra parte, las respuestas de la niña ante los ofrecimientos restringidos son menos frecuentes. Una probable causa de esto es que buscan, mayoritariamente, corroborar la comprensión de lo dicho por la niña, y, cuando la versión ofrecida es acertada, la niña proporciona respuestas fálicas, léxicas o gestuales, o simplemente suscribe lo dicho por el adulto permitiendo que la interacción continúe.

Sin embargo, cuando algún elemento de la base común afecta la comprensión mutua, la niña se esfuerza por repararlo. En la figura 8a, mostramos el problema fuente, donde la niña intenta decir el nombre de su tía “Anel”, un monosílabo que la tía interpreta como “Poner”, en un ofrecimiento restringido con el tonema  $L^* HH\%$ . Cuando la niña advierte el malentendido, en el siguiente turno alarga el monosílabo, incrementa el movimiento tonal en el acento nuclear, lo que, a su vez, incrementa el campo tonal a más de 9 semitonos, y cambia la articulación fonética de la última consonante, como se ve en la figura 8b.



**Figura 8a.** Problema fuente donde la niña intenta decir “Anel”.



**Figura. 8b.** Reparación del problema fuente donde la niña alarga la sílaba, la excursión y el campo tonales.

En contraste, cuando no hay riesgo en la comprensión mutua, la niña puede no repetir nada. Por ejemplo, ante un posible problema fuente, donde la niña dice “*Papatos*”, la tía dice “*Los zapatos*”, con un tonema L + ¡H\* L% —que es cercano a los enunciados aseverativos de foco amplio y estrecho en las hablas centrales de México (De-la-Mota *et al.* 2010)— y que probablemente sólo busca ratificar lo dicho por la niña. En esta situación, la niña no se encuentra ante una acción contingente y, por lo tanto, no proporciona ningún tipo de respuesta.

En resumen, cuando la solicitud de reparación muestra una forma contingente, la niña se involucra en el flujo comunicativo y responde a la solicitud. Así también, cuando la niña se percata de que la base común presenta un problema, se esfuerza para repararlo, con énfasis prosódico, cambios fonéticos o por medios léxicos, para clarificar la fuente del problema. En contraposición, cuando el turno del adulto no muestra una forma contingente y no hay afectaciones a la base común, la niña no hace esfuerzos para reparar. Estas secuencias nos muestran que la niña ha detectado ya la función de las formas prosódicas en las solicitudes de reparación y, al mismo tiempo, que la niña está comprometida con la meta del entendimiento mutuo, inherente a la conversación.

## APUNTES FINALES

A lo largo de las páginas anteriores, hemos mostrado que, desde etapas previas a los dos años, la concomitancia de la función comunicativa y los recursos prosódicos de las solicitudes de reparación inciden en la interpretación infantil.

A través de la exposición repetida a secuencias de reparación, la niña ha detectado ya las pistas sociales que se asocian a ciertas formas prosódicas y léxicas; un testimonio de ello es la correspondencia estrecha entre lo que el adulto solicita y la respuesta de la niña, que suele corresponder con lo solicitado.

Asimismo, hemos podido notar que las propiedades contingentes y encrónicas de las solicitudes de reparación son una fuente de detección de patrones multimodales, pues involucran a la niña en la interacción. Algo interesante en este sentido es que los patrones entonativos ascendentes, tales como L\* H%, L\* HH%, están presentes en todos los tipos de solicitud. Sostenemos que en el habla dirigida a niños, estas formas ascendentes, en conjunto con pistas léxicas, como las palabras QU-, colocan las solicitudes de reparación en escenarios contingentes, lo que deriva en una proporción más alta de reparación de la niña (Tarplee 1996).

Así, son dos los factores los que guían la reparación en la niña: la contingencia y la calibración de la base común, ambas acciones de monitoreo social. Cómo reconocer las acciones contingentes y cómo resguardar la base común dependen de que la niña calibre el turno previo en términos prosódicos y morfosintácticos.

Es importante destacar que este trabajo es de carácter cualitativo y exploratorio, pero constituye un paso indispensable para plantear un análisis cuantitativo posterior de mayor alcance. Para ello, se plantea, en el futuro, recurrir a un modelo de regresión estadística de efectos mixtos, que nos permita estratificar el peso de las variables indepen-

dientes que hemos analizado aquí cualitativamente, sobre las variables dependientes, así como establecer efectos fijos y efectos aleatorios, para dar cuenta de diferencias individuales (Gries 2021). Así también, algo que queda como asignatura pendiente es explorar la correlación entre las formas prosódicas y funciones comunicativas de las solicitudes y su correspondiente en las formas de los niños.

Finalmente, en el marco encrónico, las pistas prosódicas y las funciones comunicativas se fusionan para promover la participación de la niña. Se enfatiza el rol de las pistas prosódicas, en conjunto con otros elementos lingüísticos, en facilitar la comunicación efectiva. En este sentido, se observa que el proceso del desarrollo lingüístico tiene como motor alcanzar encuentros intersubjetivos entre la niña y sus interlocutores (Rojas Nieto 2021).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVES FARIA DINIZ, Cristiano Ricardo y Ana Paula CRESTANI. 2023. "The times they are a-changin': A proposal on how brain flexibility goes beyond the obvious to include the concepts of «upward» and «downward» to neuroplasticity", *Mol Psychiatry* 28, núm. 3: 977-992.
- AMBRIDGE, Ben, Evan KIDD, Caroline F. ROWLAND y Anna L. THEAKSTON. 2015. The ubiquity of frequency effects in first language acquisition, *Journal of Child Language* 42, núm. 2: 239-273.
- ARMSTRONG, Meghan Elizabeth. 2012. *The Development of Yes-No Question Intonation in Puerto Rican Spanish*, tesis de doctorado, Ohio State University, disponible en <<https://etd.ohiolink.edu/>> .
- BOWERMAN, Melissa. 1985. "Beyond communicative adequacy: From piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language", en K. A. Nelson (ed.), *Children's Language*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 369-398.
- BRUNER, Jerome. 1983. *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- CARPENTER, Malinda, Katherine NAGELL, Michael TOMASELLO, George BUTTERWORTH y Chris MOORE. 1998. "Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63, núm. 4: 1-174.
- CLARK, Eve V. 2020. "Conversational repair and the acquisition of language", *Discourse Processes* 57, núm. 5-6: 441-459.
- CLARK, Eve V. 2015. "Common ground", en Brian MacWhinney y William O'Grady (eds.), *The Handbook of Language Emergence*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 328-353
- CLARK, Eve V. 2009. *First Language Acquisition*, 2ª ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- CURL, Traci S. 2005. "Practices in other-initiated repair resolution: The phonetic differentiation of «repetitions»", *Discourse Processes* 39, núm. 1: 1-43.
- CURL, Traci S. y Paul DREW. 2008. "Contingency and action: A comparison of two forms of requesting", *Research on Language & Social Interaction* 41, núm. 2: 129-153.

- DE-LA-MOTA, Carme, Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO y Pilar PRIETO. 2010. "Mexican Spanish intonation", en Pilar Prieto y Paolo Roseano (eds.), *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. München: Lincom Europa, pp. 319-352
- DINGEMANSE, Mark, Seán G. ROBERTS, Julija BARANOVA, Joe BLYTHE, Paul DREW, Simeon FLOYD, Rosa S. GISLADOTTIR, Kobin H. KENDRICK, Stephen C. LEVINSON, Elizabeth MANRIQUE, Giovanni ROSSI y Nicholas J. ENFIELD. 2015. "Universal principles in the repair of communication problems", *Plos One* 10, núm. 9: e0136100.
- DOUGLAS Fields, R. 2020. "The brain learns in unexpected ways", *Scientific American* 322, núm. 3: 74-49.
- ENFIELD, Nicholas J. 2022. "Enchrony", *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci* 13, núm. 4: e1597.
- ENFIELD, Nicholas J. y Jack SIDNELL. 2014. "Language presupposes an enchronic infrastructure for social interaction", en D. Dor, C. Knight y J. Lewis (eds.), *The Social Origins of Language*. Oxford: Oxford University Press, pp. 92-104
- ESTEVE-GIBERT, Núria y Pilar PRIETO. 2013. "Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: Evidence from Catalan-babbling infants", *Journal of Child Language* 40, núm. 5: 919-944.
- FORD, Cecilia. 2004. "Contingency and units in interaction", *Discourse Studies* 6, núm. 1: 27-52.
- FORD, Cecilia, Barbara A. FOX y Sandra A. THOMPSON. 2003. "Social interaction and grammar", en Michael Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language, vol. 2: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 119-143.
- FROTA, Sónia, Marisa CRUZ, Nuno MATOS y Marina VIGÁRIO. 2016. "Early prosodic development", en Meghan E. Armstrong, Nicholas Henriksen y Maria del Mar Vanrell (eds.), *Intonational Grammar in Ibero-Romance: Approaches across Linguistic Subfields*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 295-324.
- GOYET, Louise, Séverine MILLOTTE, Anne CHRISTOPHE y Thierry NAZZI. 2016. "Processing continuous speech in infancy: From major prosodic units to isolated word forms", en Jeffrey L. Lidz, William Snyder y Joe Pater (eds.), *The Oxford Handbook of Developmental Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp.134-155.
- GRIES, Stefan Th. 2021. *Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction*, 3ª ed., Berlin: De Gruyter Mouton.
- HOLLICH, George J., Kathy HIRSH-PASEK, Roberta Michnick GOLINKOFF, Rebecca J. BRAND, Ellie BROWN, He Len CHUNG, Elizabeth HENNON, Camille ROCROI y Lois BLOOM. 2000. "Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 65, núm. 3: 1-135.
- HOUSTON-PRICE, Carmel, Kim PLUNKETT y Hester DUFFY. 2006. "The use of social and salience cues in early word learning", *Journal Experimental Child Psychology* 95, núm. 1: 27-55.
- JASSO, Hector, Jochen TRIESCH, Gedeon DEÁK y Joshua M. LEWIS. 2012. "A unified account of gaze following", *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development* 4, núm. 4: 257-272.

- JOHNSON, Mark H., Suzanne DZIURAWIEC, Hadyn ELLIS y John MORTON. 1991. "Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline", *Cognition* 40, núm. 1-2: 1-19.
- KISILEVSKY, B. S., S. M. HAINS, C. A. BROWN, C. T. LEE, B. COWPERTHWAITTE, S. S. STUTZMAN, M. L. SWANSBURG, K. LEE, X. XIE, H. HUANG, H. H. Ye, K. ZHANG y Z. WANG. 2009. "Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language", *Infant Behavior & Development* 32, núm. 1: 59-71.
- LEVINSON, Stephen C. 2006. "On the human «interaction engine»", en N. J. Enfield y Stephen Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford: Berg, pp. 39-69.
- LLEÓ, Conxita. 2016. "A preliminary study of WH-questions in German and Spanish child language", en Meghan E. Armstrong, Nicholas Henriksen y Maria del Mar Vanrell (eds.), *Intonational Grammar in Ibero-Romance: Approaches Across Linguistic Subfields*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 325-350
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro. 2019. *Fonología variable del español de México*, vol. II: *Prosodia enunciativa*, tomo 1. México: El Colegio de México.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro. 2011. "Estratificación sociolingüística de la entonación circunfleja mexicana", en *Realismo en el análisis de corpus orales. Primer coloquio de cambio y variación lingüística*. México: El Colegio de México, pp. 93-121.
- MENN, Lise. 2015. *Psycholinguistics: Introduction and Applications*, 2ª ed., San Diego, CA: Plural Publishing.
- MORISSETTE, Paul, Marcelle RICARD y Thérèse Guoin DÉCARIE. 1995. "Joint visual attention and pointing in infancy: A longitudinal study of comprehension", *British Journal of Developmental Psychology* 13, núm. 2: 163-175.
- MURRIETA BELLO, Laura. 2016. "Acercamiento al análisis experimental del umbral de percepción entonativa en el español del centro de México", *Estudios de Lingüística Aplicada* 63: 153-166.
- NAZZI, Thierry, Josiane BERTONCINI y Jacques MEHLER. 1998. "Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 24, núm. 3: 756-766.
- PAPAELIOU, Christina F. y Colwyn TREVARTHEN. 2006. "Prelinguistic pitch patterns expressing «communication» and «apprehension»", *Journal of Child Language* 33, núm. 1: 163-178.
- PRIETO, Pilar y Núria ESTEVE-GIBERT. 2018. "Early development of the prosody-meaning interface", en *The Development of Prosody in First Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 227-246.
- ROJAS NIETO, Cecilia. 2021. "Interactional sequences: Child-adult collaboration in solving referring problems (Secuencias interlocutivas: Colaboración adulto-niño en la solución de problemas referenciales)", *Journal for the Study of Education and Development* 44, núm. 2: 439-476.
- ROJAS NIETO, Cecilia. 2007. "La base de datos ETAL (Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje)", en Alejandra Vigueras (ed.), *Jornadas Filológicas 2005: Memoria*, México: UNAM-IIFL, pp. 575-599.

- SCHEGLOFF, Emanuel A., Gail JEFFERSON y Harvey SACKS. 1977. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language* 53, núm. 2: 361-382.
- SINHA, Chris. 2015. "Ontogenesis, semiosis and the epigenetic dynamics of biocultural niche construction", *Cognitive Development* 36: 202-209.
- TARPLEE, Clare. 1996. "Working on children's utterances: Prosodic aspects of repetition during picture labelling", en Elizabeth Couper-Kuhlen y Margret Selting (eds.), *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: University Press, pp. 406-435.
- THIESSEN, Erik D., Emily A. HILL y Jenny R. SAFFRAN. 2005. "Infant-directed speech facilitates word segmentation", *Infancy* 7, núm. 1: 53-71.
- TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael. 1992. "The social bases of language acquisition", *Social Development* 1: 67-87.
- TREVARTHEN, Colwyn. 2015. "Infant semiosis: The psycho-biology of action and shared experience from birth", *Cognitive Development* 36: 130-141.
- YU, Chen y Linda B. SMITH. 2013. "Joint attention without gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination", *PLoS One* 8, núm. 11: e79659.

**- Reseñas -**



James Law, Sheena Reilly y Cristina McKean (eds.). *Language Development: Individual Differences in a Social Context*. Cambridge University Press, Cambridge, New York; 2022; 563 pp.

CLARA RAMOS GARÍN  
Universidad de Guadalajara  
clara.ramos@academicos.udg.mx

dentro de las múltiples y variadas opciones de publicaciones que existen en torno al interesante fenómeno de la adquisición y desarrollo de la lengua, el presente texto emerge como una respuesta original e innovadora que ofrece, a las personas interesadas en áreas como la lingüística, la psicolingüística y la educación, una serie de investigaciones recopiladas y editadas por Law, Reilly y McKean, bajo una perspectiva teórica actual que se utiliza mucho pero que pocos autores definen claramente: el interaccionismo.

La principal riqueza del manual editado bajo el sello de Cambridge es justamente el hilo conductor que sus editores quisieron darle a todo el volumen y sus secciones, el cual destaca el importante papel que desempeña el contexto social en el complejo proceso de evolución lingüística de los niños en etapas tempranas y años escolares (0 a 13 años), y la forma como dicho contexto, que, sin duda, es particular y multifacético, configura realidades específicas en las que los pequeños adquieren y especializan su lengua.

Otra característica de este libro es el énfasis que todos los artículos que lo componen colocan en un aspecto que todo investigador de esta área de la ciencia conoce pero no siempre dimensiona: las diferencias individuales de los niños, que dan al desarrollo su carácter discontinuo, a la vez que vuelven al estudio de estos procesos un campo de la ciencia tan maravilloso como complejo.

Bajo dicho enfoque teórico, Law, Reilly y McKean presentan su introducción y primer capítulo titulado del mismo modo que el libro, el enfoque común que guiará su obra, el cual definen como interaccionista y bioecológico, porque también consideran la influencia de factores cognitivos, hereditarios y psicológicos en la evolución de la lengua infantil.

El segundo capítulo, también agrupado en la parte de introducción, está a cargo de Erika Hoff, Anders Højen y Dorthé Bleses, y se dedica a delimitar el concepto de “Con-

texto social”, tan difícil de definir para los estudios evolutivos. Este trabajo muestra dicho término como variable trascendente para investigaciones de desarrollo de la lengua, y presenta una serie de datos en torno a los nuevos métodos cuantitativos y cualitativos de estudios de adquisición en entornos de migración, y la influencia del input paterno en contextos bilingües.

Tras los dos capítulos introductorios, este libro se compone de tres partes con investigaciones individuales. La primera parte se titula “Factores que influyen en el desarrollo de la lengua”, cuya finalidad es presentar trabajos que exploran el enfoque interaccionista presentado, en el que aspectos cognitivos, biológicos y socioculturales confluyen de diversas maneras en el desarrollo lingüístico.

En el capítulo 3, “Estudios genéticos en trastornos de lenguaje”, Hayley Mountford, Ruth Braden, Angela Morgan y Dianne Newbury realizan una crítica a los enfoques adoptados hasta la fecha en torno a los factores filogenéticos por la falta de claridad en la asociación de dicho ámbito y el lingüístico, para señalar que muchas de las variantes comunes a los trastornos del lenguaje pueden superponerse con otros trastornos del neurodesarrollo y su espectro, incluida la discapacidad intelectual.

Por su parte, Peter Carew y Tracy Flynn nos muestran en el capítulo 4, titulado “Escucha y lenguaje”, la delicada relación entre producción y comprensión de la lengua. Destacan el importante papel que desempeña en este proceso la habilidad de escuchar; además, señalan las dificultades contextuales anexas que tienen para el proceso de adquisición los pequeños con trastornos asociados a la hipoacusia.

En el capítulo 5, “Coocurrencia entre trastornos de lenguaje y condiciones comunes en la infancia”, Emma Sciberras, Amanda Brignell y Katy Mueller destacan una serie de traslapes entre diversos trastornos que poseen comorbilidad con el desarrollo de la lengua, como el autismo y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y critican la manera como los servicios de salud y educativos fallan en brindar atención más efectiva a los niños con estas dificultades.

De especial utilidad para las personas interesadas en la teoría interaccionista es el capítulo 6, “Lenguaje y cognición”, escrito por Sabine Weine, que da algunos indicios de la forma como el desarrollo cognitivo-cerebral, en específico el procesamiento de la información lingüística, la memoria y la percepción, inciden en las habilidades infantiles para aprender y especializar la lengua.

A partir del capítulo 7 terminan los factores genético-cognitivos como tema de la sección 1, y los editores comienzan a presentar las investigaciones que tratan sobre el papel del entorno en el desarrollo de la lengua. Elizabeth D. Peña, Lisa M. Bedore, Julio Torres y Yenda Prado inician esta sección con el texto “Creciendo en comunidades multilingües”, en el que conectan factores como el nivel de estudios de los padres y la exposición del niño a la lengua escrita en este complejo proceso de bi y multilingüismo, ejemplificando con casos de pequeños provenientes de entornos migrantes de Estados Unidos y la manera como crecer en estos ambientes de input enriquecido incide en el aprovechamiento académico de los niños.

En el capítulo 8, “Interacción padres-hijos y su impacto en el desarrollo del lenguaje”, Penny Levickis, Laura Conway, Jodie Smith y Shannon Bennetts exponen el tema del input

adulto y su influencia en la evolución lingüística infantil, y se adentran en el complicado tema de calidad *versus* cantidad, que puede perfilar la habilidad de los niños para adquirir y desarrollar su lengua en relación con la interacción y respuesta de sus padres.

En el capítulo 9, “Competencias cognitiva y señales de riesgo”, los autores Kirsten Asmussen, Jenna Charlton y James Law parten del principio de que los niños no aprenden “lenguaje solamente” en su proceso de desarrollo, sino que al mismo tiempo usan su conocimiento lingüístico como base para desarrollar otras habilidades cognitivas, como la teoría de la mente, las matemáticas y la conciencia fonológica.

Para terminar esta sección, en el capítulo 10, denominado “Creando oportunidades equitativas para el desarrollo de la lengua y la literacidad en la niñez y adolescencia”, Catherine L. Taylor, Daniel Christensen y Stephen R. Zubrick abordan la forma en que factores sociales de desigualdad se constituyen en situaciones de riesgo para la adquisición y especialización de la lengua oral y escrita en niños hasta los 8 años de edad, añadiendo además a su estudio una reflexión en torno al impacto de las políticas públicas en esta área del desarrollo tan trascendental para el éxito social de un individuo.

A lo largo de la segunda parte de este libro, titulada “Continuidad y cambio”, los editores nos explican que la clave para entender el desarrollo, desde esta visión interaccionista, es comprender que las capacidades lingüísticas infantiles se modifican a lo largo del tiempo y que dichos cambios son naturales y esperables. Bajo esta perspectiva emerge el capítulo 11, “Trayectorias lingüísticas en la infancia: la naturaleza y directrices de las diferencias individuales y sus implicaciones para la intervención”, escrito por Cristina McKean, Fiona Mensah y Sheena Reilly, quienes parten de la premisa de que no todos los pequeños desarrollan habilidades lingüísticas óptimas ni al mismo tiempo, y demuestran la importancia de la intervención temprana en la detección y tratamiento de niños con dificultades en la adquisición de la lengua.

De la autoría de Rebecca M. Armstrong y James G. Scott aparece el siguiente apartado, “Patrones de desarrollo lingüístico desde la infancia hasta la edad adulta asociados a logros psicosociales a largo plazo”, que se concentra en explicar que los rezagos en la adquisición de la lengua son procesos normales en el curso del desarrollo, y que, sin una intervención a tiempo, conllevan repercusiones a largo plazo en las habilidades cognitivas (alfabetización y matemáticas) y socioemocionales de los pequeños.

Relativo al capítulo 13, “Desigualdades sociales en el vocabulario y el rol de la lectura”, Alice Sullivan, Vanessa Moulton, Matthew Brown y Emla Fitzsimons examinan la integración y ampliación del vocabulario de niños ingleses de 5 a 14 años, y relacionan estas habilidades con el rol que tiene la lectura recreativa en los ambientes familiares donde la clase social de procedencia se vuelve una variable de peso en los resultados encontrados en su estudio.

La segunda parte finaliza con la investigación titulada “Predictores y logros en el desarrollo del lenguaje de los niños a lo largo de la infancia”, de Elizabeth Westrupp, Maggie Yu, Jan Nicholson y Donna Berthelsen. Este artículo muestra resultados de varios estudios con niños australianos en que se señala cómo las habilidades lingüísticas pueden facilitar la adquisición de la lengua escrita y el futuro éxito académico, así como contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales.

Finalmente, en la última parte de este manual llamada “Impacto, intervención y equidad”, los editores condensan las consecuencias que tienen los trastornos lingüísticos en la vida de los niños. Inicia este apartado con el capítulo 15, “Comunicación, participación y estudios de cohorte”, donde Sharynne McLeod, Jane McCormack y Helen L. Blak exploran con estudios estadísticos el impacto que tiene la lengua en la cotidianidad de los niños con y sin trastornos de adquisición de la lengua, y realizan una comparación del impacto a futuro de ambos grupos de edad en cuanto a habilidades comunicativas.

Dentro de la misma idea, el capítulo 16, “Capturando la voz de los padres y niños: el potencial del impacto del diseño e implementación de la investigación y los servicios”, Sue Roulstone y Rena Lyons argumentan que, mientras más involucren los padres al niño en la comunicación cotidiana, hay más posibilidades de que éste sortee situaciones de rezago lingüístico de forma positiva.

“Habilidades de lenguaje oral como bases para aprender a aprender”, de Patricia Eadie, revaloriza la motivación y estímulo de las habilidades comunicativas orales desde la infancia temprana como un predictor favorable del desarrollo de otras capacidades, como las socioemocionales y la literacidad, agregando además un apartado muy innovador sobre la importancia de la formación docente en este tipo de conocimiento lingüístico y evolutivo para intervenir adecuadamente en dichos procesos desde el sistema educativo.

Por su parte, Ha Le, Fiona Mensah, Patricia Eadie, Sheena Reilly y Lisa Gold emplean el siguiente capítulo, “El impacto económico en el bajo desarrollo lingüístico”, para argumentar con datos estadísticos sobre el rol que desempeña en este proceso el nivel socioeconómico de la familia, que, si bien no es determinante, sí emerge como muy significativo como predictor de un proceso evolutivo exitoso o con dificultades.

En el capítulo 19, “Una revisión a la intervención para promover el desarrollo del lenguaje en etapas tempranas”, Penny Levickis Pooja Patel, Cristina McKean, Jodie Smith, Naomi Hackworth, James Law, Elizabeth Westrupp y Sheena Reilly estudian a niños de 0 a 3 años y sus familias para demostrar que las interacciones parentales receptivas tienen un impacto muy positivo en el desarrollo lingüístico de los niños.

Algo semejante plantean Jame Law y Jenna Charlton en el capítulo 20, “Intervención y promoción del desarrollo lingüístico en poblaciones típicas y atípicas”, quienes modifican la población de su muestra incluyendo a pequeños con trastornos de adquisición de su lengua, pero también concluyen que las interacciones comunicativas intencionadas de padres con hijos mejoran considerablemente las habilidades lingüísticas de los niños con y sin dificultades en su proceso evolutivo.

El capítulo 21, “El efecto del jardín de niños y las políticas instruccionales en las brechas de rendimiento de lectura y matemáticas”, Jane Waldfogel y Yi Wang demuestran con datos longitudinales cómo los niños estadounidenses en edad escolar que cursan preescolar tienen más posibilidades de éxito académico futuro, relacionando además el nivel socioeconómico de los padres con la elección de que sus hijos asistan a la escuela en edades tempranas.

Laura M. Justice y Sonia Q. Cabell, en el capítulo 22, “Intervenciones educativas como orientadoras del desarrollo lingüístico”, destacan la importancia que tiene para los

docentes estimular el desarrollo intencionado de habilidades comunicativas desde pre-escolar como importante predictor de desarrollo futuro y su continuidad en los primeros años de primaria para fortalecer las habilidades de comprensión lectora.

Finalmente, el capítulo 23, que cierra este manual, se titula “Equidad y acceso a servicios para niños con dificultades de lenguaje”, y en él Sheena Reilly, James Law, Maya Conway y Michelle Krahe realizan una crítica en torno a la desigualdad de acceso a servicios públicos de atención y salud para niños con trastornos lingüísticos, en donde intervienen factores económicos, políticos y sociales que determinan mediciones de bienestar y salud pública muy importantes para garantizar una atención adecuada a esta población y prevenir futuros riesgos.

En suma, Law, Reilly y McKean hacen un excelente trabajo en la edición y recopilación de los artículos que componen el presente volumen, y nos ofrecen un panorama actualizado de los estudios de adquisición y desarrollo de la lengua, bajo el leitmotiv del interaccionismo, una propuesta teórica que aún tiene mucho que aportar en esta importante esfera del desarrollo lingüístico infantil, y, seguramente, dada su pertinencia y relevancia, será el texto de cabecera y punto de partida de futuras investigaciones.



Annick De Houwer. *Bilingual Development in Childhood*.  
Cambridge University Press, 2021; 85 pp.

KARINA FASCINETTO-ZAGO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Leiden University

karina.fascinetto@correo.buap.mx

k.fascinetto.zago@hum.leidenuniv.nl

La obra *Bilingual Development in Childhood*, escrita por Annick De Houwer, ofrece una visión integral de un tema clave para la lingüística y las ciencias del lenguaje: el desarrollo bilingüe temprano. De Houwer plantea tres situaciones de desarrollo bilingüe temprano: adquisición bilingüe de una primera lengua, adquisición temprana de una segunda lengua y adquisición de una segunda lengua. El propósito principal de la publicación es elucidar los distintos efectos que estas diferentes situaciones tienen sobre las trayectorias del desarrollo lingüístico temprano de los bilingües (p. 5). Y también es un objetivo examinar la naturaleza de estas situaciones en relación con la cantidad de habla dirigida al infante, las prácticas conversacionales parentales y los efectos de las actitudes lingüísticas (p. 6). Tras una amplia revisión bibliográfica, y pese a la gran variabilidad que se observa en cada caso estudiado, la autora logra formular algunas consideraciones generales de acuerdo con el propósito que persigue; y también brinda una reflexión sobre aspectos que se deben considerar con más detalle al investigar el desarrollo bilingüe durante los primeros años de vida<sup>1</sup>.

De Houwer aclara que al hacer uso del término *niños bilingües* (*bilingual children*) se refiere a aquéllos típicamente desarrollados, normalmente oyentes, con menos de 12 años, quienes necesitan aprender a comunicarse en más de una lengua en su vida diaria, sin especificar hasta qué punto son capaces de comunicarse en dos lenguas (p. 3). La autora se enfoca en las lenguas orales y en su uso en la oralidad; en las lenguas que se aprenden de manera natural

---

<sup>1</sup> Con base en el factor de la edad, se ha clasificado al bilingüismo en temprano y tardío. En general, por *bilingüismo temprano* se comprende la adquisición de dos lenguas desde el nacimiento hasta los 12 años. Por *bilingüismo tardío* se entiende la adquisición de dos lenguas después de los 12 años (Montrul 2013: 9).

en el día a día, a través de la socialización en la casa, en la escuela y en la comunidad; y en situaciones bilingües, aunque incluye casos de complejas situaciones multilingües. El libro sigue la perspectiva de Marc H. Bornstein<sup>2</sup> sobre la familia, conceptualizada como dinámica y transaccional. Bajo este enfoque, De Houwer discute la influencia del macrosistema en la experiencia interpersonal; es decir, explora cómo los patrones de creencias, valores y actitudes institucionales y sociales afectan el posicionamiento y la conducta hacia los niños bilingües y sus familias, y cómo también pueden afectar su bienestar socioemocional. Por último, la autora hace un llamado a la construcción intersubjetiva de un bilingüismo armonioso. Annick De Houwer ya había introducido en trabajos anteriores el término *bilingüismo armonioso* (*harmonious bilingualism*) que se refiere a una experiencia subjetiva neutral o positiva que los miembros de una familia en una situación bilingüe tienen en torno a los aspectos de esa situación (p. 6)<sup>3</sup>.

El libro se estructura tomando como base las distintas etapas tempranas en las que dos lenguas pueden adquirirse, según los periodos de desarrollo descritos por Laurence Steinberg, Deborah Lowe Vandell y Marc H. Bornstein. La primera es la *infancia* (*infancy*), que comprende a los infantes, y abarca desde el nacimiento hasta cerca de los 2 años. La segunda etapa es la *niñez temprana* (*early childhood*), que comprende a los niños y preescolares, y abarca desde los 2 hasta cerca de los 6 años. La tercera etapa es la *niñez media* (*middle childhood*), que comprende a los escolares, y abarca de los 6 hasta cerca de los 11 años. La autora también explica que la transición entre estos periodos coincide con cambios fundamentales en el uso del lenguaje y que, dependiendo de la manera en la que se susciten estos cambios, se pueden establecer categorías para el bilingüismo temprano.

Bajo el término *Adquisición bilingüe de una primera lengua* (BFLA = *Bilingual First Language Acquisition*), que recupera de Jürgen M. Meisel, la autora hace referencia al tipo de bilingüismo que se desarrolla cuando se ha tenido contacto con dos lenguas desde el nacimiento; estas lenguas son la *lengua A* (lengua mayoritaria) y la *lengua Alpha* (lengua minoritaria), conceptualización que retoma de Wolfgang Wölck, quien enfatiza el tipo de diferencias cronológicas entre lenguas a partir de su primera exposición regular; es decir, A y Alpha indican que los infantes no tienen cronológicamente una primera o segunda lengua. Bajo el término *Adquisición temprana de una segunda lengua* (ESLA = *Early Second Language Acquisition*), la autora comprende el bilingüismo desarrollado al escuchar una segunda lengua al final de la infancia o al inicio de la niñez, pues hay un cambio en el uso del lenguaje entre la etapa de la infancia y la niñez temprana<sup>4</sup>. En

---

<sup>2</sup> Las obras que se mencionan y que son parte de las fuentes retomadas en el libro de Annick De Houwer no se referencian al final de esta reseña.

<sup>3</sup> Para más información sobre el bilingüismo armonioso se puede consultar la iniciativa HABILNET = *Harmonious Bilingualism Network*. HaBilNet. n.d. <[www.habilnet.org/](http://www.habilnet.org/)>.

<sup>4</sup> Encuentro relación entre los términos BFLA y ESLA con *bilingüismo simultáneo* y *bilingüismo secuencial*, respectivamente. Con base en Montrul (2013: 9), el *bilingüismo simultáneo* se refiere a los casos en que un infante adquiere sus lenguas como primeras y nativas, aproximadamente entre el nacimiento y los 3 años; mientras que el *bilingüismo secuencial* abarca las situaciones en las que un infante adquiere una lengua como primera y nativa, y aprende la otra después de los 4 años, regularmente cuando ingresa a la escuela.

ocasiones, señala un paréntesis en (E)SLA para referir casos de exposición temprana a la lengua mayoritaria, antes de la escuela, en el día a día fuera de casa o (pre)escuela. Por último, bajo el término *Adquisición de una segunda lengua* (SLA = *Second Language Acquisition*), la autora abarca casos de niños que crecen como monolingües en la infancia y la niñez temprana, y que comienzan a aprender una nueva lengua comúnmente en la escuela, durante la niñez media, con personas distintas de aquéllas con quienes aprendieron su primera lengua<sup>5</sup>. De Houwer señala, entonces, que hay tres tipos de situaciones de aprendizaje bilingüe, que se pueden encontrar en las tres etapas de la vida: BFLA, en la infancia; BFLA y ESLA, al final de la infancia o al inicio de la niñez; y BFLA, ESLA y SLA, en la niñez media.

De Houwer advierte que, usualmente, hay una *jerarquía social* (*social hierarchy*) en los casos de bilingüismo que influye en la trayectoria de adquisición de dos o más lenguas. En esta jerarquía social entre lenguas, la *lengua mayoritaria* (SOC-L = *societal language*) tiende a ser la lengua con más estatus, con mayor valor social y poder, y la que se usa en la vida pública, en el gobierno y en la educación. La *lengua minoritaria* (NON-SOC-L = *non-societal-language*) tiende a ser la lengua con más vínculo emocional y cultural, con menos prestigio y con un uso no destinado a la educación, excepto en clases de lengua extranjera (FOR-L = *foreign language*).

La autora discute el tema del *desarrollo desigual* (*uneven development*) en la infancia y niñez bilingüe, que se refiere a las diferencias en los ritmos de desarrollo y, por ende, en la competencia en ambas lenguas. Describe el papel del involucramiento de los padres en la frecuencia, cantidad y calidad del *input* mediante el uso de un *habla dirigida al infante* (IDS = *infant-directed speech*) o de un *habla dirigida de adulto a adulto* (ADS = *adult-to-adult speech*). También reflexiona en *cómo el infante amplía su red social a medida que se relaciona con otros pares y adultos en la escuela, contextos de socialización*, que la autora refiere como *Educación y Cuidado de la Primera Infancia* (ECEC = *Early Childhood Education and Care*). Este hecho tiene efectos importantes en el desarrollo bilingüe temprano, pues, en los espacios ECEC, el individuo suele entrar en contacto con hablantes de la lengua mayoritaria.

La publicación emerge en un contexto en el que es necesario dar luz a los aspectos que atañen a las situaciones de desarrollo bilingüe temprano, y también promover la reflexión e investigación sobre el bilingüismo armonioso. Este libro consta de seis partes. El primer capítulo corresponde a la introducción; versa sobre el propósito, la estructura, los principales conceptos, los alcances y las limitaciones de la obra. El segundo capítulo aborda el proceso de convertirse en bilingüe en la infancia y se enfoca en la situación BFLA. El tercer capítulo ahonda en el bilingüismo en la niñez temprana y se centra en las situaciones BFLA y ESLA. El cuarto capítulo atiende el bilingüismo en la niñez media y abarca las situaciones BFLA, ESLA y SLA. El quinto capítulo incluye la discusión del posi-

---

<sup>5</sup> En otras obras, SLA se conceptualiza de manera distinta, pues se ubica dentro del bilingüismo tardío, después de los 12 años. La adquisición de una segunda lengua en la edad adulta se conoce como la *adquisición de una segunda lengua* o la *adquisición de una lengua extranjera* (Montrul 2013: 9).

ble rol del estatus socioeconómico (SES = *socioeconomic status*) en el desarrollo bilingüe temprano. El sexto capítulo contiene el sumario, las conclusiones y las recomendaciones finales sobre el fomento del bilingüismo armonioso.

Cabe resaltar que, en esta obra, el bilingüismo se discute en su propio mérito y no a la luz del monolingüismo, punto de referencia frecuente para medir la actuación de los bilingües en la lengua mayoritaria. El bilingüismo infantil es un fenómeno mundial generalizado (p. 4). Los estudios sobre el desarrollo del bilingüismo temprano en situaciones naturales no sostienen la noción de que aprender la lengua nacional o una lengua extranjera a edad temprana sea lo mejor (pp. 3, 54-56). Esta afirmación trae consigo varios desafíos, pues invita a seguir investigando en aras de desarticular creencias y prácticas que no favorezcan un bilingüismo armonioso. Annick De Houwer ya había encontrado en trabajos previos que, en casos de BFLA, los niños pueden dejar de usar la lengua minoritaria, mientras que es raro que esto ocurra en situaciones de ESLA y SLA. Es importante notar que los niños BFLA aprendieron antes la lengua mayoritaria que los niños ESLA y SLA. La autora enfatiza en la necesidad de reflexionar y reevaluar la noción “*lo más temprano, lo mejor*” (“*the earlier, the better*”). Como se aprecia, se hace un llamado a respetar el espacio que merecen las lenguas minoritarias, pues son importantes para el desarrollo armonioso del infante y de sus familias. Las lenguas minoritarias, comúnmente, se aprenden en el seno del hogar y conllevan conexiones emocionales y socioculturales que se entretajan a muy temprana edad. Respetar esta herencia lingüística implica fomentar el bienestar del ser humano.

De Houwer anticipa algunas áreas de oportunidad del libro. Merecen el primer comentario los aspectos que excluye de manera estratégica por no ser foco de la obra. Éstos son casos de BFLA con dos lenguas minoritarias en casa y una lengua mayoritaria desarrollada en una situación (E)SLA previa a la escuela; casos de aprendizaje de más de una lengua por enseñanza formal, que extienden su alcance al desarrollo de la lecto-escritura; casos de infantes adoptados transnacionalmente que remplazaron su primera lengua por su segunda lengua; casos de infantes con desafíos en su desarrollo, como del espectro autista y otros trastornos en el desarrollo del lenguaje; casos que estudian la lengua de señas en el marco del bilingüismo bimodal; casos de variedades diferentes de la misma lengua o variedades de diferentes lenguas, que también son una forma de bilingüismo. La autora advierte la importancia de estos tópicos, alienta a continuar su investigación y recomienda que se encaminen trabajos pioneros. También señala que, en la práctica clínica y en la investigación, es preponderante reconocer el carácter heterogéneo de los perfiles individuales en el uso cotidiano del lenguaje durante la primera década de la vida.

Considero que, también, es necesario reflexionar sobre las lenguas que se estudian en los artículos revisados. Entre las lenguas de estudio de los textos discutidos se encuentran el inglés, el neerlandés, el alemán, el español, el francés, el italiano, el portugués, el sueco, el galés, el ruso, el finlandés, el noruego, el danés, el polaco, el urdu, el hebreo, el turco, el farsi, el catalán, el japonés, el coreano y el mandarín; como se observa, la mayoría se encuentran en países del norte global. La autora señala que, en el norte, hay más probabilidades de encontrar sociedades dominadas por una lengua y por ideologías

monolingües, mientras que, en el sur, muchas sociedades son altamente multilingües y viven interactuando con varias lenguas de manera cotidiana. Me parece que, al considerar estas diferencias entre norte y sur global, la autora también intuye la necesidad de ampliar nuestra mirada a otras situaciones de bilingüismo y a lenguas en contacto en el cono sur<sup>6</sup>.

Por último, vale la pena mencionar que los estudios revisados en la obra se han basado en distintos métodos de recolección de datos; algunos recurrieron a estudios de caso registrados en diarios, encuestas e informes parentales; otros se basaron en experimentos, pruebas estandarizadas, tareas diseñadas u observaciones directas del uso lingüístico en el bilingüismo temprano. No se dialoga en esta obra con las perspectivas teóricas de los estudios revisados. Se espera que, en un futuro, pueda discutirse la investigación de distintos casos de desarrollo bilingüe temprano, en los que, para cada caso, se utilicen distintos métodos de recolección de datos, analizados a la luz de distintas teorías sobre el desarrollo del lenguaje bilingüe.

La obra ofrece una recapitulación de estudios previos hechos por la autora y una considerable revisión bibliográfica de investigaciones que giran en torno al desarrollo bilingüe temprano. También se enriquece con enlaces a corpus y sitios de interés lingüístico que incluyen ejemplos en audio y video de diferentes situaciones de desarrollo bilingüe en la infancia y la niñez. Sin duda, este texto es una pieza clave para comprender el estado del arte del desarrollo del lenguaje oral de tres tipos de bilingüismo temprano: BFLA, ESLA y SLA.

El libro, *Bilingual Development in Childhood*, de Annick De Houwer, principalmente está dirigido a especialistas de la lingüística y las ciencias del lenguaje. Esta obra debería ser de especial interés para las instituciones educativas que busquen dar a los niños y a las familias el soporte positivo que necesitan, y para trabajar desde enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren el multilingüismo y la multiculturalidad. Por último, en este texto se promueve el desarrollo del bilingüismo armonioso y se sugiere la revisión de iniciativas como HABILNET y Háblame Bebé<sup>7</sup>.

Se recomienda esta obra por la revisión amplia y la precisa discusión que se lleva a cabo de diversas investigaciones en torno a las trayectorias lingüísticas de las situaciones BFLA, ESLA y SLA, sin dejar de considerar que se deben atender casos sobre el desarrollo bilingüe con otros pares de lenguas, sobre todo del sur global. Por último, nos sumamos al llamado que realiza Annick De Houwer (p. 59) sobre la apremiante necesidad de seguir realizando estudios que ahonden en el desarrollo bilingüe temprano y que den cuenta de las dinámicas de elecciones y uso lingüístico de dos o más lenguas a través de los años, pues, de esta manera, se abonará a la comprensión de cómo las familias se

---

<sup>6</sup> De hecho, como presidenta de la Asociación Internacional para el Estudio del Lenguaje Infantil (IASCL = *International Association for the Study of Child Language*), durante el periodo 2021-2024, Annick De Houwer ha hecho un llamado para llevar la sede de la organización al sur global, acción que, sin duda, coadyuvaría a entablar un diálogo en otras situaciones multilingües y multiculturales.

<sup>7</sup> Háblame Bebé. 2018. <<https://hablamebebe.org/>>.

posicionan frente a los desafíos de habitar en espacios que no necesariamente apoyan el bilingüismo temprano.

### **BIBLIOGRAFÍA**

MONTRUL, Silvina. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Alejandra Auza Benavides. *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*. Barker & Jules, Minden, Nevada, 2021; 229 pp.

PAMELA PADILLA  
Universidad de Guadalajara  
pamela.padilla@academicosudg.mx

El libro *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*, escrito por la lingüista mexicana Alejandra Auza Benavides, experta en las dificultades de la adquisición de la lengua y, además, directora del Instituto Mexicano para la Atención del Desarrollo del Niño, constituye la presentación de su programa de intervención para niños de 18 a 30 meses con retraso en las habilidades del lenguaje.

El objetivo principal de la obra es ofrecer una base con información científica, confiable y práctica que guíe el conocimiento de los padres sobre las habilidades lingüísticas de sus hijos para que, con ello, sean capaces de diagnosticar o fundamentar sus intuiciones acerca de algún retraso o dificultad respecto del lenguaje. La intención es que en esos casos puedan buscar apoyos externos, pero también, y más importante, puedan comenzar a remediar y efectuar acciones ellos mismos en favor de las habilidades lingüísticas de sus hijos con las estrategias del programa. En ese sentido, el libro constituye un legítimo intento por tratar de cubrir las necesidades de diagnóstico e intervención de una población cada vez más creciente de niños con retraso en la adquisición de la lengua, desde la formación y experiencia profesional de la autora, con ayuda de conocimientos lingüísticos, cognitivos, biológicos y los casos clínicos. Dado que en México hasta ahora no existe un procedimiento sistemático por parte de instituciones de salud ni educativas que emita un diagnóstico certero de los problemas del lenguaje de los niños durante sus primeros años de vida, se hace apremiante la ayuda del libro para los padres y los especialistas.

La lectura de esta obra nos invita a reflexionar sobre la dimensión del problema considerando que los retrasos en el desarrollo del lenguaje pueden ser un síntoma de condiciones diversas que afectan el desarrollo típico de los niños, como la sordera, posteriores

trastornos específicos del lenguaje (TEL), la discapacidad intelectual y los trastornos del espectro autista (TEA). De hecho, la autora cita datos que afirman que del 2 al 3% de todos los bebés del mundo nace con anomalías congénitas (p. 85), y que de ellos el 94% se concentra en países en desarrollo (p. 86). Además, el hecho de que la discapacidad intelectual se pueda establecer con pruebas de medición de coeficiente intelectual cerca de los 4 años deja un espacio enorme de incertidumbre para los padres en el que el niño es privado de apoyos para mejorar sus habilidades comunicativas y su desarrollo en general. Por desgracia, los diagnósticos del trastorno del espectro autista sufren la misma suerte. Como el retraso del lenguaje es un síntoma observable en muchos de estos trastornos, conocer las habilidades típicas en el desarrollo del lenguaje y discriminar las desviaciones de ello se vuelve una importante herramienta para intervenir de manera oportuna y lograr un crecimiento pleno de los niños en etapas posteriores. En casos como TEA y TEL se pueden lograr mejorías en la competencia social y comunicativa con ayuda de la intervención. Es por esta razón que la autora apuesta por mostrar los beneficios de la intervención temprana y el daño que puede ocasionar el no hacerlo. En ese sentido señala que, por lo menos respecto del lenguaje, por cada 6 meses que el niño no reciba una intervención oportuna, su desarrollo se puede ver afectado e incluso puede costarle entre un año y medio o dos años alcanzar y retomar el curso esperado a su edad, lo que se empieza a notar a los 3 años de vida (p. 101). Así, su gran empeño es deconstruir la idea fuertemente arraigada de que las dificultades en la adquisición del lenguaje son momentos pasajeros en la vida del niño altamente frecuentes que desaparecen por sí mismos, sin afectaciones en sus vidas a futuro.

Así pues, desde el punto de vista tradicional, cualquier alteración del desarrollo del lenguaje en las etapas iniciales del desarrollo del niño es visto como normal, aunque no lo sea e incluso pueda afectar la vida académica, emocional y social de los niños que lo padecen si no son atendidos a tiempo. De este modo, Auza concentra su atención en explicar en qué consiste el retraso en la adquisición del lenguaje en los niños de 18 a 30 meses, sin otra condición más que el propio rezago en las habilidades comunicativas y lingüísticas, es decir, niños que no presentan alternaciones neurológicas o sensoriales. Estos niños son clasificados como hablantes tardíos (HT). Son hablantes que presentan alteraciones en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, sobre todo del lenguaje expresivo, que se reflejan en la aparición tardía de las primeras palabras, después de los 12 meses de edad, con un repertorio menor a las cincuenta palabras, e incapaces de combinar palabras a los 24 meses. Tampoco utilizan *palabras chiquitas*, es decir, artículos, pronombres ni preposiciones. Aunque de los 18 a 24 meses su prevalencia oscila entre el 2% y el 19.7%, con un aumento de más del 15% de los 30 a los 36 meses (p. 88), no han recibido mucha atención ni en la bibliografía especializada ni en la práctica con los especialistas de la salud. Un problema gravemente asociado con los hablantes tardíos es el hecho de que, de no tratarse, el 25% de los niños que lo padecen continuará con problemas que les impedirá desenvolverse y utilizar el lenguaje para cubrir sus necesidades sociales y afectivas. Además, pueden tener una menor habilidad de memoria en la niñez y en la adolescencia afectando consecuentemente su actividad académica posterior. Por si fuera poco, señala la autora, el 5% tendrá problemas severos del lenguaje hasta al-

canzar un diagnóstico de trastornos específicos del lenguaje (p. 84). Las repercusiones en las habilidades lingüísticas y comunicativas trastocan el desarrollo pleno de la personalidad de los niños, trayendo graves consecuencias en la salud mental, puesto que se vuelven niños inseguros con problemas de autoestima que pueden llegar a presentar cuadros de ansiedad por el resto de su vida.

La estructura del libro se compone de ocho capítulos que pueden ser agrupados en tres momentos. En ellos se observa el discurrir de una metodología deductiva que va desde la fundamentación teórica a la aplicación detallada del programa de intervención de la autora, pasando por la necesidad y el riesgo que corren los niños al no ser intervenidos de manera oportuna en sus retrasos del lenguaje. Al primer momento podemos suscribir los tres primeros capítulos: “Las semillas”, “Los primeros frutos de la comunicación” y “¿Qué esperar en esta primera floración?”. En ellos se observa la influencia determinante de los padres en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y del pensamiento de los niños. Aunque existen diversos modelos de parentalidad que se revelan en diferentes grados de *afecto*, *capacidad de respuesta*, *atención* y *apoyo*, las necesidades sociales y emocionales de contacto con los padres impulsan al niño a desarrollar habilidades pragmáticas que le permitan interpretar las intenciones de los seres que lo rodean y construirse un espacio propio para interpretar el mundo y cooperar con él. Esto ocurre desde que es capaz de dirigir su atención a los objetos, aproximadamente de los cinco a los seis meses, y se incrementa con su capacidad de realizar la atención conjunta, en torno a los nueve meses. Cerca del año de vida, el niño experimenta un desarrollo de las funciones ejecutivas que lo capacita para leer las reacciones de los demás. Esto le proporciona los conocimientos para actuar apropiadamente en diferentes contextos buscando agradarles a sus padres y sentirse querido. Por estas razones, destaca la autora que la respuesta de los padres es decisiva, puesto que la calidad de la relación y sus frutos se convierten en predictores positivos del desarrollo lingüístico de los niños. Sin embargo, en contextos adversos pueden convertirse en factores de riesgo. En hogares en los que los padres están sometidos a estrés puede existir un desapego parental hacia los hijos. Asimismo, las carencias económicas pueden afectar el acceso a servicios de salud o de educación de los niños. De la misma manera, la exposición constante a contextos de inputs empobrecidos puede provocar que un niño no alcance un desarrollo típico y se convierta en un hablante tardío (p. 27). Auza sostiene que el lenguaje es un instrumento de cultura y es la forma en la que el niño descubre y crea representaciones de su mundo al socializar con y dentro de él. Por ejemplo, el aprendizaje por observación con su consecuente imitación lleva al niño a apropiarse de lo que lo rodea. Asimismo, el hacer gestos, comunicar e interactuar por medio de ellos le proporciona conocimientos sobre la estructura de los eventos de su entorno. El habla dirigida a los niños es un ejemplo de que el apego y el amor son precursores del desarrollo de las habilidades lingüísticas, ya que a través de ésta el adulto provee pistas prosódicas y fonológicas al niño que le permiten distinguir sonidos y posteriormente palabras. La interacción constante entre padres e hijos mostrando objetos, señalando con el dedo y atendiendo los señalamientos del bebé promueve en el niño la conceptualización de que cada cosa se relaciona con un objeto, lo que conlleva un incremento en la memoria de trabajo. Por ello, en el libro

se enfatiza que los problemas relacionados con los hablantes tardíos provienen no sólo de los impedimentos cognitivos, sensoriales y biológicos, sino también de socialización y apego emocional.

El segundo momento del libro destinado a exponer la importancia del diagnóstico eficaz y la necesidad de realizar una intervención temprana comienza al final del tercer capítulo, en el que se muestran sintetizados en una tabla los signos de alerta para detectar el retraso del lenguaje en dos niveles: el desarrollo óptimo del lenguaje y la detección temprana del retraso. Este último se divide a su vez en dos subniveles: signos de alerta y signos de urgencia. Este recurso aporta información puntual para una consulta rápida que puede ayudar a diagnosticar los retrasos del lenguaje para un profesional clínico o para buscar apoyo profesional en caso de los padres con hijos bajo sospecha de retraso (p. 82). Los capítulos que lo componen son “Cuando el lenguaje no anda bien”, “Actuemos pronto” y “Lo que sí importa”. A pesar de su brevedad, en ellos se despliega una gran cantidad de referencias sobre las características de distintos padecimientos y las consecuencias de no actuar oportunamente. Se hace hincapié en mostrar la utilidad de conocer los hitos de un desarrollo típico como base para descubrir y fundamentar cualquier retraso en las habilidades lingüísticas de los hijos y de los pacientes. La autora señala que son los padres los primeros en intuir un alejamiento del trayecto típico en la comunicación de sus hijos, pero las carencias de información científica al alcance aunadas a las recomendaciones de espera de los médicos y familiares someten a los padres a la incertidumbre y obstaculizan acciones oportunas para remediar los problemas de sus hijos. Particularmente funcional es un cuadro comparativo con criterios cognitivos, sociales y lingüísticos de comprensión y producción del lenguaje que ayudan a distinguir los niños hablantes tardíos de aquellos niños con riesgo de trastorno específico del lenguaje, con trastorno global del desarrollo y niños con trastorno del espectro autista (p. 91).

El momento final de la obra abarca los capítulos “Estrategias de intervención temprana” y “¡Manos a la obra!”. En el primero de ellos, la autora nos recuerda la definición del concepto de intervención como preámbulo a la exposición de diferentes intervenciones. Al inicio, la autora caracteriza las técnicas de intervención individuales y las grupales, para continuar comentando programas disponibles para la intervención temprana del desarrollo del lenguaje tanto desde sus beneficios como desde su sustento teórico. Esta información ofrece al lector, sobre todo al especialista clínico, un panorama de los apoyos que puede tener en la intervención. A partir de esto, la autora perfila su propio programa ofreciendo una reflexión sobre las características de una intervención exitosa. Concluye que las intervenciones deben ser ecológicas, es decir, se deben fomentar acciones en un medio natural para el niño y las acciones deben estar enmarcadas dentro de sus contextos socioculturales. Finalmente, señala que es un requisito indispensable contar con una fundamentación teórica reciente y de calidad aplicada por un grupo de colaboradores especializados y también con la participación de los padres. Estas son justamente las características que tiene su programa de intervención y que se exponen a lo largo del libro. En el último capítulo se hace un resumen de toda la obra. A partir de la página 154 se presenta el programa de intervención mediante la exposición de diferentes actividades, divididas en nueve sesiones. Algunas de ellas tienen una subdi-

visión posterior, a las que antecede un diagrama de flujo de la *estabilidad del desarrollo* que retoma de manera esquemática una vez más los hitos del desarrollo del lenguaje para otorgar claridad y punto comparativo constante de coherencia entre la actividad de la sesión y la fundamentación teórica (p. 155). En el cierre de la obra, la autora nos presenta los casos clínicos de tres niños con problemas en el desarrollo del lenguaje. Con ellos se evidencian las problemáticas reales del retraso en el lenguaje y el destino que pueden padecer los niños no diagnosticados a tiempo, así como la mejoría que pueden alcanzar con la intervención algunos de ellos. La obra cierra con la destrucción de 11 mitos en torno a los problemas del lenguaje.

El libro constituye una unidad expositiva coherente y bien lograda por su clara redacción y la organización didáctica de la información. Entre otras cosas, expone un planteamiento teórico, como los hitos del lenguaje, y los ilustra con ejemplos, con listas de actividades y enumera causas y consecuencias. La obra es accesible para un público amplio, sin embargo, la fundamentación científica de sus afirmaciones, los datos puntuales de la prevalencia de padecimientos asociados al lenguaje, las edades en que los niños transitan por las etapas del desarrollo junto a la descripción de las estrategias de intervención temprana, las técnicas y el comentario de los programas existentes, así como la minuciosa exposición de las sesiones de su propio programa de intervención, hacen de este texto una obra de consulta para especialistas del desarrollo del lenguaje y de cualquier otro ámbito relacionado con infantes, así como estudiantes en formación y, por supuesto, padres de familia cuyos hijos tienen retraso en el desarrollo del lenguaje o con sospechas de ello. Un estudiante encontrará altamente estimulante comprender los hitos del desarrollo lingüístico tanto desde un ámbito clínico como desde disciplinas lingüísticas: la fonología, la semántica y la pragmática. Un padre de familia, sin duda, encontrará en esta obra información valiosa y clara que le aporte certezas para reconocer problemas del lenguaje en sus hijos y las herramientas para mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas desde su casa.



Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.).  
*Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Comunicación Científica, México, 2022; 311 pp.

ELVA ÁLVAREZ LÓPEZ  
Universidad de Sonora  
elva.alvarez@unison.mx

Las investigaciones sobre el lenguaje tardío han sido un interés de Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve, quienes reúnen en este texto nueve investigaciones de diferentes poblaciones hispanohablantes (Argentina, Chile y México) que muestran la incidencia que tiene la etapa escolar de los niños y adolescentes para lograr la consolidación de un desarrollo lingüístico.

El texto está organizado en cinco ejes temáticos: desarrollo de la lectura, desarrollo de la escritura en bilingües, desarrollo del discurso narrativo, desarrollo de la argumentación y desarrollo del lenguaje no literal.

En cuanto al primer eje, "Desarrollo de la lectura", se presentan dos trabajos. El primero de ellos, realizado por María Elsa Porta y Yanina Canales Jara con niños argentinos, "Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial" (pp. 21-49), tiene como objetivo mostrar la importancia de contar con un ambiente que cultive la lectura. Se evidencia que existe incidencia entre el nivel socioeconómico y las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, tales como la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario y comprensión auditiva. Las autoras muestran que dichas habilidades son superiores en los niños de escuelas urbanas en comparación con los de escuelas urbano-marginales, y consideran que un factor importante que influye es contar con entornos literarios favorables en sus hogares que promuevan el desarrollo de la lectura. Un segundo trabajo en este eje es el de Pelusa Orellana García, "Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras iniciales" (pp. 50-78). La autora muestra que la curva de la trayectoria en ambos tipos de estudiantes es similar, en cuanto a velocidad de crecimiento y desaceleración, aunque con niveles de logro diferentes en su comprensión lectora. Los niños con dificultades lectoras ingresa-

ron al preescolar y presentaron bajo puntaje, el cual mantuvieron así durante el primer y segundo grado escolar, mientras que los niños sin dificultades presentaron una mejor comprensión. Describir una trayectoria de crecimiento muestra la importancia de un proceso, ya que conocerlo proporciona información sobre qué subprocesos previos a la decodificación afectan dicho crecimiento. Este conocimiento es útil para los docentes y sus actividades pedagógicas en busca de promover la comprensión lectora.

El segundo eje, “Desarrollo de la escritura en bilingües”, presenta dos trabajos con niños bilingües. Uno es “Las ventajas que otorga la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial” (pp. 81-115), de Gabriela Mora, Mónica Alvarado y Alejandra García-Aldeco, quienes comparan el proceso de alfabetización inicial de niños indígenas bilingües de herencia con el de niños monolingües del español. Las autoras exploran el efecto del bilingüismo de herencia en un grupo de niños de entre 7 y 10 años en condición de “vulnerabilidad educativa”, circunstancia que experimentan las personas con desventajas en su trayectoria académica (pp. 83) al no haber consolidado su proceso de alfabetización inicial. Para conocer la situación inicial de los infantes, las autoras aplicaron previamente una serie de tareas, una intervención didáctica de corte constructivista-psicogenético para favorecer el avance en la adquisición del principio alfabético, así como un post-test para valorar los conocimientos de los participantes. Si bien la muestra era similar, pues el español es la lengua materna de todos los niños, del resultado del estudio se concluye que los niños indígenas bilingües logran mayores avances que los monolingües, pues los primeros mantuvieron una exposición constante a una lengua indígena, aunque no la hablaban. Así, el contacto lingüístico representa una oportunidad que los lleva a reflexiones metalingüísticas sobre la lengua escrita (como se ha planteado en diferentes fuentes), como contrastar, analizar y diferenciar entre las lenguas.

El segundo trabajo en este mismo eje es de Nancy Coronado Cisneros y Pedro David Cardona Fuentes, “La segmentación entre palabras gráficas en producciones escritas de niños bilingües zapotecos” (pp. 116-144). Los autores revisan producciones escritas de 28 niños zapotecos bilingües de quinto y sexto año de primaria a quienes les han realizado un dictado en dos lenguas, el zapoteco del Istmo y el español. Esta investigación evidencia las decisiones que van tomando los infantes al separar gráficamente distintas palabras cuando escriben en su lengua materna en contraste con el español (pp. 118). Se presenta una revisión bibliográfica importante en relación con esta temática, de la cual destaco lo siguiente: 1) la segmentación no es arbitraria, hay elementos con significado de por medio; y 2) desde un acercamiento psicogenético, el conocimiento de las convenciones de escritura —entre ellas la segmentación— es un proceso constructivo cuyo significado se va construyendo y se observa a través de los cortes que realizan, los cuales representan patrones de significado tanto gráfico como prosódico; por ejemplo, la entonación y las formas acentuales y silábicas (pp. 121). El resultado de la investigación mostró que los niños zapotecos lograron una buena segmentación entre palabras gráficas de la escritura en su lengua materna, aun cuando no fueron alfabetizados en ella. Se subraya la incidencia de ciertos criterios, tales como la noción de palabra que tienen en la lengua en que fueron alfabetizados en una etapa temprana, las intuiciones gráficas

de lo que representa una palabra en sus experiencias previas, así como la relevancia de significado que las unidades segmentadas aportan para la comunicación.

“Discurso narrativo” es el tercer eje de este libro, que incluye dos trabajos. El primero es “Renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas” (pp. 147-178), de la autoría de Sofía Vivas Vivas, Melisa Garay Frontini y María Luisa Silva, en el que se analiza la incidencia de las renarraciones como un espacio favorable para la reconstrucción y ordenamiento de secuencias para promover las habilidades de comprensión. Niños argentinos, de 7 a 10 años, conforman el corpus de esta investigación; se les presentaron dos tareas de renarración: un relato con temas de ficción y otro de anécdota personal, esto es, temas con características distintas, uno imaginario, irreal, lejano en tiempo y espacio, frente a uno directo, de la propia experiencia. Las autoras señalan la importancia de describir y comprender las características que se presentan en el desarrollo de las competencias narrativas orales en la infancia tardía (pp. 157), por lo que proporcionar evidencia a través de este tipo de textos les permitirá dar cuenta de la posibilidad que tienen –entre otras– de anticipar y monitorear rasgos estructurales en función del conocimiento de la temática de un relato. El resultado mostró que el tipo de temática permite a los infantes acceder eficientemente a “modelos de macroestructura” para activar una planificación narrativa que anticipe y facilite la organización de los contenidos semánticos, los cuales se codifican a través de una planificación sintáctica y léxica, generando con ello una narrativa competente y acorde con lo que espera su interlocutor.

Celia María Zamudio Mesa y Celia Díaz Argüero presentan “De la narración en video a la narración escrita de un evento reiterativo” (pp. 180) como el segundo trabajo en este tercer eje. Las autoras se centran en el análisis de la causalidad (conectores y lenguaje evaluativo) en narraciones de reconstrucción de una historia presentada en video a niños mexicanos de segundo, cuarto y sexto de primaria, y tercero de secundaria. Se busca describir cómo narran un evento reiterativo de la historia, qué recursos lingüísticos utilizan para marcar causalidad y en una secuencia de acciones (lanzamientos de una pelota entre un hombre y un perro), así como dar cuenta de la forma de organizar la información y construir la trama escrita. Se señala que narrar a partir de un video involucra tareas cognitivas complejas, como la interpretación a partir de la percepción visual, el orden de los contenidos interpretados a partir de la experiencia de vida que se tenga, la estructura discursiva a partir del conocimiento de la trama, entre otras. Todo ello se ha visto reflejado en los resultados de esta investigación, pues se mostró que una narración es un proceso constructivo, que requiere interpretarse para reconstruirse y no es sólo una recuperación de contenidos. Los recursos que van codificando son progresivos y sistemáticos en cuanto a la organización de su narración. El estudio mostró que no todos los estudiantes estructuran del mismo modo; aunque todos recibieron el mismo estímulo, la incorporación de la información es gradual. No todos los estudiantes narran la secuencia de tres lanzamientos presentados en el video, en su lugar, se presenta un predominio hacia dos lanzamientos, el final y uno iterativo. Los tres lanzamientos se presentan en las narraciones de los alumnos de sexto grado y los de secundaria; las marcas de causalidad aumentan a través de los grados escolares. La construcción de una

historia incorpora cada vez más al lector, de ahí que aumenten las explicaciones y los recursos que expresan causalidad de una manera más sistemática y adecuada.

El cuarto eje, titulado “Desarrollo de la argumentación”, se compone de dos trabajos. El primero de ellos es el realizado por Silvia Romero Contreras, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Angélica Peña Barceló, “El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre la enseñanza” (pp. 215-245), en el cual presentan los resultados de la aplicación del programa *Word Generation* sobre enseñanza de la argumentación. Éste vincula la práctica del lenguaje oral y escrito para promover el pensamiento crítico. Las autoras trabajan con una versión corta y culturalmente adaptada de seis lecciones del programa, aplicada a estudiantes mexicanos de primaria (quinto y sexto grado) y secundaria (primero y segundo grado). De acuerdo con un análisis de los planes de estudio de dichos grados, la argumentación no se enseña de forma sistemática en primaria, sino hasta secundaria; además, la gradualidad de los contenidos no es clara y su enseñanza es tardía. El desarrollo de las habilidades argumentativas lleva a los estudiantes a ir más allá de los significados aparentes de la información a la que están expuestos (pp. 219), por lo que es pertinente abordar esta temática. El resultado en la presente investigación mostró que, después de seis semanas, los avances fueron modestos —más notables en secundaria que en primaria—, éstos se reportaron en las áreas de género discursivo y sentido del texto, así como en tres de los cuatro recursos de apoyo más empleados, esto es, el primer borrador, opción para apoyar la escritura y evolución de mi postura. Una de las reflexiones que destacan es la necesidad de una dedicación prolongada con estrategias sistemáticas para lograr que el alumno incorpore el registro académico en su escritura, en particular el género argumentativo.

El segundo trabajo en este cuarto eje es “Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema ACTITUD” (pp. 246-274), cuyas autoras son Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve. Las autoras muestran el desarrollo de las estrategias argumentativas de los estudiantes en un área cualitativa; se enfocan en el uso de elementos lingüísticos para el sistema de valoración, específicamente, en la actitud del argumentador, es decir, en la expresión de emociones, juicios éticos y apreciaciones éticas. Participaron dos grupo de estudiantes de bachillerato —uno de control y uno experimental— en una intervención para la enseñanza de la argumentación basada en el modelo de la pragmadialéctica. El análisis mostró que después de seis meses de escolarización ambos grupos incorporaron elementos de actitud en sus escritos finales. Los dispositivos lingüísticos que elaboran juicios de sanción social fueron los elementos predominantes en los textos; sin embargo, muestran algunas diferencias en cuanto al uso de los recursos lingüísticos, en cuanto al uso de adverbios, adjetivos y predicación verbal, así como diferencias cualitativas en cuanto a cómo el afecto, las emociones y la proyección de sus evaluaciones se presentan no sólo en el escritor, sino también en el lector.

Finalmente, en el quinto eje, “Desarrollo del lenguaje no literal”, se presenta un trabajo de Gloria Nérida Avecilla Ramírez, Karina Hess Zimmermann, Hugo Corona Hernández, Silvia Ruiz Tovar, Lucero Díaz Calzada y Josué Romero Turrubiates, titulado “Trayectoria del desarrollo del procesamiento cerebral de la ironía” (pp. 277-311).

Se investiga la actividad eléctrica cerebral que se presenta durante el procesamiento de enunciados irónicos y no irónicos en niños y adolescentes hispanohablantes de 9, 12, 15 y 18 años, con la técnica de “potenciales relacionados con eventos” (PRE), los cuales son una manifestación de la actividad eléctrica que se obtiene a partir del electroencefalograma (EEG). Se considera que la ironía es el tipo de lenguaje no literal más complejo de adquirir, ya que involucra la capacidad de interpretar, tarea que requiere de habilidades lingüísticas, socioculturales y contextuales. Los autores trabajaron en esta investigación con un total de 40 historias irónicas diferentes. Se esperaba que el procesamiento se reflejara en el componente P600 en respuesta a dichas historias, este componente se asocia con un proceso de reanálisis de oraciones y con el uso de la memoria de trabajo. De acuerdo con el estudio, el efecto P600 muestra un desarrollo en campana, y la amplitud del efecto parece incrementarse paulatinamente de los 9 a los 15 años para desaparecer a los 18 años. Los niños de 9 años no parecen mostrar procesamiento de ironía, mientras que a los 12 años ya se observa un efecto; la pubertad y la adolescencia consolidan el reconocimiento y procesamiento de la ironía. La investigación destaca las zonas cerebrales y los recursos cerebrales que se utilizan para analizar los enunciados irónicos.

Los resultados de cada una de las investigaciones reunidas en este libro evidencian que la lengua se desarrolla en etapas, y que específicamente la etapa tardía contiene un nivel de abstracción distinto, un nivel cognitivo que no se les puede pedir a niños de etapas tempranas. Nos muestran con datos concretos de lengua que la etapa tardía es codificadora de construcciones lingüísticas particulares, así como su relación con aspectos escolares y socioculturales. Por todo ello, la descripción de las temáticas abordadas en este libro se convierte en un referente obligado para todos los interesados en el desarrollo de la lengua, a los docentes y profesionales ligados con su quehacer lingüístico en el sistema escolar, pues nos subrayan que la escuela se convierte en un nicho para cultivar y reduplicar las habilidades lingüísticas.



Karina R. Araiza y Stephen A. Marlett. *Conceptos de lingüística descriptiva. Un acercamiento a las lenguas del mundo*. Instituto Lingüístico de Verano, México, 2021; 164 pp.

CRISTINA BUENROSTRO  
*Instituto de Investigaciones Antropológicas*  
*Universidad Nacional Autónoma de México*  
cbuenrostro@ia.unam.mx

El libro que se reseña consta de 164 páginas en las que se describe de una manera simple y amigable los principales conceptos de la lingüística descriptiva, esenciales para quien quiera incursionar en el mundo de la descripción de cualquier lengua del mundo. Resulta de gran utilidad tanto para estudiantes que se inician en el campo de la lingüística como para docentes que lo quieran usar de base para un curso de introducción a la lingüística. Uno de los grandes aciertos de esta obra son los ejemplos en diferentes lenguas, de las cuales se enfatiza que no se puede hablar de lenguas primitivas o simples, sino de diferentes sistemas gramaticales.

El libro está estructurado en 6 capítulos, un prólogo y un prefacio. Los capítulos están organizados no de una manera tradicional, como se podría esperar, es decir, empezar por la fonología, la morfología, la sintaxis la semántica y la pragmática. Al contrario, los autores explican en el prefacio que los primeros capítulos estarán dedicados al nivel semántico y al nivel pragmático porque esto “permitirá al lector tener un acercamiento inicial más natural a las lenguas, ya que ambos tienen mayor conexión con los procesos de comunicación que con teorías sintáctico-céntricas” (p. 10). Este ordenamiento me parece muy acertado ya que, efectivamente, los otros niveles tienen mayor complejidad por el aparato conceptual especializado que les caracteriza.

En el prólogo, Fernando Nava resalta la diversidad lingüística que hay en el planeta y enfatiza que cada una de las aproximadamente siete mil lenguas que existen en el mundo tienen un tratamiento igualitario en este libro; así, sin importar si son habladas por muchos o por pocos hablantes, todas responden a un sistema gramatical que puede analizarse en los términos que expone este libro.

En el prefacio, los autores ponen de manifiesto los motivos que los llevan a escribir un libro con estas características y sus objetivos: “Que el lector tenga un acercamiento

holístico a la lingüística descriptiva y se familiarice con algunos conceptos básicos...” (p. 9). Resaltan, también, la dificultad de encontrar ejemplos de algunas lenguas debido a la escasa documentación existente. Reconocen que los conceptos analizados en este libro no son tratados a profundidad, pero que hay un sitio web que se puede consultar para más información.

Los capítulos del libro están organizados de la siguiente manera: el primer capítulo está dedicado a los conceptos preliminares, el capítulo 2 es una introducción a la semántica, el 3 habla de la pragmática, los capítulos 4 y 5 se enfocan en la morfología y la sintaxis, respectivamente, y, por último, el capítulo 6 brinda un acercamiento a los conceptos básicos de la fonología. Este ordenamiento me hizo recordar el modelo de lengua que enseñaba Leopoldo Valiñas en sus clases de morfofonología; de acuerdo con él, la morfología y la sintaxis tienen sus reglas de formación de palabras y de oraciones, pero, al final, la fonología es la que viste a la lengua, es decir, son las reglas fonológicas las que dan el resultado final de la producción de la lengua. Procederé ahora a reseñar cada uno de los capítulos.

En el capítulo 1, “Conceptos preliminares”, se aportan las definiciones que distinguen los conceptos *lingüística*, *lenguaje*, *lengua*, *habla* y *dialecto*; dado que el libro está enfocado sobre todo en la lingüística descriptiva, los autores hacen una distinción entre ésta, la lingüística diacrónica y la lingüística aplicada. Como parte de la lingüística descriptiva, destacan los diferentes niveles de análisis (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática), mismos que se verán a lo largo de los demás capítulos.

En el capítulo 2, “Semántica”, los autores establecen el objeto de estudio de la semántica haciendo alusión, de manera indirecta, al signo lingüístico; destacan la relación entre la forma y el significado. El capítulo se centra, sobre todo, en la distinción entre la semántica léxica y la semántica de las oraciones.

Con respecto a la semántica léxica, describen de manera sucinta los conceptos asociados a esta rama (lexicón, léxico, lexicalización, denotación, connotación, palabras sinónimas, antónimas, polisemia, significado prototípico y extensiones semánticas, entre otros). Los autores ponen énfasis en que las palabras no tienen una correspondencia cabal de significados entre una lengua y otra, y ponen como ejemplo el verbo *sacar* que, en español, tiene un significado de ‘tomar algo de donde estaba guardado y ponerlo en otro lugar’; en inglés, *take* tiene que tomar un direccional que indique la ruta del movimiento; en huave, hay verbos distintos que dependen del objeto que se saque y del instrumento que se usa para sacar, y en alguna variante del mixe, se toman en cuenta, además, la manera en que se saca el objeto y el lugar de donde se saca, de tal manera que no puede haber una traducción literal de este verbo entre una lengua y otra.

La semántica de la oración, por su parte, la dirigen hacia la descripción de los roles semánticos de los nominales y de los aspectos verbales, y tocan de manera aproximada la importancia del orden de palabras en la distinción de significados. Esta sección tal vez podría crear un poco de confusión, ya que la semántica de la oración abarca otros aspectos que no son tomados en cuenta en ella.

En el capítulo 3, “Pragmática”, establecen como su objeto de estudio el significado de las oraciones en contextos comunicativos, es decir, la lengua en uso. Los principales

conceptos a los que está dedicado este capítulo son los siguientes: la referencia (definida e indefinida), la deixis (personal, locativa, temporal, social y discursiva), los actos de habla, las implicaturas conversacionales, el principio de cooperación y la teoría de la relevancia. Todos estos conceptos explican por qué lo dicho (la oración) tiene una interpretación que depende del conocimiento del mundo que tengan los participantes en el acto de habla (la enunciación).

Los diferentes actos de habla son resultado de la fuerza comunicativa que el hablante imprime a las proposiciones para expresar preguntas, órdenes, saludos, promesas, rechazos, etc. En lenguas como el español, una proposición con diferente entonación puede expresar dos tipos de actos de habla: declaración *Eres mi amigo* o interrogación *¿Eres mi amigo?* En otras lenguas, esta distinción no necesariamente se hace con el cambio de entonación, sino agregando otro tipo de elementos a la proposición.

El capítulo 4, “Morfología”, los autores definen el objeto de estudio de la morfología y el concepto de morfema. Aunque mencionan brevemente que hay teorías en las que los morfemas son meras abstracciones y que la palabra es la unidad mínima de análisis sintáctico, asumen, más bien, la postura de la existencia de los morfemas y señalan la importancia del concepto de paradigma para el análisis morfológico.

De manera muy resumida abarcan la mayoría de los conceptos que se pueden tratar en este nivel de análisis. Hablan de la distinción entre raíces y afijos, de los diferentes tipos de afijos según su posición, de morfemas libres y ligados, y la productividad de estos últimos. Hablan también de la tipología de las lenguas según su tipo de morfología, haciendo la distinción entre lenguas analíticas, fusionales o flexivas y aglutinantes.

Distinguen los conceptos de flexión y derivación, y dedican un apartado a los morfemas flexivos como marcadores de categorías semánticas, entre las que incluyen el género, el número, la persona, el TAM, la deixis, el caso y los apreciativos. Ahora bien, no todas las lenguas hacen los mismos tipos de distinciones en estas categorías flexivas, por ejemplo, en español se hace la distinción entre dos géneros: el masculino y el femenino; en alemán, se agrega el género neutro, y hay lenguas como el me’paa de Acatepec en donde el género hace distinciones entre entidades animadas e inanimadas. Mencionan que hay lenguas que pueden hacer muchas más distinciones, pero no especifican de qué tipo.

Al final del capítulo dedican un apartado a la alomorfía; comentan algunos procesos morfológicos, como la asimilación, la disimilación, el supletivismo y la reduplicación. Como un ejemplo de reduplicación, citan al indonesio, en donde se da el caso de una reduplicación total de los sustantivos para expresar la distinción entre singular y plural: *anak* = ‘niño’ versus *anak-anak* = ‘niños’.

En el capítulo 5 “Sintaxis”, como en todos los demás capítulos, inician definiendo el objeto de estudio de este nivel de análisis, y lo plantean como el estudio del “modo en que se combinan las palabras y los grupos que estos forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas estas unidades” (p. 95).

Hay muchas teorías cuyo objetivo principal es explicar el funcionamiento sintáctico de las lenguas; sin embargo, los autores se van a centrar en tres ejes principales: la estructura, el orden y la relación. A nivel de estructura, plantean que las oraciones, más que componerse de palabras, se componen de frases y que tanto los componentes de las

oraciones como los de las frases establecen una relación de jerarquía sintáctica. Esbozan un modelo de diagramas arbóreos para representar las estructuras jerárquicas. Dentro de las frases distinguen las de tipo complemento (que tienen relación directa con el núcleo) y las de tipo adjunto (que no tienen una relación estrecha con el núcleo).

A propósito de los complementos, destacan las relaciones que pueden establecer las lenguas entre el verbo y sus complementos, y esto los lleva a hablar de la voz pasiva, de los grados de transitividad que se expresan en los verbos y de las preferencias que cada lengua tiene para hacerlo. Por ejemplo, en seri es imposible que se pueda decir *Pedro comía* sin hacer explícito que hay un complemento directo que indique qué es lo que se come. Si no se quiere mencionar lo que se come, cambia la morfología del verbo y se interpreta como un verbo intransitivo.

En el apartado sobre orden, se centran en las reglas de estructura sintagmática, las cuales representan la manera en que se conforman los distintos tipos de frases y de oraciones. Ponen atención, además, en los distintos órdenes posibles de los componentes básicos de una oración transitiva, a saber, S (sujeto), V (verbo) y O (objeto), así como en sus implicaciones. De los seis órdenes posibles, señalan que los más comunes son los que tienen el sujeto antes del objeto: SOV (seri, japonés, latín), SVO (inglés, ruso, mandarín) y VSO (lenguas otomangues, irlandés, árabe), mientras que los que tienen el objeto antes que el sujeto son menos comunes: OVS, VOS y OSV.

En la subsección de relaciones, los autores resaltan, por una parte, las relaciones que los argumentos nominales mantienen con el verbo en términos de sujetos y objetos, los diferentes tipos de concordancia y el control de los argumentos en oraciones complejas. La concordancia puede ser de género y de número, como en el caso del español, o de número, sólo cuando el referente es humano, como en el caso del me'phaa; es decir, hay una jerarquía de animacidad para la concordancia. Otro caso de concordancia es del seri en donde la elección de un artículo depende de la posición que tenga el referente. Otro tipo de relación es la que se establece mediante la correferencia, por ejemplo, entre pronombres y frases nominales: se habla de anáfora cuando el pronombre hace referencia a una frase nominal anterior, y de catáfora cuando el pronombre anuncia una frase nominal que vendrá después en el discurso.

Como casos particulares, Araiza y Marlett hacen referencia a las frases preposicionales (y posposicionales), a los artículos y a los demostrativos, a las frases posesivas y a la posibilidad de recursividad que existe en las lenguas del mundo. Para el caso de la posesión, mencionan, por ejemplo, que hay lenguas como el español donde el poseedor se expresa por medio de una frase preposicional, y lenguas como el zapoteco donde la posesión se expresa por la yuxtaposición de dos frases nominales.

Como uno de los últimos puntos de este apartado, hablan de las lenguas que pueden tener un pronombre tácito, es decir, que pueden omitir la marca de persona porque es posible deducirla a partir de otras marcas en el verbo, como el caso del español. Hay lenguas en las que no es posible extraer ese tipo de información a partir de la forma del verbo y, por tanto, hay que hacer explícito el pronombre, como el caso del indonesio. Y, por último, hay lenguas, como el francés, que aun cuando tienen la información en el verbo de su argumento sujeto, es obligatoria la presencia del pronombre.

En capítulo 6, “Fonología”, es el último del libro; su contenido gira en torno a tres conceptos básicos para entender el objeto de estudio de la fonología. A grandes rasgos se trata de “la organización sistemática de los sonidos de una lengua específica” (p. 129). Los tres ejes temáticos en los que se centra el capítulo son el fonema, el rasgo distintivo y la sílaba, esta última como el concepto más familiar para el público en general. Destacan que la fonología puede ser un nivel de análisis de gran importancia para establecer las variaciones dialectales de una lengua.

Definen al fonema como una entidad abstracta que se describe en términos fonéticos de acuerdo con sus rasgos de pronunciación. Distinguen dos tipos de sonidos que componen la sílaba, a saber, las consonantes como elementos periféricos de las sílabas y las vocales como sus núcleos.

Mencionan algunas de las metodologías que se pueden usar para presentar el inventario de fonemas de una lengua, tales como la obtención de pares mínimos, su posición al interior de la palabra y/o de la sílaba, y su organización en un cuadro de fonemas.

Respecto a los rasgos distintivos, los definen en términos de modos (oclusiva, fricativa, nasal, etc.), puntos de articulación (labial, alveolar, palatal, velar, etc.) y rasgos suprasegmentales, como la duración y el tono. Un cambio de tono puede hacer que una misma secuencia fonológica tenga distintos significados; las lenguas otomangues son del tipo de lenguas donde el tono es pertinente para distinguir significados.

En cuanto al concepto de sílaba, muestran los diferentes templete silábicos y la importancia de su estudio para el análisis de las palabras posibles en una lengua. Explican la estructura de la sílaba y las características fonológicas de las partes que la conforman: inicio y rima (núcleo y coda).

Una mención especial acerca de este libro es el carácter didáctico que proponen los autores. Cada capítulo termina con un resumen y con una serie de ejercicios que aluden al contenido de cada sección. Estos ejercicios pueden ser resueltos de manera autodidacta por el estudiante, o bien, pueden ser propuestos por un docente en un salón de clases. Otro aporte, como ya mencioné antes, es el uso de ejemplos en una gran cantidad de lenguas de distintas familias lingüísticas.

En suma, se trata de un libro que, como su título lo indica, hace un repaso por los conceptos básicos que todo aquel interesado en el análisis descriptivo de una lengua debe saber. Está escrito en un lenguaje sencillo, y es un buen punto de partida para poder profundizar en cada una de las materias. Hay muchos conceptos que se dejan de lado, pero se entiende por ser un libro de carácter introductorio que busca guiar a los lectores por los distintos quehaceres que requiere el análisis descriptivo de una lengua. Considero que es un buen punto de partida para que los futuros investigadores indaguen de manera más profunda los temas que se exponen.



- In Memoriam -



Emilia Ferreiro  
(Buenos Aires, 5 de mayo de 1937-México, 26 de agosto de 2023)

**P**or más que la muerte siempre está en el horizonte de todos los seres humanos, hay muchas muertes que no solamente nos causan un pesar resignado, sino también un sentimiento de pérdida absoluta, cuando quien muere nos ha nutrido de ideas, de perspectivas, de seminales asombros. La trayectoria científica de Emilia Ferreiro nos ha dejado esa herencia, pero querríamos que nunca se hubiera terminado.

Emilia Ferreiro fue alumna del gran Jean Piaget, cuyas investigaciones acerca de la construcción de la inteligencia de los seres humanos y de las condiciones en que se produce la adquisición de la lengua materna dieron lugar a la epistemología genética y al constructivismo psicológico, que sentaron los fundamentos para nuestra comprensión de la facultad del lenguaje y han permitido que la lingüística se interese por abordar nuestra pregunta originaria: qué es la facultad del lenguaje y cómo se construye la lengua en el individuo.

La obra de Emilia Ferreiro tiene ese punto de partida. Su tesis de doctorado *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (1971, Ginebra, Librairie Droz) forma parte del complejo de investigaciones de la escuela de Piaget. Es una lectura imprescindible para quienes tratamos de comprender los modos en que se construyen las relaciones de temporalidad en el ser humano.

Emilia Ferreiro tuvo ese punto de partida y a partir de la epistemología piagetiana penetró con profundidad en un campo al que no se le presta atención: el de las maneras en que los niños llevan a cabo su comprensión de lo que es la escritura y las estrategias que siguen hasta que logran acomodar su experiencia con la escritura y la lectura de los adultos.

Sólo citaré algunas obras suyas, que todo lingüista debiera conocer: *L'écriture avant la lettre* (2000, París, Hachette), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, escrito con su colaboradora Ana Teberosky (1979, México, Siglo XXI), *Caperucita roja aprende a escribir, estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* con la colaboración de C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira e I. García Hidalgo (1996, Barcelona, Gedisa) y el último *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (2013, México, Siglo XXI). Esas obras y todas sus publicaciones nos han mostrado con profundidad la psicogénesis de la lengua escrita, un tema de absoluta actualidad, particularmente cuando en estas semanas, en México, la colección de libros de texto gratuito, "Múltiples lenguajes", que ha impuesto la Secretaría de Educación Pública con total desconocimiento del papel de la escritura y la lectura en la educación escolar, acaba de lanzar al abismo del analfabetismo funcional y la ignorancia a los niños mexicanos.

Emilia Ferreiro sostuvo durante sus investigaciones, con datos experimentales, que el niño se enfrenta a la escritura elaborando hipótesis acerca de la relación entre la oralidad, la escritura y su relación con los objetos que sirve a nombrar; y que la idea común, de que aprender a escribir y a leer consiste en aprender cómo ligar unas letras con otras, es una idea trivial y falsa. En sus investigaciones estudia, por ejemplo, la consideración del carácter de letra de ciertos trazos (es "más letra" la E que la O, por ejemplo); la relación representativa del tamaño de la letra con el tamaño del objeto (*elefante* se escribe con letra grandes y *ratón* con letras chiquitas, por ejemplo); el descubrimiento del principio fonológico (la X debe dividirse en > < , pues suena [ks], por ejemplo); y encuentra que "todos los niños piensan [...] que la escritura sirve para marcar el nombre verdadero de las cosas" ("Las inscripciones de la escritura", p. 23). En consecuencia, para los niños debe haber relación entre la escritura y la verdad; la negación de "no hay pájaros" es una no-verdad y no se puede escribir. Este hecho debiera ser materia de reflexión profunda de filósofos y semantistas.

En su libro más reciente, antes citado, Emilia Ferreiro llama la atención a los fenómenos actuales propiciados por la computadora electrónica y sus efectos. Escribe:

Como todo está cambiando, se impone una pregunta: ¿los procesos psicológicos de apropiación de lo escrito están cambiando sustancialmente con los nuevos soportes de la escritura (pantallas)? Asistimos, sin duda, a cambios radicales en la manera en que la escritura se instala en el mundo social. Asistimos, también, a cambios radicales en la presentación y circulación de los textos. En Internet hay datos escritos (verdaderos o falsos), tanto como hay imágenes fijas o en movimiento y sonidos musicales. Las interfaces entre esos diferentes tipos de datos es algo radicalmente nuevo, que da a los textos una peculiar inestabilidad" (Introducción general, p. 7).

El pensamiento, la enseñanza y el planteamiento claro de nuevos fenómenos, como el que acabo de citar, son herencias activas que debemos a Emilia Ferreiro. No hay mejor manera de recordarla y atestiguar su trascendencia, que continuar explorando

los temas que trató, y también contribuir, en la medida en que podamos, a corregir y encauzar la enseñanza de la lectura y la escritura en México.

LUIS FERNANDO LARA  
*El Colegio de México*  
*Miembro de El Colegio Nacional*  
lara@colmex.mx



# La obra de Emilia Ferreiro. Una revolución conceptual sobre el lenguaje escrito

## Emilia Ferreiro's Theory. A conceptual revolution regarding written language

CELIA DÍAZ ARGÜERO

*Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM*

celiad@comunidad.unam.mx

■ **RESUMEN:** En este trabajo se presenta un panorama general de la obra de Emilia Ferreiro. Durante cinco décadas, su investigación aportó ideas fundamentales para comprender la construcción del conocimiento del lenguaje escrito. Además de mostrar el proceso de adquisición del sistema de escritura alfabético y de adentrarse en el estudio de la comprensión que desarrollan los aprendices acerca de las características de los textos, sus trabajos nos invitan a explorar la historia de la escritura y de otros sistemas de representación gráfica con el propósito de ampliar nuestro horizonte de interpretación de las escrituras de quienes se encuentran en el proceso de adquisición. La trascendencia teórica de su obra ha dejado profunda huella en numerosos países de América Latina y Europa.

■ **ABSTRACT:** This paper presents a general overview of Emilia Ferreiro's research. For five decades, this author proposed fundamental ideas to understand the process of constructing knowledge of written language. In addition to showing the learners' ideas about the alphabetic writing system and some characteristics of the texts, the author invites us to explore the history of writing and compare different graphic representation systems to expand our horizon of interpretation of children's writings at the beginning of literacy. The theoretical significance of his work has left a profound impact on numerous countries in Latin America and Europe.

### **Palabras clave:**

Emilia Ferreiro, psicogénesis del lenguaje escrito, epistemología genética, escritura, alfabetización inicial.

### **KEYWORDS:**

Emilia Ferreiro, psychogenesis of written language, genetic epistemology, writing, literacy.

## INTRODUCCIÓN

**e**n 1979 apareció en México una publicación que cambiaría para siempre las ideas sobre la alfabetización. El libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, escrito por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), constituyó un auténtico parteaguas tanto en la investigación psicolingüística como en la educación. Las grandes investigaciones suelen ser producto del trabajo de grandes equipos y ésta no fue la excepción\*. En un momento políticamente complejo para Argentina, se logró reunir el esfuerzo de un grupo de investigación formado por Ana María Kaufman, Alicia Lenzi, Liliana Tolchinski, Susana Fernández, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro; esta dos últimas quedaron como responsables de los reportes y elaboración del texto final. Fue el genio de Emilia para el análisis de los datos lo que permitió dar sentido a las numerosas entrevistas y escrituras que hasta entonces no eran consideradas más que garabatos o escrituras fallidas, hechas por estudiantes que “todavía se comían las letras”. En este libro se propuso una perspectiva teórica articulada y consistente para explicar el camino que las personas en proceso de alfabetización recorren en su construcción del conocimiento que constituye el sistema de escritura alfabético. Su trascendencia fue tal, que rápidamente se tradujo al inglés (1982), al italiano (1985) y al portugués (1986). Asimismo, esta obra sentó las bases para un ambicioso programa de investigación que, con el tiempo, se profundizaría y diversificaría con la finalidad de explorar la construcción de este objeto cultural que es el lenguaje escrito.

El propósito de este artículo es ofrecer un panorama general de la obra de Emilia Ferreiro. Más que una presentación teórico-metodológica de sus investigaciones, se trata de una invitación a la lectura y relectura de sus textos. Por tales razones, me limitaré a referir las principales publicaciones en las que aparece como autora o coautora. Escribo con la esperanza de identificar algunos de los múltiples hilos con los que elaboró el complejo entramado de investigación bosquejado en *Los sistemas de escritura en el desarrollo*

---

\* Agradezco la colaboración de Arizbeth Soto en la búsqueda y organización de numerosas referencias bibliográficas.

*del niño*: el mundo de las ideas que tienen quienes se acercan a descubrir el sistema de representación alfabética.

La producción de Emilia Ferreiro es tan prolífica como diversa. A lo largo de 50 años publicó de manera ininterrumpida libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas y memorias de congresos. También coordinó obras importantes y dirigió numerosas tesis que sirvieron para expandir sus ideas o explorar nuevos territorios. Publicó textos en distintos idiomas: español, francés, portugués, italiano e inglés. Publicó sola y en compañía. Lo hizo con grandes teóricos como Piaget y también publicó con sus estudiantes.

Algunas veces expuso sus muy innovadoras ideas, o bien, las reformuló para dirigirse a públicos distintos; en otras ocasiones, reflexionó, con gran agudeza, sobre las repercusiones del conocimiento del lenguaje escrito (o su carencia), así como sobre las condiciones socioculturales que influyen en su acceso y apropiación. Durante décadas enfatizó la problemática de las desigualdades sociales entre alfabetizados y analfabetas, y propugnó por un cambio radical en la manera de acercarse al lenguaje en la escuela; por lo que sus ideas y postulados fueron retomados desde otros paradigmas teóricos.

He organizado este documento en secciones temáticas. Se trata de apartados breves que permiten vislumbrar el contenido de las principales publicaciones<sup>1</sup>. Espero que esta organización ayude a comprender la génesis de sus ideas, así como a identificar algunos temas recurrentes en sus reflexiones.

## EL ORIGEN

A finales de los años sesenta, E. Ferreiro tuvo que salir de Argentina por razones políticas. Fue acogida en Ginebra por Jean Piaget, primero, como asistente y, posteriormente, como investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética, fundado y dirigido por él mismo. En dicho centro adquirió una sólida formación constructivista. La originalidad de los planteamientos teórico-metodológicos desarrollados por E. Ferreiro proviene de esos años. Durante ese tiempo participó en investigaciones vinculadas con el lenguaje oral y publicó sus primeros trabajos de investigación, uno en coautoría con Hermine Sinclair, quien fuera colaboradora de Jean Piaget, sobre la comprensión, producción y repetición de frases en modo pasivo (Sinclair y Ferreiro 1970), y otro acerca de las relaciones temporales en el lenguaje (Ferreiro y Sinclair 1971). Este segundo fue el tema de su tesis de doctorado (Ferreiro 1971).

Además de su interés por el lenguaje, también participó en trabajos relacionados con otros temas, como la transmisión del movimiento y la causalidad (Piaget, Szeminska y Ferreiro 1972; Piaget y Ferreiro 1972a y 1972b). Aunque esas investigaciones no estaban vinculadas con el lenguaje, le sirvieron para comprender la perspectiva teórica y meto-

---

<sup>1</sup> No es posible hacer aquí un recuento de todos sus trabajos. En el sitio <<https://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/articulos/>> hay una lista de la mayoría de sus publicaciones. Muchas están disponibles en línea; lamentablemente, las más antiguas son difíciles de localizar.

dológica que la acompañaría siempre. Mucho tiempo después haría referencia a aquellas investigaciones fundacionales y las vincularía con sus propias indagaciones. En diferentes momentos, también ayudó a difundir las ideas de Piaget, su maestro, para clarificar sus propios trabajos (Saló y Ferreiro 1977; Ferreiro 1981, 1999a, 1999b, 2001a y 2001b).

### LA INCORPORACIÓN DE UN NUEVO OBJETO DE ESTUDIO A LA TRADICIÓN PIAGETIANA

Antes de los trabajos de E. Ferreiro, el estudio del lenguaje escrito no había recibido atención dentro en el programa del Centro de Epistemología Genética; nadie se había preguntado acerca de las ideas que tenían los aprendices sobre ese objeto cultural antes de recibir instrucción formal. Hasta ese entonces, el conocimiento de la escritura se había considerado como el resultado de una enseñanza específicamente escolar. ¿A quién se le podía ocurrir la idea de preguntar a los niños sobre contenidos que no les habían enseñado en la escuela?, ¿quién podía pensar que sus respuestas serían interesantes?, ¿era útil pedir a los niños que escribieran cuando aún no “sabían hacerlo”?, ¿qué pasaría si se les pidiera interpretar textos breves? Tales inquietudes únicamente podían surgir en una persona con formación piagetiana. Visto desde cualquier otra perspectiva, era absurdo validar las producciones gráficas de los pequeños e, incluso, llamarlas “escrituras”. E. Ferreiro quería demostrar que ese niño pensante descubierto por Piaget también se planteaba cuestiones serias sobre la escritura (Ferreiro 1997).

Después de concluir su doctorado en Ginebra, E. Ferreiro volvió a Argentina para hacer una serie de estudios comparativos en psicolingüística. A su llegada, se interesó en comprender el fracaso educativo, y, después de visitar algunas escuelas, se dio cuenta de que mucho del intercambio lingüístico de los niños estaba relacionado con la escritura. Fue entonces cuando decidió estudiar lo que los niños pensaban sobre ese objeto. Para llegar a comprender cómo construían dicho conocimiento, era indispensable entrevistarlos antes de que hubieran llegado a dominar las convenciones del lenguaje escrito, pues no se puede saber cómo se construye el conocimiento entrevistando únicamente a quienes ya saben hacerlo. Por lo contrario, es necesario averiguar qué piensan los que están aprendiendo. El marco teórico piagetiano “sirvió de guía para idear situaciones de indagación, así como para aportar elementos de análisis e interpretación a las respuestas inesperadas” (2019: 22). E. Ferreiro utilizó entonces el “método clínico” o de “exploración crítica” para recolectar los datos, pero tuvo que diseñar situaciones experimentales nuevas y preguntas específicas para trabajar con un objeto de conocimiento diferente de los que había estudiado Piaget.

E. Ferreiro amplió el campo de los estudios piagetianos. Partió de la convicción, que años más tarde explicitaría, de que “el constructivismo se construye probando nuevas hipótesis a nuevos objetos” (2019: 2). Así, al incorporar un objeto teórico (la escritura) que no había sido tematizado por Piaget, produjo una gran contribución a la teoría del desarrollo del conocimiento. En diferentes textos explica la pertinencia de la teoría de Piaget para comprender la adquisición de este objeto cultural (Ferreiro 1996a, 1996b y 1996c). Sin una mirada constructivista, las respuestas sorprendentes de los niños ante las situaciones

de lectura y escritura planteadas en sus investigaciones no hubieran adquirido la significación que tienen en una teoría psicolingüística del desarrollo del lenguaje escrito.

La primera ocasión en que expuso sus tesis sobre la adquisición de la escritura fue en las Décimas Jornadas Uruguayas de Psicología (Ferreiro 1976). A partir de ese momento, inició un largo camino en el que fue necesario redefinir algunos conceptos importantes en esa época. Uno atañe al objeto de conocimiento y otro al sujeto que aprende.

### CAMBIOS PARADIGMÁTICOS

Con sus hallazgos, Ferreiro dio un vuelco a las discusiones que, en los años setenta, giraban en torno a los métodos para enseñar a leer y a escribir. Cambió la pregunta “¿cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir?” por una más difícil de contestar, pero más prometedora e interesante: “¿cómo se aprende a leer y a escribir?”. Sin la respuesta a esta segunda, la primera carece de posibilidades de contestarse con éxito. Para proponer una respuesta sólida, era indispensable analizar el objeto de conocimiento: la escritura y cómo se aproximan los aprendices para tratar de comprenderla.

#### *Una nueva concepción del sistema de escritura*

La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas (Ferreiro y Teberosky 1981: 1).

En 2007, al recibir el Doctorado Honoris Casu por la Universidad de las Plata, pronunció una conferencia en la que señaló la necesidad de que los estudiosos voltaran a ver la escritura con interés teórico y no únicamente pragmático. En su intervención señaló lo siguiente:

Mi objeto de estudio es la escritura, un objeto de interés de múltiples disciplinas y a la vez tierra de nadie. Los historiadores, en primer lugar, para quienes los documentos escritos son la materia prima de su disciplina; arqueólogos y epigrafistas buscan incansablemente testimonios escritos; lingüistas y filólogos trabajan sobre documentos escritos. (Incluso cuando un lingüista se interese exclusivamente en la lengua oral, procede a transcribir sus registros de la oralidad y esa operación de transcripción no se resuelve con una afinada técnica: conlleva una dimensión teórica, no siempre explicitada)” (Ferreiro 2007: 1)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Este texto se incluyó posteriormente en un libro que apareció simultáneamente en español y en portugués (Ferreiro 2013a y 2013b).

En su análisis de la escritura como objeto cultural, E. Ferreiro recurrió a dos vías en busca de indicios que permitieran comprender las insólitas respuestas de los niños: por un lado, a la historia de los sistemas de escritura; por otro, reconoció la necesidad de comparar los sistemas alfabéticos con sistemas no alfabéticos. Ambas rutas permiten descentrarse de las ideas predominantes a finales del siglo XX y principios del siglo XXI<sup>3</sup>. Para la mayoría de las personas que aprendimos un sistema de base alfabética, las relaciones fonográficas son un hecho que casi siempre se acepta sin mayor reflexión. Emilia nos invitó a un cambio de perspectiva que es condición necesaria para comprender la lógica infantil.

El texto en el que plantea su posición con mayor precisión es “A representação da linguagem e o processo de alfabetização” (Ferreiro 1985)<sup>4</sup>. En este texto opone la escritura como sistema de representación a la concepción generalizada que la define como un código de transcripción. Además, analiza las consecuencias educativas de considerarla de una manera o de otra. Hay otros textos en los que ofrece más elementos para esta reflexión (Ferreiro 1986b).

### *La relación entre oralidad y escritura*

La redefinición del lenguaje escrito la llevó a reflexionar durante muchos años acerca de la relación entre oralidad y escritura. En distintos textos, E. Ferreiro aborda, con una mirada siempre analítica, una relación que se ha dado por sentada. Decide problematizar las ideas más generalizadas al respecto: a saber, la escritura no guarda una relación unívoca con la lengua oral. Lejos de existir la posibilidad de mapear cada uno de los elementos sonoros para representarlos por escrito, ambos sistemas tienen sus particularidades. Ni todos los elementos de la lengua oral pueden representarse por escrito ni todos los elementos gráficos pueden trasladarse al plano sonoro. Se trata de dos dimensiones irreductibles: una sonora y otra gráfica. Argumenta que la comparación entre los distintos sistemas de escritura contribuye a clarificar las diferencias que guardan el lenguaje oral y el escrito. Lo mismo ocurre al comparar la evolución histórica de cada sistema. Sin embargo, el recurso indiscutible para comprender la compleja relación entre oralidad y escritura proviene de la teoría psicogenética de lenguaje escrito que ella misma desarrolló (Ferreiro 1980). Por ejemplo, en el artículo, “What is written in a written sentence?” (Ferreiro 1979), muestra una peculiar idea de los aprendices: lo que está escrito es distinto de lo que puede leerse.

---

<sup>3</sup> Su interés por entender el lenguaje escrito la llevó a reunir un conjunto de libros provenientes de distintas disciplinas para poner a disposición de los estudiosos interesados en el tema algunos materiales que estaban dispersos y eran de difícil acceso en aquel momento. En 1999 apareció el primero de 21 volúmenes en una colección denominada LEA (Lectura, Escritura, Alfabetización) publicada por la Editorial Gedisa.

<sup>4</sup> Este texto se incluyó posteriormente en tres libros: Ferreiro (1986a, 1986b y 1997).

La preocupación por este tema la llevaría, en 2002, a editar un libro titulado *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (Ferreiro 2002) en el que participaron importantes autores. Este libro se publicó un año más tarde en portugués. El análisis de esta compleja relación tiene implicaciones tanto en el diseño de situaciones experimentales como en el plano educativo.

### *El sujeto que aprende y el desarrollo del lenguaje escrito*

La perspectiva de los años setenta en términos de enseñanza estaba dominada por los asociacionismos conductistas. Con sus investigaciones, E. Ferreiro demostraría que hay otra forma de comprender el aprendizaje. En todos sus trabajos está presente la idea de que quien aprende es alguien que piensa y se problematiza sobre lo que le rodea; alguien que busca explicaciones al mundo que habita y propone hipótesis en esa búsqueda. Piaget lo había demostrado en relación con el desarrollo de los conocimientos físicos y matemáticos. Emilia lo hizo con respecto al lenguaje escrito. Partió de la idea de que los niños interpretan la información que reciben del mundo a partir de los esquemas asimilatorios con los que cuentan. De este modo, ubica el conocimiento del lenguaje escrito en el plano conceptual y lo deslinda de la motricidad corporal, que durante tantos años había dominado el escenario escolar. E. Ferreiro es muy enfática al señalar:

No hablaremos de la mano que toma el lápiz ni del trazado como producto final. Hablaremos de lo que se sitúa entre uno y otro: un sujeto que piensa. Un sujeto que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los otros (1982: 130).

No se trata de que ella modificara nuestra representación de la infancia, sino que nos recordó lo que ya había descubierto Piaget. Demostró con abundantes datos que los niños, antes de llegar a la escuela, piensan sobre la escritura. Tomo esta frase del título que dio a un CD (Ferreiro 2003) en el que pone a disposición fragmentos de videos con entrevistas que fueron parte de una investigación hecha en México a principio de los años ochenta.

Con estos dos grandes cambios de perspectiva Emilia Ferreiro abrió la posibilidad de pensar la enseñanza de otra manera.

### **LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA DE REPRESENTACIÓN**

Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales (Ferreiro y Teberosky 1981: 1).

Entre las ideas más difundidas del trabajo de E. Ferreiro está la descripción que hizo de los niveles de conceptualización del sistema de escritura alfabética, esto es, del camino de descubrimiento por el que atraviesan los aprendices para entender qué es y qué representa el lenguaje escrito. A Emilia le ocurrió algo semejante a Piaget. Mucha gente puede mencionar los estadios del desarrollo que propuso el epistemólogo ginebrino y mucha gente puede decir que E. Ferreiro describió la evolución de la escritura en distintos niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Sin embargo, no todos alcanzan a comprender los mecanismos del aprendizaje que los sustentan.

E. Ferreiro lo explicó en numerosos materiales. Como en otros casos, el libro fundacional es *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ahí habla de cuatro niveles que se fueron redefiniendo con el tiempo (1979: 241). El texto en el que están explicados con mayor detalle es el informe de una investigación realizada en México a finales de los noventa y principios de los ochenta (Ferreiro y Gómez Palacio 1982). Se trata de un amplio informe presentado en cinco fascículos, en el que se describen los patrones evolutivos de 862 niños, entrevistados en cuatro momentos del ciclo escolar. Las 3 448 entrevistas obtenidas permitieron un análisis muy minucioso: se describen 4 niveles que se subdividen en 9 categorías y 22 subcategorías. Abundante en ejemplos, ofrece una visión interesante para comprender la evolución del conocimiento al inicio de la escolarización formal.

Más adelante, y con fines sintéticos, habló de tres grandes periodos en un texto (Ferreiro 1985) que no tenía como propósito presentar la evolución del conocimiento, sino oponer la enseñanza de una técnica (si se concibe la escritura como un simple código de transcripción) a la construcción de un conocimiento conceptual (si se reconoce, como ella lo sostiene, que la escritura es un sistema de representación). De manera que lo importante no es identificar si son tres o cuatro los niveles de conceptualización, sino comprender las conceptualizaciones que los aprendices elaboran a partir de su interacción con el objeto escrito y las transformaciones que logran operar sobre ellas. Es decir, la forma en que los niños construyen y reconstruyen permanentemente sus ideas a medida que ponen a prueba sus hipótesis y las confirman o descartan. Si comprendemos los modos de construcción infantil, estaremos en posibilidad de abandonar un punto de vista normativo para entender lo siguiente:

- Desde antes de llegar a la escuela, los aprendices desarrollan ideas o hipótesis sobre lo que representa la escritura. Siguen un camino sistemático y bien organizado al elaborarlas.
- Tales ideas no están relacionadas con habilidades perceptivo-motrices, sino que son construcciones conceptuales. Tienen una lógica diferente a la de los adultos, pero no por ello desorganizada.
- Las ideas se organizan en sistemas de interpretación coherentes con respecto a las características y significados que le atribuyen a la escritura.
- Es un proceso paulatino en el que esos sistemas se van modificando hasta que corresponden a las ideas convencionales.
- Los errores son parte del proceso constructivo.

La revisión de los numerosos artículos y capítulos de libros que E. Ferreiro publicó al respecto pueden ayudar a comprender la dinámica de la construcción del conocimiento. Aquí se refieren únicamente algunos (Ferreiro, Gómez Palacio, M. *et al.* 1979; Ferreiro, Gómez Palacio y colaboradores 1982; Ferreiro 1979, 1984a, 1985, 1988a, 1988b) (trad. al español 2006, 1991, 1992, 2012, y trad. al portugués en 2014).

Después de identificar los distintos modos de organización de las ideas que tienen los aprendices en su trayecto hacia la comprensión del sistema de escritura, surgió la pregunta con respecto a la forma de aprender de los adultos. Para dar respuesta a este interrogante se realizó una investigación en México con una población analfabeta mayor de 15 años (Ferreiro 1984b, 1984c, 2007)

La investigación sobre el conocimiento del lenguaje escrito no se limitó al descubrimiento del principio alfabético, sino que involucró otros aspectos. Por cuestiones de espacio, sólo mencionaré algunos.

- Dedicó tiempo a entender temas ortográficos puntuales, como la duplicación de grafías en el italiano (Ferreiro, Pontecorvo y Zucchermaglio 1987 y 1996).
- Reconoció que no todo lo ortográfico tiene que ver con las normas, sino que se entrelaza con el conocimiento y la organización del repertorio gráfico disponible (Díaz y Ferreiro 1986; Ferreiro, Pontecorvo y Zucchermaglio 1987, 1996; Ferreiro 2002a y 2002b).
- Exploró la reflexión metalingüística sobre distintas unidades (Blanche-Benveniste y Ferreiro 1998; Vernon y Ferreiro 1999; Zamudio y Ferreiro 2008; Velázquez y Ferreiro 2015; Ferreiro, Dávalos, Soto, Puertas y Jiménez 2019).
- Interrogó a los aprendices de la escritura sobre cuestiones que plantean problemas lógicos, como la negación, de la ausencia o la falsedad (Ferreiro 1981a, 1981b)
- Indagó en la escritura de los nombres de los números (tanto en español como en mixe), lo cual resultó de gran interés, pues son representaciones que no responden al principio alfabético (Alvarado y Ferreiro 2000, 2002; Ferreiro 2020; Espinoza y Ferreiro 2023).

## **DEL DESCUBRIMIENTO DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO**

### **A LA COMPRESIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS**

En 1994 E. Ferreiro emprendió una amplia investigación comparativa sobre las características de los textos infantiles, junto con Clotilde Pontecorvo y Nadia Moreira. Solicitó, además, la colaboración de Isabel García Hidalgo para el diseño de un sistema informático que permitiría hacer análisis automáticos de los textos infantiles (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García 1996a, 1996b y 1996c). Se trata de un estudio comparativo en tres lenguas: español, portugués e italiano. En esa ocasión, la metodología que utilizó para la obtención de los datos fue diferente. Prescindió de

las entrevistas clínicas y recurrió a la recolección de textos, sin renunciar por ello a la perspectiva psicogenética. Esta no depende exclusivamente del método para obtener los datos, sino también, y fundamentalmente, de cómo se analizan e interpretan éstos. Este recurso heurístico le permitía analizar los textos para generar nuevas hipótesis que más adelante se podrían explorar en entrevistas. Lo plantea de la siguiente manera:

Reconocemos el interés de analizar el texto en sí, conjuntamente con las condiciones de producción y la interpretación posterior, tal como una de nosotras lo ha sostenido (Ferreiro 1991). Pero también afirmamos la posibilidad de combinar estudios individuales con una perspectiva de muestras extensas, que es lo que nos interesa en este caso (Ferreiro 1996a: 38).

Se trata de la obra en la que Ferreiro incursionó de manera más integral en el conocimiento de la construcción textual de los estudiantes. El libro se publicó simultáneamente en las tres lenguas que se estudiaron. Además de contribuir a la comprensión de las ideas de los aprendices, la publicación de este trabajo constituyó un hito porque el conjunto de los 275 textos analizados fue el primer corpus electrónico de textos infantiles disponible en español. El libro incluía un CD con el sistema TEXTUS que permitía a otros investigadores capturar y analizar sus propios textos. Lamentablemente fue hecho en un sistema operativo que difícilmente puede leerse en computadoras no especializadas. Hay otros aspectos que vale la pena resaltar de esta investigación:

- Sus características metodológicas. Gracias ellas fue posible estudiar las ideas de los estudiantes sin necesidad de realizar entrevistas clínicas. Simultáneamente, se abrió la posibilidad de estudiar la evolución de las ideas infantiles a través del análisis de corpus
- Su innovación tecnológica. La investigación incluyó el diseño del sistema informático TEXTUS.
- Su perspectiva en el análisis de los datos. Como la mayor parte de sus estudios, ofrece un punto de vista alejado de la normatividad para comprender las ideas de los estudiantes con respecto a diversos aspectos de la construcción de un texto.

E. Ferreiro extendió la exploración del conocimiento sobre las características de los textos a otros temas como la puesta en página (Ferreiro y Pontecorvo 1993; Ferreiro 2001; Luquez y Ferreiro 2003; Ferreiro y Kriscautzky 2003; Ferreiro y Luquez 2004) (trad. al catalán Baez y Ferreiro 2013), la puntuación (Ferreiro 1991; Ferreiro y Pontecorvo 1999; Dávalos y Ferreiro 2017) y el punto de vista de los personajes presentes en una narración (Ferreiro y Siro 2008) (trad. al portugués en 2010).

## EMILIA FERREIRO Y SU COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura —objeto social por excelencia— en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.  
(Ferreiro 1994: 9)

Sus preocupaciones educativas estuvieron presentes desde el inicio de sus investigaciones. Al observar los resultados educativos de América Latina, decidió indagar en el origen del fracaso educativo y pudo darse cuenta de que muchos de los temas estaban relacionados con el lenguaje escrito.

Las incursiones de Emilia Ferreiro en la investigación didáctica fueron limitadas; no obstante, su trabajo ofrece bases fundamentales para cualquier transformación seria que se busque en las propuestas para alfabetizar. Si no se entiende cómo se aprende, es demasiado aventurado proponer cómo se enseña. Cuando Emilia inició sus investigaciones a finales de los años 70, la bibliografía que abundaba consistía centralmente en propuestas metodológicas para enseñar a leer y a escribir. Pero no había explicaciones con base empírica para explicar cómo se aprende. El trabajo de Emilia ofrece esa explicación.

Consciente del impacto que su trabajo tendría en la labor docente, y preocupada por las interpretaciones superficiales que suelen hacerse de trabajos profundos como el suyo, reflexionó en diversas ocasiones al respecto. La primera vez que manifestó sus inquietudes fue en una conferencia en el III Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil. El título dado al trabajo fue “Trastornos específicos por adecuación entre el desarrollo operatorio y el curricular” (Ferreiro 1975). Ese trabajo presentó dos tesis; la primera la enunció del siguiente modo: “Nuestra manera de evaluar un trastorno de aprendizaje depende de la concepción que sustentamos acerca del proceso de aprendizaje”; y la segunda: “Hay trastornos de aprendizaje producidos por la escuela”.

Sus trabajos relacionados con la educación transitan por dos vías. La primera es la reflexión sobre la educación y su relación con el ingreso a la cultura escrita que dio a conocer particularmente a través de ensayos (Ferreiro 1988, 1991, 1992, 1993a, 1993b, 1994, 2001; Ferreiro y Schmelkes 1999).

La segunda es un conjunto de investigaciones sobre el tipo de ideas que se genera en condiciones educativas específicas y la importancia del ambiente social para el aprendizaje (Ferreiro 1983, 1984, 1987, 1989a) (trad. al portugués 1989b, 1990 y Ferreiro y Rodríguez 1994).

Su compromiso se vio reflejado en un encuentro realizado en México en 1997 que daría lugar a un libro en que se compilan diferentes experiencias educativas realizadas en Latinoamérica (1989a) (trad. al portugués 1989b).

Aunque nunca se ocupó de hacer propuestas didácticas, su trabajo tuvo impacto en el diseño de programas educativos, el diseño de materiales didácticos (tanto para español

como para lenguas originarias en México) y programas de formación docente. Algunos fueron utilizados a gran escala. Su trabajo también abrió la posibilidad de hacer un tipo específico de investigación en didáctica que ha enriquecido la forma de acercar a los estudiantes a la cultura escrita.

### EN DIÁLOGO CON OTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El pensamiento de E. Ferreiro no fue ajeno a otras posturas teóricas. La primera vez que aclaró su posición frente a otro enfoque fue frente a la perspectiva innatista de Chomsky (Ferreiro, Ford y Jakubowics 1973). En otro momento, se refirió a algunas interpretaciones parciales propuestas desde el psicoanálisis para explicar algunos aspectos específicos de las escrituras infantiles (Ferreiro y Volnovich 1981).

También se preocupó por comparar su postura con la de Luria (Ferreiro 1994). Y, más tarde, consideró necesario ampliar esta comparación para aclarar su posición con respecto a los postulados de Vigotsky (Ferreiro 1995). Un año más tarde, este material apareció en español (Ferreiro 1996) (trad. al portugués 1995 y al francés 1998) y posteriormente vio la luz en francés (Ferreiro 1998).

Las diferencias entre los postulados de estos autores y las investigaciones de Ferreiro han suscitado más polémicas que posibilidades de diálogo. Es necesario continuar el análisis y el debate de cada postura a la luz de su contexto epistemológico y sociocultural para entender que, en sentido estricto, no ocupan posiciones antagónicas.

### NUEVAS TECNOLOGÍAS

Permanentemente preocupada por su contexto histórico, no fue ajena al impacto que tienen las nuevas tecnologías tanto en el conocimiento que se requiere para participar en la cultura escrita contemporánea (Kriscautzky y Ferreiro 2014; Kriscautzky y Ferreiro 2018) como en la forma en que los niños descubren algunas características de la escritura al interactuar con estos nuevos medios de producción de los textos (Molinari y Ferreiro 2007).

Las exigencias generadas por la aparición y rápida diseminación de tecnologías, además de llamar su atención rápidamente, las convirtió en objeto de reflexión. Se preocupó lo mismo por los desafíos que este desarrollo plantea a la educación (Ferreiro 1997, 2001, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2011) como por la necesidad de construir criterios de validación de contenidos y de confiabilidad para transitar en un mar de textos. Incluso abordó el tema de la escritura de jóvenes en los chats y en el uso de SMS.

Los numerosos temas explorados por E. Ferreiro muestran la complejidad del objeto de estudio denominado escritura. Emilia Ferreiro lo reconoció y supo abordar varias de sus múltiples aristas. Con sus investigaciones cambió el eje en torno al cual gravitaban casi todas las concepciones de escritura y los enfoques de alfabetización.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>5</sup>

### INTRODUCCIÓN

\* FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

### Traducciones

FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1982. *Literacy Before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1985. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera

FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1986. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

### EL ORIGEN

FERREIRO, Emilia. 1971. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, tesis de doctorado, *Langue & cultures*, vol. 1: *Études et documents*. París: Droz.

FERREIRO, Emilia. 1981. "La importancia de Piaget como epistemólogo", *Salud Mental* 4, núm. 1: 25-26.

FERREIRO, Emilia. 1999a. "Jean Piaget y el descubrimiento del pensamiento infantil", *Avance y Perspectiva* 18: 427-434.

\* FERREIRO, Emilia. 1999b. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.

FERREIRO, Emilia. 2001a. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRO, Emilia. 2001b. "On the links between equilibration, causality and 'prise de conscience' in Piaget's theory", *Human Development* 44, núm. 4: 214-219.

FERREIRO, Emilia y Hermine SINCLAIR. 1971. "Temporal relationships in language", *International Journal of Psychology* 6, núm. 1: 39-47.

PIAGET, Jean y Emilia FERREIRO. 1972a. "Contrôles de la stabilité des stades de la transmission médiate du mouvement", en Jean Piaget (dir.), *Études d'épistémologie génétique*, vol. 27: *La transmission des mouvements*. París: Presses Universitaires de France, pp. 99-124.

---

<sup>5</sup> Para facilitar la localización de las referencias, éstas se encuentran agrupadas en los mismos núcleos temáticos presentados en el texto. Ha marcado con un asterisco aquellos escritos que considero imprescindibles para comprender la obra de Emilia Ferreiro.

- PIAGET, Jean y Emilia FERREIRO. 1972b. “Décomposition et direction des mouvements après transmission”, en Jean Piaget (dir.), *Etudes d'épistémologie génétique*, vol. 27: *La transmission des mouvements*. París: Presses Universitaires de France, pp. 145-160.
- PIAGET, Jean, Alina SZEMINSKA y Emilia FERREIRO. 1972. “La transmission médiante du mouvement”, en Jean Piaget (dir.), *Etudes d'épistémologie génétique*, vol. 27: *La transmission des mouvements*. París: Presses Universitaires de France, pp. 47-97.
- SALÓ, Núria y Emilia FERREIRO. 1977. “Entrevista a Piaget”. *Cuadernos de Pedagogía* 27: 12-13.
- SINCLAIR, Hermine y Emilia FERREIRO. 1970. “Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif”, *Archives de Psychologie* 40, núm. 160: 1-42<sup>6</sup>.

#### LA INCORPORACIÓN DE UN NUEVO OBJETO DE ESTUDIO A LA TRADICIÓN PIAGETIANA

- \* FERREIRO, Emilia. 2019. “Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas”, *Infancia y Aprendizaje* 42, vol. 1: 1-36.
- FERREIRO, Emilia. 1997. “L'enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l'adulte”, *Psychologie Française* 42, núm. 1: 69-76.

#### *Edición simultánea en francés, español e inglés*

- FERREIRO, Emilia. 1996a. “L'acquisition de biens culturels: le cas de la langue écrite”, *Perspectives* XXVI, núm. 1: 137-146.
- FERREIRO, Emilia. 1996b. “La adquisición de los bienes culturales: el caso de la lengua escrita”, *Prospectivas* 1: 139-148.
- FERREIRO, Emilia. 1996c. “The acquisition of cultural objects: The case of written language”, *Prospects* 26, núm 1: 131-140.
- FERREIRO, Emilia. 1976. “Conocimiento lingüístico y proceso de adquisición de la lengua escrita”, en *Trabajos de las Décimas Jornadas Uruguayas de Psicología*. Montevideo: Sociedad de Psicología del Uruguay.

#### CAMBIOS PARADIGMÁTICOS

- FERREIRO, Emilia. 2007. “Las inscripciones de la escritura”, conferencia durante la entrega del Doctorado Honoris Causa. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>6</sup> Aparece en la introducción.

### Reedición

- \* FERREIRO, Emilia. 2013a. “Las inscripciones de la escritura”, en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores, pp. 19-25.

### Traducción al portugués

- FERREIRO, Emilia. 2013b. “As inscrições da escrita”, en *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo, BR: Cortez Editora, pp. 488.
- \* FERREIRO, Emilia. 2003. *Los niños piensan sobre la escritura*, CD-multimedia. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, Emilia (ed.). 2002. *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- \* FERREIRO, Emilia. 1997. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

### Edición simultánea en español y en portugués

- FERREIRO, Emilia. 1986a. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora.
- FERREIRO, Emilia. 1986b. *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, Emilia. 1985. “A representação da linguagem e o processo de alfabetização”, *Cadernos de Pesquisa* 52: 7-17.
- FERREIRO, Emilia. 1982. “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, pp. 128-154.
- FERREIRO, Emilia. 1980. “The relationship between oral and written language: The children’s viewpoints”, en *Preconvention Institute of the Twenty-Fifth Annual International Reading Association Convention*. St. Louis.
- FERREIRO, Emilia. 1979. “What is written in a written sentence? A developmental reply”, *Journal for the Study of Education and Development* 2, núm. 5: 20-31.
- \* FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1981. “La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos”, *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 2, núm. 1: 6-14.

### LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA DE REPRESENTACIÓN

- ALVARADO, Mónica y Emilia FERREIRO. 2000. “El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años”, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 21, núm. 1: 6-17.

- ALVARADO, Mónica y Emilia FERREIRO. 2002. "Four-and five-year old children writing two-digit numbers", *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 2, núm. 3: 23-37.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire y Emilia FERREIRO. 1998. "Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans", *Archives de Psychologie* 56, núm. 218: 155-184.
- DÍAZ, Celia y Emilia FERREIRO. 1998. "Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 19, núm 3: 5-14.
- ESPINOZA, Daniela y Emilia FERREIRO. 2023. "Numerales escritos en mixe en contextos de traducción". *Lingüística Mexicana. Nueva Época* 5, núm. 1: 25-40.
- FERREIRO, Emilia. 2020. "Letters and numbers in early literacy", en Yetta Goodman and Prisca Martens (eds.), *Critical Issues in Early Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 59-81.
- FERREIRO, Emilia. 2012. "Comprensión del sistema alfabético de escritura", en Mario Carretero y José Antonio Castorina (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación*, vol. 2: *Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós, pp. 243-266.

### *Traducción al portugués*

- FERREIRO, Emilia. 2014. "Compreensão do sistema alfabético da escrita", en Mario Carretero y José Antonio Castorina (org.), *Desenvolvimento cognitivo e educação*, vol. 2. Porto Alegre: Penso, pp. 223-245.
- \* FERREIRO, Emilia. 2007. *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- FERREIRO, Emilia. 2002a. "Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia", *Età Evolutiva* 68: 55-64.
- FERREIRO, Emilia. 2002b. "The distinction between graphic system and orthographic system and their pertinence for understanding the acquisition of orthography", en: Jens Brockmeier, David Olson y Min Wang (eds.), *Literacy, Narrative and Culture*. Richmond: Curzon Press, pp. 215-228.
- FERREIRO, Emilia. 1992. "Literacy development. Psychogenesis", en Yetta Goodman (ed.), *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives*. Newark: International Reading Association, pp. 12-25.
- \* FERREIRO, Emilia. 1991. "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 12, núm. 3: 5-14.
- FERREIRO, Emilia. 1988a. "El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita", en Rainer Enrique Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 207-226.

FERREIRO, Emilia. 1988b. "L'écriture avant la lettre," en *La production de notations chez le jeune enfant*. París: Presses Universitaires de France.

### *Traducción al español*

- \* FERREIRO, Emilia. 2006. "La escritura antes de la letra", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 3: 1-52.
- FERREIRO, Emilia. 1985. "Literacy development: a psychogenetic perspective", en David Olson, Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 217-228.
- FERREIRO, Emilia. 1984a. "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje", en *Actes de les Primeres jornades sobre noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació, pp. 159-169.
- FERREIRO, Emilia. 1984b. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuadernos de Investigación Educativa 10. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- FERREIRO, Emilia. 1984c. "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura", en *Necesidades educativas de los adultos. Encuentro de Especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, pp. 81-86.
- \* FERREIRO, Emilia. 1981a. *La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad*, Cuadernos de Investigación Educativa 4. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- FERREIRO, Emilia. 1981b. "Representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad", en Alfredo Ostrosky y Feggy Ardila (eds.), *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas, pp. 119-134
- FERREIRO, Emilia. 1979. "La découverte du système de l'écriture par l'enfant", en *Apprentissage et pratique de la lecture a l'école. Actes du Colloque de Paris*. Paris: Ministère de l'Éducation-Centre National de Documentation Pédagogique, pp. 215-220.
- FERREIRO, Emilia, Amira DÁVALOS, Arizbeth SOTO, Ramiro PUERTAS y Alejandro JIMÉNEZ. 2019. *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones-Universidad Nacional de Rosario.
- FERREIRO, Emilia, Margarita GÓMEZ PALACIO, et al. 1979. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- FERREIRO, Emilia, Margarita GÓMEZ PALACIO, et al. 1982. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, 5 fascículos. México: Dirección General de Educación Especial.
- \* FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- \* FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1981. "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 2, núm. 1: 6-14.

- FERREIRO, Emilia, Clotilde PONTECORVO y Cristina ZUCCHERMAGLIO. 1987. "Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere", *Etá Evolutiva* 27: 24-38.
- FERREIRO, Emilia, Clotilde PONTECORVO and Cristina ZUCCHERMAGLIO. 1996. "Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing", en Clotilde Pontecorvo, Margherita Orsolini, Barbara Burge y Lauren Resnick (eds.), *Children's Early Text Construction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 145-163.
- \* VERNON, Sofía y Emilia FERREIRO. 1999. "Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness", *Harvard Educational Review* 69, núm. 4: 395-416.
- \* ZAMUDIO, Celia y Emilia FERREIRO. 2008. "La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar: ¿es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?", *Rivista di psicolinguistica applicata* VIII, núm. 1/2: 37-53.
- VELÁZQUEZ, Alejandro y Emilia FERREIRO (2015). Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanohablantes: el caso de RE-, DES-, -CION y -MENTE", *Rassegna di Psicologia* 2: 61-77.

#### DEL DESCUBRIMIENTO DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO A LA COMPRESIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS

- BAEZ, Mónica y Emilia FERREIRO. 2013. "Los niños como editores de un texto publicitario", *Estudios de Lingüística Aplicada* 26, núm. 47: 33-52.
- DÁVALOS, Amira y Emilia FERREIRO. 2017. "¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación?", en Franca Rossi y Clotilde Pontecorvo (eds.), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Roma: Valore Italiano, pp. 41-56.
- FERREIRO, Emilia. 2001. "La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños", *Tópicos del seminario* 2, núm. 6: 77-91.
- FERREIRO, Emilia. 1991. "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare", en Margherita Orsolini y Clotilde Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 233-258.
- FERREIRO, Emilia y Marina KRISCAUTZKY. 2003. "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional", *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 1, núm. 3: 91-107.
- FERREIRO, Emilia y Clotilde PONTECORVO. 1993. "Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Etude comparative espagnol-italien", *Etudes de Linguistique Appliquée* 91: 22-33.
- FERREIRO, Emilia y Clotilde PONTECORVO. 1999. "Managing the written text: The beginning of punctuation in children's writing", *Learning and Instruction* 9, núm. 6: 543-564.

### *Edición simultánea en español, italiano y portugués*

- \* FERREIRO, Emilia, Clotilde PONTECORVO, Nadja RIBEIRO e Isabel GARCÍA. 1996a. *Capercita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Colección LEA. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, Emilia, Clotilde PONTECORVO, Nadja RIBEIRO e Isabel GARCÍA. 1996c. *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. Firenze: La Nuova Italia.
- FERREIRO, Emilia, Clotilde PONTECORVO, Nadja RIBEIRO e Isabel GARCÍA. 1996b. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. Estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Atica.
- FERREIRO, Emilia y Ana SIRO. 2008. *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### *Traducción al portugués*

- FERREIRO, Emilia y Ana SIRO. 2010. *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem*. São Paulo: Ática.
- LUQUEZ, Sonia y Emilia FERREIRO. 2003. “La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras”, *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 24, núm. 2: 50-61.

### *Traducción*

- LUQUEZ, Sonia y Emilia FERREIRO. 2004. “La revisió d’un text aliè utilitzant un procesador de paraules”, *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* 34: 99-117.

### EMILIA FERREIRO Y SU COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN

- \* FERREIRO, Emilia. 2001. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \* FERREIRO, Emilia. 1994. “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 15, núm. 3: 5-14.
- FERREIRO, Emilia. 1993a. “Alfabetización de los niños en América Latina”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación* 32: 25-30.
- FERREIRO, Emilia. 1993b. *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito: Instituto Fronesis-Libresa.
- FERREIRO, Emilia. 1992. “Children’s literacy and public schools in Latin America”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 520, núm. 1: 143-150.
- FERREIRO, Emilia. 1991. *El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Documentos DIE 19. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

FERREIRO, Emilia (coord.). 1989a. *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

### Traducción

FERREIRO, Emilia (org.). 1989b. *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emilia. 1988. "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región", en *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 345-362.

FERREIRO, Emilia. 1987. "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares", en Nora Elichiry (ed.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 15-35.

FERREIRO, Emilia. 1984. *La práctica del dictado en el primer año escolar*, Cuadernos de Investigaciones Educativas 15. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

\* FERREIRO, Emilia. 1983. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 4, núm. 2: 53-64.

FERREIRO, Emilia. 1975. *Problemas de psicología educacional*, vol. 1 Serie Ensayos, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones sobre Epistemología y Psicología.

FERREIRO, Emilia y Beatriz Rodríguez. 1994. *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-W. K. Kellogg Foundation.

FERREIRO, Emilia y Silvia Schmelkes. 1999. "Literacy in Mexico and Central America", en Daniel Wagner, Richard Venezky y Brian Street (eds.), *Literacy: An International Handbook*. Boulder, CO: Westview Press, pp. p. 444 - 447.

### EN DIÁLOGO CON OTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

\* FERREIRO, Emilia. 1996. "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y Marta Kohl (coords.), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós, pp. 119-139.

### Traducción al portugués y al francés

FERREIRO, Emilia. 1995. "Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças", en José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y Marta Kohl (coords.), *Piaget Vygotsky: novas contribuições para debate*. São Paulo: Atica, pp. 147-175.

- FERREIRO, Emilia. 1998. “De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences”, en Michel Brossard y Jacques Fijalkow (eds.), *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygostkiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 53-68.
- \* FERREIRO, Emilia. 1994. “Luria e o desenvolvimento da escrita na criança”, *Cadernos de Pesquisa* 88: 72-77, en <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/918>> [consultado en noviembre de 2023].
- FERREIRO, Emilia, Gladys FORD y Celia JAKUBOWICS. 1973. “Acerca de la utilización de la Gramática Generativa de Chomsky en la investigación psicoanalítica”, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 19, núm. 2: 100-108.
- FERREIRO, Emilia y Juan Carlos Volnovich. 1981. “Presuposiciones cognitivas en terapia psicoanalítica de niños”, en *Problemas de interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona: Gedisa, pp. 35-108.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS

- \* FERREIRO, Emilia. 2009. “La alfabetización y el mundo digital”, en *Memoria del Congreso Internacional del Mundo del Libro*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 91-102.
- FERREIRO, Emilia. 2006a. “Las nuevas tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública”, *El Bibliotecario* (Conaculta) 5, núm. 55: 2-7.
- FERREIRO, Emilia. 2006b. “Nuevas tecnologías y escritura”, *Docencia. Colegio de Profesores de Chile* 11, núm. 30: 46-53.
- FERREIRO, Emilia. 2005a. “Bibliotecas, escuelas y nuevas tecnologías”, *Cuadernos de Pedagogía* 352: 33-35.
- FERREIRO, Emilia. 2005b. “Librarians and basic education teachers in the context of ‘digital literacy’”, *IFLA Journal* 31, núm. 1: 35-44, en <<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0340035205052642>> [consultado en noviembre de 2023]
- FERREIRO, Emilia. 2004. “Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?”, en *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32.

## Reimpresión

- FERREIRO, Emilia. 2011. “Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?”, *Educação e Pesquisa* 37: 423-438.
- FERREIRO, Emilia. 2001. “O mundo digital e o anúncio do fim do espaço insitucional escolar”, *Pátio* 4, núm. 16: 8-12.
- \* FERREIRO, Emilia. 1997. “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, *Estudos Avançados* 11: 277-285.

- KRISCAUTZKY, Marina y Emilia FERREIRO. 2014. “La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes mexicanos”, *Educação e Pesquisa* 40, núm. 14: 913-934.
- KRISCAUTZKY, Marina y Emilia FERREIRO. 2018. “Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años”, *Perfiles Educativos* 40, núm. 159: 16-34.
- MOLINARI, Claudia y Emilia FERREIRO. 2007. “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: escrituras realizadas en papel y en computadora”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 28, núm. 4: 18-30.