



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Aspectos Morfosintácticos en Muestras de Lenguaje Espontáneo de Niños Hipoacúsicos con Implante Coclear

D. Aldo Fresneda Ortiz

2019



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Programa de Doctorado en Artes y Humanidades: Bellas Artes, Literatura, Teología, Traducción e Interpretación y Lingüística General e Inglesa

Mención Doctorado Internacional

Aspectos morfosintácticos en muestras de lenguaje espontáneo de niños hipoacúsicos con implante coclear

Morphosyntactic aspects in spontaneous language samples of hearing impaired children with cochlear implant

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

D. ALDO FRESNEDA ORTIZ

DIRIGIDA POR

DRA. D^a. SONIA MADRID CÁNOVAS

2019

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer las presentes páginas a mi directora, Dra. Sonia Madrid Cánovas, por su paciencia y apoyo en los momentos más importantes de esta.

Gracias a los profesores de Filología Hispánica que me han formado a lo largo de mi etapa académica y en especial al Dr. José Miguel Hernández Terrés.

También quiero recordar a la Dra. Marta López Izquierdo y al Dr. Florencio del Barrio de la Rosa, quienes hicieron posibles mis estancias de investigación.

Doy las gracias también a Berta, compañera de vida incombustible, por su inquebrantable apoyo, motivación y amor en los años que ha durado esta investigación.

Agradezco también a mis padres, Joaquín y Otilia, y a mi hermana Paula, por la tranquilidad y el apoyo incondicional durante toda mi vida, así como por transmitirme la importancia del conocimiento.

Gracias a Juan, María Dolores y Clara, por acogerme entre ellos y ayudarme a alcanzar este objetivo.

Finalmente, quiero dar las gracias a todos los profesores, compañeros, familiares y amigos que de un modo u otro han contribuido a que el presente trabajo sea un hecho.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN DE LA TESIS. | 10 |
| OBJETIVO DE LA INVESTIGACION. | 30 |
| I – ESTUDIO DEL IMPLANTE COCLEAR. | 34 |
| I. 1 – LA HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL. | 35 |
| I. 2 – INTRODUCCIÓN AL IMPLANTE COCLEAR. | 38 |
| II – PERSPECTIVA GENERAL DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TÍPICO. | 44 |
| II. 1 – IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE. | 45 |
| II. 2 – MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE. | 48 |
| II. 3 – IMPLICACIONES CLÍNICAS DE LOS MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS. | 51 |
| II. 4 – ANÁLISIS FUNCIONAL DEL LENGUAJE DEL NIÑO. | 52 |
| III – PERSPECTIVA GENERAL DEL DESARROLLO ATÍPICO DEL LENGUAJE. | 57 |
| III. 1 – DESARROLLO ATÍPICO DEL LENGUAJE. | 58 |
| III. 2 – SEMIOLOGÍA DE LOS DÉFICITS LINGÜÍSTICOS INFANTILES. | 59 |
| IV - DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS HIPOACÚSICOS CON IC. | 61 |
| IV. 1 – VARIACIÓN INTERINDIVIDUAL EN SUJETOS CON PÉRDIDA AUDITIVA SEVERA. | 62 |
| IV. 2 – DÉFICITS LINGÜÍSTICOS ASOCIADOS A LA HIPOACUSIA. | 63 |
| IV. 3 – HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR. | 64 |
| V - ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS EN NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR. | 70 |
| V. 1 – CONCIENCIA MORFOSINTÁCTICA DE LOS HABLANTES. | 71 |
| V. 2 – UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL. | 75 |

| | |
|--|-----|
| V. 3 – COHESIÓN Y EVIDENCIALIDAD. | 81 |
| V. 3.1 – COHESIÓN. | 81 |
| V. 3.2 – EVIDENCIALIDAD. | 104 |
| V. 4 – ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LOS ELEMENTOS MORFOSINTÁCTICOS. | 123 |
| V. 4.1 – ADQUISICIÓN DEL SISTEMA PRONOMINAL EN EL NIÑO. | 123 |
| V. 4.2 – ADQUISICIÓN DE ELEMENTOS ADVERBIALES. | 129 |
| V. 4.3 – ADQUISICIÓN DE LAS PREPOSICIONES. | 141 |
| V. 4.4 – ADQUISICIÓN DE LOS DETERMINANTES. | 150 |
| V. 4.5 – ADQUISICIÓN DE LAS CONJUNCIONES. | 160 |
| V. 4.6 – ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES. | 170 |
| V. 4. 6. 1. LA EXPRESIÓN NOMINAL Y TEMPORAL EN LAS PRODUCCIONES INFANTILES. | 187 |
| V. 4. 6. 2. EL DESARROLLO DEL SISTEMA DE REFERENCIA TEMPORAL EN LOS VERBOS. | 190 |
| V. 4. 6. 3. PARADIGMA VERBAL Y SUBORDINACIÓN A LOS 36 MESES. | 194 |
| V.5 – MORFOLOGÍA Y SINTAXIS EN LOS AÑOS PREESCOLARES. | 198 |
| V. 6 – DESARROLLO SINTAGMÁTICO Y DESARROLLO PARADIGMÁTICO. | 202 |
| V. 7 – CONDICIONES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO. | 203 |
| V. 8 – ADQUISICIÓN DEL NIVEL MORFOLÓGICO EN EL DESARROLLO TÍPICO Y ATÍPICO. | 206 |
| V. 9 – RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE LÉXICO Y DESARROLLO GRAMATICAL. | 211 |
| V. 10 – CORRELACIÓN ENTRE DESARROLLO LÉXICO Y DESARROLLO GRAMATICAL. | 212 |
| V. 11 – ÍNDICE TYPE-TOKEN COMO VÍA DE UNIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y LÉXICO. | 214 |
| V. 12 – USOS VERBALES Y ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA DEL HABLA INFANTIL. | 217 |
| V. 13 – ESTUDIO MORFOSINTÁCTICO BASADO EN CLAN. | 223 |

VI – METODOLOGIA. 228

| | |
|--------------------------------------|-----|
| VI. 1 – PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO. | 231 |
|--------------------------------------|-----|

- VI. 2 – ACOTACIÓN DE LOS DATOS PARA LA TESIS. 233
- VI. 3 – EL SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN CHAT. 234
- VI. 4 – METODOLOGÍA LARSP. UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN MORFOSINTÁCTICA. 240
- VI. 5 – DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN MORFOSINTÁCTICA. 248

VII - ANÁLISIS DE DATOS. 253

- VII. 1 – INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS. 254
- VII. 2 – LONGITUD MEDIA DEL ENUNCIADO (LME) Y NÚMERO TOTAL DE ENUNCIADOS. 255
- VII. 3 – MARCADORES MORFOLÓGICOS. 260

VIII – DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. 330

IX - CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. 353

ANEXO

TRANSCRIPCIONES DE LENGUAJE ESPONTÁNEO DEL CORPUS ALICIA

RESUMEN DE LA TESIS

La evaluación del lenguaje es un campo esencial dentro del paradigma del desarrollo de los individuos. Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje pretenden, siguiendo esta orientación, establecer el marco de referencia para definir el grado óptimo de las diferentes competencias evaluadas. En este sentido, nuestro estudio se incardina dentro de la Lingüística Clínica y pretende servir como trabajo de investigación para un grupo poblacional muy concreto: los niños hipoacúsicos con implante coclear. A lo largo de todo nuestro estudio trataremos de establecer las diferencias de este grupo poblacional a los treinta y seis meses de edad auditiva, es decir, cuando han transcurrido treinta y seis meses desde el momento en que dichos niños reciben el dispositivo de mejora auditiva. No obstante, dada la extensión de la materia lingüística, nuestro análisis se basa exclusivamente en los componentes del nivel morfosintáctico de dichos niños en contraste con sus pares normooyentes.

En el primero de los capítulos del presente trabajo será nuestra labor dar a conocer de forma sucinta a los participantes de nuestro estudio. Para ello, llevaremos a cabo una introducción sobre el implante coclear, el dispositivo que permite a los niños con hipoacusia prenatal adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. Explicaremos por un lado cuáles son las particularidades identificables dentro del grupo de niños hipoacúsicos, prestando especial cuidado en los componentes del implante coclear. Posteriormente, definiremos qué es la hipoacusia neurosensorial, estudiaremos las causas que la provocan y los tipos de hablantes que se pueden distinguir en función de dichas causas. Una vez que hayamos definido el perfil de los hablantes y la patología concreta que les caracteriza, será necesario que nos centremos en las características de estos.

A lo largo del segundo y tercer capítulo de la presente tesis llevaremos a cabo una perspectiva general del desarrollo lingüístico, para de este modo contar con un marco de referencia general en el que nos basaremos a la hora de establecer las conclusiones sobre la adquisición lingüística en los capítulos posteriores. Una de las premisas de nuestro estudio gramatical será la que defendamos en este capítulo y consistirá en la asunción de que la evaluación morfosintáctica debe ser entendida dentro de un modelo psicolingüístico que considere las conductas lingüísticas como consecuencia de ciertos déficits cognitivos. Asimismo, en este apartado defendemos que el estudio del lenguaje actual debe basarse en una perspectiva funcional. Por último, reservaremos un capítulo para el estudio general del desarrollo atípico del lenguaje, prestando atención a los

principales ámbitos en los que se pueden hallar las diferencias más significativas con el desarrollo típico del mismo y estableciendo la semiología de los principales déficits lingüísticos propios de la edad infantil.

El cuarto capítulo de la tesis servirá para que creemos el perfil lingüístico de los hablantes una vez que ya hayamos analizado y definido su perfil cognitivo. En este apartado caracterizaremos de forma general el grado de desempeño de los niños hipoacúsicos con implante coclear desde una perspectiva general, pero deteniéndonos en los diferentes niveles en los que se puede dividir la materia lingüística. En este punto, nos centraremos en los aspectos más singulares dentro del grupo objeto de nuestro interés: nivel fónico, fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Por otra parte, estudiaremos de forma teórica otro de los aspectos esenciales dentro de nuestro grupo principal de estudio: la gran variación interindividual. Como comprobaremos en capítulos posteriores, la adquisición lingüística en general y la morfosintáctica en particular dentro de este grupo de estudio se caracteriza porque el comportamiento de los individuos que lo integran es muy distinto de forma individual. Mientras que sus pares normooyentes pueden estar incluso ciertamente rezagados en algunos marcadores morfosintácticos respecto a los niños implantados, sí muestran un comportamiento grupal mucho más homogéneo.

El quinto capítulo de nuestro estudio es esencial porque en él desarrollamos de forma concreta el marco contrastivo sobre desarrollo de aspectos morfosintácticos que nos servirá para comparar el desarrollo de los niños implantados con el de los niños normooyentes y con el estado de la cuestión sobre los aspectos teóricos concretos. Dada la heterogénea naturaleza de los aspectos morfosintácticos dentro de la lengua española, la falta de estudios sobre desarrollo morfosintáctico y la ausencia de perspectivas que estudien dicho aspectos morfológicos y sintácticos de una perspectiva viva, estableceremos dos ejes que servirán para evaluar la importancia que tiene el desarrollo de los aspectos morfosintácticos dentro del desarrollo del lenguaje y en su concepción como herramienta para procurar la relación entre los miembros de la especie. Así pues, la cohesión y la evidencialidad serán los dos ejes esenciales en los que engarzaremos los diferentes aspectos morfosintácticos y en virtud de los cuales evaluaremos la competencia comunicativa de los hablantes. La primera de ellas, la cohesión –que según la postura que venimos defendiendo a lo largo de la tesis presupone la coherencia desde una noción

amplia de dicho concepto lingüístico— será un índice clave para medir la capacidad referencial del lenguaje dentro de los niños, y vendrá dada dentro de nuestro estudio por los pronombres, los determinantes y los elementos conjuntivos; estas clases de palabras, tradicionalmente entendidas como palabras vacías, serán esenciales para entender el desarrollo gramatical e incluso el surgimiento y desarrollo del plano léxico en muchas ocasiones —como, por ejemplo, se demostrará en el empleo de los elementos preposicionales con valor semántico por delante de otros elementos preposicionales desprovistos de dicho valor en las muestras lingüísticas de los niños hipoacúsicos implantados y de sus pares normooyentes—. Por otro lado, la evidencialidad, concepto relativamente poco trabajado dentro del ámbito gramatical hispanohablante, es la capacidad que tienen los usuarios del lenguaje de traer a su contexto más cercano los conocimientos de índole lingüística, así como los de naturaleza contextual. Además del estudio sobre la evidencialidad, su plasmación dentro del paradigma de las formas verbales y de los elementos léxicos de carácter adverbial, estudiaremos las clases de evidencias y las formas en las que estas han sido entendidas dentro de la tradición lingüística. Partiendo de los dos ejes fundamentales, cohesión y evidencialidad, estudiaremos de forma teórica la base fundamental de nuestro estudio: el desarrollo de los aspectos morfosintácticos dentro de la adquisición típica del lenguaje. Si bien los estudios en lengua española no son precisamente abundantes a este respecto, sí contamos con referencias de renombre dentro del panorama lingüístico español para configurar un marco contrastivo con el que comparar nuestras muestras lingüísticas. El primer aspecto morfosintáctico estudiado será el pronombre. Con un valor referencial más que evidente, el estudio del sistema pronominal estará caracterizado por el predominio de los pronombres personales tónicos, que no entrarán a formar parte de nuestro estudio debido a que nos interesa sobre todo el carácter correferencial expresado a partir de los pronombres átonos, de los pronombres demostrativos masculinos y de las formas átonas de los pronombres personales. Posteriormente serán los elementos léxicos adverbiales, sobre todo estudiados en virtud de su carácter evidencial los que ocuparán nuestro estudio. En este sentido, el empleo de los adverbios mostrará una mayor aprehensión de la situación comunicativa por parte de los niños. Confrontaremos en este apartado dos posturas sobre la aparición de las primeras formas adverbiales: por un lado nos centraremos en los autores que consideran los adverbios de carácter deíctico espacial y modal como los más característicos de las primeras etapas del desarrollo, mientras que por otro consideraremos la de otros autores que defienden el dominio de los adverbios de

afirmación y negación por encima del resto de formas adverbiales. Como comprobaremos posteriormente, parece que los autores que otorgan la primacía a las formas de afirmación y negación se ajustan mucho más a los resultados obtenidos en nuestro estudio. En tercer lugar, el estudio de los elementos preposicionales tratará de poner en valor esta clase de palabras, que tradicionalmente ha sido tan denostada dentro de la teoría gramatical en general y en la adquisición lingüística en particular –aunque en los últimos años son muchos los autores que defienden la importancia de dicha categoría gramatical–. Dentro de nuestro marco teórico sostendremos que el desarrollo gramatical está supeditado al desarrollo en la misma medida en que este último se encuentra supeditado al primero. Es decir, la adquisición de los elementos preposicionales y del resto de las comúnmente denominadas *palabras vacías* permite que los hablantes desarrollen de forma mucho más efectiva la dimensión léxica del lenguaje. De este modo, cuando se observa un déficit en el empleo de las palabras con contenido exclusivamente gramatical, el mismo siempre entraña otros déficits en el plano léxico del lenguaje. Desde esta perspectiva, defenderemos que las primeras preposiciones que hacen acto de presencia dentro de las producciones infantiles tienen cierto contenido semántico, ya que sirven siempre para establecer relaciones de significado respecto a las realidades que rodean al niño desde un punto de vista textual y con textual. Así, las formas *con*, *de* y *en* serán las más representativas de las primeras etapas del desarrollo lingüístico. En cuarto lugar, reflexionaremos teóricamente sobre la adquisición de los determinantes dentro del lenguaje infantil a los treinta y seis meses de edad cronológica. Desde un punto de vista teórico, los determinantes son esenciales para entender el grado de evidencialidad dentro de las producciones de los niños. Aunque las primeras formas determinativas no se presentan de forma aislada dentro de las producciones infantiles, nuestro estudio estará basado en las formas independientes, no en las amalgamas en las que muchas ocasiones es difícil encontrar límites apropiados en todas las ocasiones. Dentro del marco teórico señalaremos que las primeras formas determinativas propias del lenguaje de los niños serán los artículos determinados e indeterminados, seguidos de los demostrativos de cercanía y distancia media. En este punto, todos los autores coinciden al señalar que las primeras formas adquiridas son siempre las masculinas singulares, posteriormente las femeninas singulares y en último lugar las formas de plural, tanto masculinas como femeninas. El penúltimo de los índices morfosintácticos estudiados será la conjunción. Dicha categoría morfológica, que se encarga de procurar la cohesión discursiva, se muestra de forma escasa en las primeras etapas del desarrollo y predominan las formas

coordinantes copulativas y adversativas y *y pero* respectivamente. Por otra parte, dentro de las primeras etapas del desarrollo solo se encontrará la conjunción subordinante completiva *que* en algunas ocasiones, sin que revista significación estadística ni tan siquiera desde un punto de vista descriptivo. En definitiva, consideraremos de cara al análisis de los datos que un mayor empleo de conjunciones no es indicio suficiente, por sí solo, para considerar que exista un mayor desarrollo morfosintáctico y lingüístico. Finalmente, el estudio teórico sobre la adquisición de las formas verbales será esencial dentro de nuestra propuesta. En este apartado reflexionaremos sobre el verdadero significado de las formas verbales, para lo que habremos de deshacernos de la etiqueta tiempos verbales, tan recurrente dentro de la tradicional gramatical. El problema que hemos señalado respecto a esta denominación es que deja de lado gran parte de la significación propia de las formas verbales. En concreto, podemos reconocer la temporalidad, la aspectualidad, la modalidad y el dominio pragmático de la situación comunicativa. La evidencialidad vendrá propiciada dentro del paradigma verbal a través del modo subjuntivo, del condicional y de ciertos usos del futuro de indicativo. El modo imperativo, por su parte, será esencial para entender las relaciones de poder-solidaridad existentes entre los participantes del discurso. Por otra parte, estudiaremos el desarrollo general de las diferentes formas verbales a los treinta y seis meses de edad auditiva, donde diversos autores señalan que a esta edad los niños ya han adquirido numerosas formas verbales, si bien es cierto que aún se encuentran muy apegados a las de presente. Sin embargo, sí es esperable que utilicen el presente de subjuntivo, el futuro simple de indicativo y las formas del condicional con las que cuenta nuestra lengua. Por otra parte, dentro de las formas de pasado, hay que señalar que a esta edad ya se han adquirido adecuadamente tanto el pretérito perfecto simple de indicativo como el pretérito imperfecto de indicativo, lo que indica que la significación aspectual inherente a dichas formas verbales ya forma parte del conocimiento lingüístico de los niños. Una vez que hemos estudiado de forma general el modo en que se adquieren las diferentes categorías morfosintácticas, nos detendremos en otros aspectos esenciales que nos servirán para completar la visión sobre la adquisición de esta parte del lenguaje. Entre otros, exploraremos cómo tiene lugar el desarrollo morfológico en los años preescolares, las diferencias existentes entre el desarrollo sintagmático y el desarrollo paradigmático –que explica la adquisición lingüística como un proceso sujeto a la variación interindividual, en el que cada niño, dentro de ciertas posibilidades, posee una forma diferenciada para adquirir la materia lingüística– o las diferencias existentes en la adquisición del lenguaje

dentro del desarrollo típico y atípico. Asimismo, en este apartado expondremos la relación que existe entre el desarrollo gramatical y el desarrollo léxico, con el objetivo de clarificar que determinados aspectos morfosintácticos que habitualmente han sido entendidos como categorías vacías, mientras que actualmente se entiende que son categorías esenciales para que tenga lugar la explosión léxica, así como para configurar las estructuras más complejas desde un punto de vista morfosintáctico. Como medida para entender la relación entre el desarrollo léxico y el desarrollo gramatical expondremos el índice type-token ratio y los relacionaremos con los diferentes índices de evaluación gramatical que podemos obtener a través del software CLAN, el cual será esencial dentro de nuestro análisis.

El sexto capítulo de la tesis está destinado exclusivamente a la profundización de algunos aspectos teóricos muy concretos de las formas verbales dentro del proceso de adquisición lingüística: la expresión nominal y temporal, el desarrollo de la referencia temporal en las formas verbales, y el estudio del paradigma verbal y la subordinación a los treinta y seis meses de edad auditiva. Consideraremos que dichos aspectos, dada la complejidad del paradigma verbal dentro de la lengua española, son especialmente relevantes para entender que en las formas verbales se encuentran alojados gran parte de los significados de carácter referencial.

El séptimo capítulo del presente trabajo quedará reservado para plantear la propuesta metodológica en la que se basa nuestro estudio. Dentro de dicho capítulo nos detendremos en la caracterización del tipo de análisis que estamos elaborando, de carácter exploratorio y cualitativo, con una envergadura muestral que caracteriza nuestra investigación como un *estudio de caso* amplio. Por otro lado, expondremos la acotación de los datos que hemos tenido que considerar respecto al corpus inicial –el Corpus ALICIA– sobre el desarrollo del lenguaje atípico. Dentro de todas las etapas que ocupa nuestro corpus, hemos acotado el estudio a los treinta y seis meses de edad auditiva y hemos seleccionado cinco minutos de conversación espontánea de doce sujetos con implante coclear y otros doce sujetos normooyentes. Ninguno de los sujetos de las muestras presenta otro tipo de déficit cognitivo asociado para que los resultados no se desvirtúen como consecuencia de este hecho. Asimismo, a lo largo de este apartado metodológico también expondremos cuáles son los comandos empleados para etiquetar la información gracias al sistema de transcripción CHAT y al software CLAN. Antes de

ello expondremos el método de transcripción CHAT, que será esencial para ser productivos en el análisis de los datos una vez que los mismos se encuentren debidamente etiquetados. Así, expondremos cuáles son los criterios establecidos dentro de este sistema de transcripción para que los datos puedan ser procesados adecuadamente.

El octavo capítulo consistirá en el análisis de los datos que hemos obtenido de ambos grupos. Extraeremos las medidas de tendencia central que nos permitan evaluar de forma genérica el desarrollo lingüístico. Por un lado, estudiaremos los índices que nos informarán sobre la complejidad sintáctica de los hablantes: la Longitud Media del Enunciado medida en morfemas (LME) y el número de enunciados totales en cada grupo. Observamos que los niños implantados presentan una menor longitud media del enunciado y sobre todo una mayor variabilidad interindividual en las diferentes categorías morfosintácticas. Llevaremos a cabo los mismos cálculos en cada uno de los aspectos morfosintácticos tratados y los relacionaremos con los contenidos teóricos en el apartado de la discusión.

Es en la discusión, el noveno capítulo de nuestra tesis, donde se produce el engarce entre los datos obtenidos en el capítulo anterior y los planteamientos teóricos expresados en los apartados iniciales. Comparando las medidas de tendencia central de ambos grupos respecto a los distintos índices morfosintácticos, seremos capaces de establecer las diferencias en la adquisición morfosintáctica de los niños hipoacúsicos con implante coclear. El primero de los aspectos morfosintácticos analizados será la conjunción. Observaremos que, aunque en un primer momento parezca existir un mayor empleo de elementos conjuntivos por parte de los niños hipoacúsicos implantados, en realidad las primeras etapas del desarrollo se caracterizan por la ausencia de estas. Para más inri, otra de las características definitorias del empleo de conjunciones en el grupo de niños implantados será, por un parte, la gran variación interindividual que existe entre los diferentes sujetos que configuran este grupo y la ausencia casi total de conjunciones subordinantes en ambos grupos de hablantes. De este hecho, deduciremos que el empleo de conjunciones es muy similar en los dos grupos que estamos analizando.

Posteriormente reflexionaremos sobre la adquisición de los elementos pronominales y observaremos que el comportamiento es muy similar entre los dos grupos de hablantes. Destaca por encima de otros aspectos la abundancia de pronombres átonos

que ejercen la función de CD o CI, seguidos de los pronombres demostrativos. En cualquier caso, en lo que respecta a la adquisición del sistema pronominal no existen diferencias significativas entre los dos grupos que estamos analizando. En el estudio de la actualización discursiva dada por el empleo de los elementos determinativos, que propician la evidencialidad de la materia lingüística, destaca el mayor empleo de dichos elementos por parte de los niños hipoacúsicos implantados. En este punto, sujeto a una variación interindividual muy similar los dos grupos de nuestro análisis, encontramos que los niños hioacúsicos implantados presentan un claro déficit en este apartado, en especial en la utilización de los determinantes artículos determinados. Concretamente destaca la gran diferencia que existe en el uso del determinante artículo determinado femenino singular *la*; mientras que los niños normooyentes dan muestras de un uso muy elevado de esta forma, la misma es prácticamente irrelevante dentro de la producción de los niños implantados.

A continuación, pasaremos al estudio sobre la adquisición de los elementos léxicos adverbiales y observaremos que el desempeño de ambos grupos de hablantes, implantados y normooyentes, es muy similar en este índice morfosintáctico. Si bien es cierto que los niños hipoacúsicos implantados se encuentran ligeramente por encima de los normooyentes en este aspecto concreto, las diferencias son muy poco significativas para considerar que se trata de un aspecto clave a la hora de entender las particularidades del desarrollo morfosintáctico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la variación interindividual en el grupo de niños hipoacúsicos es sensiblemente mayor a la observada en el de los niños normooyentes. Ello indica que el nivel de competencia en este aspecto es muy similar entre ambos grupos.

En el análisis de los elementos preposicionales destaca el mayor empleo en el grupo de los niños hipoacúsicos implantados. No obstante, cuando analicemos la variación interindividual podremos comprobar que la misma es muy elevada en este grupo, por lo que los resultados no pueden ser tenidos en cuenta si nos basamos exclusivamente en las medidas de tendencia central. De nuevo observaremos que uno de los aspectos más reseñables cuando analizamos el desarrollo lingüístico y morfosintáctico es la heterogeneidad que existe entre los diferentes sujetos que forman el grupo de niños hipoacúsicos.

El último de los aspectos morfosintácticos que estudiaremos será el paradigma verbal. Ya hemos señalado que las formas verbales contienen diversos significados gramaticales. Comprobaremos que el comportamiento en términos generales, si solo consideramos las formas verbales totales, entre ambos grupos es muy parecido. No obstante, cuando nos introduzcamos en el análisis pormenorizado de dichas formas, observaremos que existen diferencias significativas entre ambos grupos de hablantes. En primer lugar, destacaremos el empleo casi exclusivo de los tiempos de presente –presente de indicativo, presente de subjuntivo y pretérito perfecto compuesto– por parte de los niños implantados, mientras que los normooyentes hacen gala de un elenco mayor de verbos. Por otro lado, también es destacable el hecho de que los niños hipoacúsicos implantados hacen un mayor uso del modo subjuntivo, si bien no desde un punto de vista cuantitativo. Finalmente, dentro del análisis de las formas verbales, destacará la ausencia total de los tiempos verbales de futuro y de condicional, los cuales deberían aparecer de forma mínimamente representativa en esta etapa del desarrollo lingüístico.

Finalmente, expondremos las conclusiones de la tesis, recapitulando los diferentes apartados trabajados a lo largo del presente trabajo. Además, en las últimas páginas ofreceremos con archivo anexo el conjunto de transcripciones que hemos elaborado en formato CHAT para presentar de forma clara cuál ha sido el corpus con el que construiremos el presente trabajo.

SUMMARY

The evaluation of language is an essential field within the paradigm of the development of individuals. The studies on the development of the language intend, following this orientation, establish the frame of reference to mark the optimal degree of the different competences evaluated. In this regard, our study is incardinated in clinical linguistics and aims to serve as a study for a very specific population group: hearing impaired children with cochlear implants. Throughout our study we will try to establish the differences of this population group at thirty-six months of hearing age, that is, when thirty-six months have elapsed since the children received the hearing improvement device. However, given the extension of linguistic matter, our analysis is based exclusively on the morphosyntactic level components of these children in contrast to their normal-loving peers.

In the first of the chapters of this work, it will be our job to make the participants of our study succinctly known. For this, we will carry out an introduction on the cochlear implant, the device that allows children with prenatal hearing loss to acquire oral language through the auditory pathway. We will explain on the one hand which are the observable particularities within the group of hearing impaired children, paying special attention to the components of the cochlear implants. Later, we will define what hearing loss is neurosensorial, we will study the causes that cause it and the types of speakers that can be differentiated according to these causes. Once we have defined the profile of the speakers and the specific pathology that characterizes them, it will be necessary to focus on the characteristics of the speakers.

Throughout the second chapter of this thesis we will carry out a general perspective of the linguistic development, in order to have a general frame of reference on which we will base ourselves when establishing the conclusions on linguistic acquisition in the chapters later. One of the premises of our grammatical study will be the one we defend in this chapter and will consist of the assumption that the morphosyntactic evaluation must be understood within a psycholinguistic model that considers linguistic behaviors as consequences of certain cognitive deficits. Likewise, in this section we defend that the study of current language must be based on a functional perspective. Finally, we will reserve space for the general study of the atypical development of language, presenting attention to the main

areas in which the most significant differences can be found with the typical development of the same and establishing the semiology of the main linguistic deficits of age childish.

The third chapter of the thesis will help us to create the linguistic profile of the speakers, once we have defined their cognitive profile. In this section, we will generally characterize the performance level of hearing impaired children with a cochlear implant from a general perspective, but stopping at the different levels at which linguistic material can be divided. At this point, we will focus on the most singular aspects within the group of our interest: phonic, phonetic, morphological, syntactic, semantic and pragmatic levels. On the other hand, we will study in a theoretical way another of the essential aspects within our main group of study: the great interindividual variation. As we will see in later chapters, the linguistic acquisition in general and the morphosyntactic within this study group are characterized because the behavior of the individuals who integrate it is very different individually. While their normal-loving partners may even be lagging in some morphosyntactic markers, they do show a much more homogeneous group behavior.

The fourth chapter of our study is essential because in it we develop in a concrete way the contractionary framework on development of morphosyntactic aspects that will help us to compare the performance of implanted children with that of normal-hearing children and with the state of affairs on the aspect's concrete theorists. Given the varied nature of the morphosyntactic aspects within the Spanish language, the lack of studies on morphosyntactic development and the absence of perspectives that study such morphological and syntactic aspects of a living perspective, we will establish two axes that will serve to evaluate the importance of the development of the morphosyntactic aspects within the development of the language and in its conception as a tool to procure the relationship between the members of the species.

Thus, cohesion and evidentiality will be the two essential axes in which we will link the different morphosyntactic aspects and by virtue of which we will evaluate the communicative competence of the speakers. The first of these, cohesion - which according to the position we have been defending throughout the thesis presupposes coherence from a broad notion of this linguistic concept - will be a key index to measure the referential capacity of language within children, and it will be given within our study

by the pronouns, the determinants and the conjunctive elements; These kinds of words, traditionally understood as empty words, will be essential to understand the grammatical development and even the emergence and development of the lexical level in many occasions - as, for example, it will be demonstrated in the use of the prepositional elements with semantic value ahead of other prepositional elements devoid of this value in the linguistic samples of implanted hypoacoustic children and their normal-hearing peers. On the other hand, evidentiality, a concept relatively little worked within the Spanish-speaking grammatical field, is the ability of language users to bring their knowledge of a linguistic nature to their closest context, as well as those of a textual nature. In addition to the study of evidentiality, its embodiment within the paradigm of verbal forms and lexical elements of an adverbial nature, we will study the kinds of evidence and the ways in which this part of communication has been understood within the linguistic tradition.

Starting from the two fundamental axes, cohesion and evidentiality, we will study theoretically the fundamental basis of our study: the development of morphosyntactic aspects within the typical acquisition of language. Although studies in the Spanish language are not exactly abundant in this respect, we do have references of renown within the Spanish linguistic panorama to configure a contractive framework with which to compare our linguistic samples. The first morphosyntactic aspect studied will be the pronoun. With a more than obvious referential value, the study of the pronominal system will be characterized by the predominance of the personal pronouns tonics, which will not be part of our study because we are interested above all in the corrective character expressed from the unstressed pronouns, of masculine demonstrative pronouns and of unstressed forms of personal pronouns. Later will be the adverbial lexical elements, especially studied by virtue of their evidential nature, which will occupy our study. In this sense, the use of adverbs will show a greater apprehension of the communicative situation on the part of children. We will confront in this section two positions on the appearance of the first adverbial forms: on the one hand we will focus on the authors who consider the adverbs of deictic space and modal character as the most characteristic of the first stages of development, while on the other hand we will consider the of other authors who defend the domain of the adverbs of the forms of affirmation and negation above the rest of the adverbial forms. As we will prove later, it

seems that the authors who give primacy to the forms of affirmation and denial are much more adjusted to the results obtained in our study.

Third, the study of the prepositional elements will try to put in value this class of words, which has traditionally been so reviled within grammatical theory in general and linguistic acquisition in particular - although in recent years there are many authors who defend the importance of said grammatical category -. Within our theoretical framework we will defend that grammatical development is subordinated to development to the same extent that the latter is subordinated to the first. That is, the acquisition of the prepositional elements and the rest of the so-called empty words allows the speakers to develop the lexical dimension of the language much more effectively. In this way, when a deficit in the use of words with exclusively grammatical content is observed, it always entails other deficits in the lexical level of language. From this perspective, we will defend that the first prepositions that make an appearance within children's productions have a certain semantic content, since they always serve to establish relationships of meaning with respect to the realities that surround the child from a textual and textual point of view. Thus, the forms with, of and in will be the most representative of the first stages of linguistic development.

Fourth, we will reflect theoretically on the acquisition of determinants within children's language at thirty-six months of chronological age. From a theoretical point of view, the determinants are essential to understand the degree of evidentiality within the children's productions. Although the first determinative forms do not occur in an isolated way within children's productions, our study will be based on independent forms, not on amalgams where it is often difficult to find appropriate limits on all occasions. Within the theoretical framework we will point out that the first determinative forms of the children's language will be the determined and indeterminate articles, followed by the demonstrations of closeness and average distance. At this point, all authors agree that the first acquired forms are always the masculine singular, then the singular feminine and finally the plural forms, both male and female.

The penultimate of the indices studied morfosintácticos s will be the conjunction. This morphological category, which is responsible for procuring discursive cohesion, is scarcely shown in the early stages of development and the copulative and

adversative coordinating forms *yy* but respectively predominate. On the other hand, within the first stages of development, only the complementary subordinating conjunction will be found that, on some occasions, is not statistically significant even from a descriptive point of view. In short, we will consider for the analysis of the data that a greater use of conjunctions is not sufficient evidence, by itself, to consider that there is a greater morphosyntactic and linguistic development.

Finally, the theoretical study on the acquisition of verb tenses will be essential within our research proposal. In this section we will reflect on the true meaning of verbal forms, for which we will have to get rid of the label verb tenses, so recurrent within the traditional grammar. The problem that we have indicated with respect to this denomination is that it leaves aside a great part of the meaning proper to verbal forms. We can recognize the temporality, the aspectuality, the modality and the pragmatic domain of the communicative situation. The evidentiality will be propitiated within the verbal paradigm through the subjunctive mode, the conditional and certain uses of the indicative future. The imperative mode, on the other hand, will be essential to understand the relations of power-solidarity existing between the participants of the communicative act.

On the other hand, we will study the general development of the different verbal forms at thirty-six months of hearing age, where different authors indicate that at this age the children have already acquired verbal forms, although it is true that they are still very attached to the present times. However, if it is expected that they use the present subjunctive, the simple future of the indicative and the conditional forms with which our language counts. On the other hand, within the past forms, it must be pointed out that at this age the preterit perfect simple of indicative as well as the past imperfect of indicative have been adequately acquired, which indicates that the aspectual meaning inherent in these verbal forms already is part of this age of linguistic knowledge of children.

Once we have studied in a general way the way in which the different morphosyntactic categories are acquired, we will stop at other essential aspects that will serve us to complete the vision about the acquisition of this part of the language. Among other aspects, we will explore how morphological development takes place in the preschool years, the differences between syntagmatic development and paradigmatic development -which explains linguistic acquisition as a process subject

to interindividual variation , in which each child, within certain possibilities, has a differentiated form to acquire the linguistic matter- or the existing differences in the acquisition of the language within the typical and atypical development. Also, in this section we will discuss the relationship between grammatical development and lexical development, with the aim of clarifying that certain morphosyntactic aspects that have been commonly understood as empty categories, while currently understood to be essential categories for it to take place the lexical explosion, as well as to configure the most complex structures from a morphosyntactic point of view. As a measure to understand the relationship between lexical development and grammatical development we will expose the type-token ratio and relate them to the different grammar assessment indices that we can obtain through CLAN software, which will be essential in our analysis.

Chapter five of the thesis is aimed exclusively at deepening some very specific theoretical aspects of verbal forms within the process of linguistic acquisition: nominal and temporal expression, the development of temporal reference in the verb tenses and the study of the paradigm verbal and subordination at thirty-six months of hearing age. We will consider that these aspects, given the complexity of the verbal paradigm within the Spanish language, are especially relevant to understand that in verbal forms a large part of referential meanings are housed.

The sixth chapter of this work will be reserved to propose the methodological proposal on which our study is based. Within these chapters we will stop at the characterization of the type of study that we are developing, of an exploratory and qualitative nature, with a sample size that characterizes our study as a case study. On the other hand, we will expose the delimitation of the data that we have had to consider with respect to the initial corpus -the Corpus Alicia- on the development of the atypical language. Within all the stages that our corpus occupies, we have limited the study to thirty-six months of hearing age and we have selected five minutes of spontaneous conversation of twelve subjects with a cochlear implant and twelve other normal-hearing subjects. None of the subjects of the samples presents other types of associated cognitive deficits so that the results are not distorted as a consequence of other deficits. Likewise, throughout this methodological section we will also expose which are the commands used to label the information thanks to the CHAT transcription

system and the CLAN software. Before this we will expose the CHAT transcription method, which will be essential to be productive in the analysis of the data once they are properly labeled. Thus, we will explain what the criteria are established within this transcription system so that the data they can be processed properly.

The seventh chapter will consist in the analysis of the data that we have obtained from both groups. We will obtain the measures of central tendency that allow us to evaluate in a generic way the linguistic development. On the one hand we will study the indices that will inform us about the syntactic complexity of the speakers: the Average Length of the Sentence measured in morphemes (LME), the number of total statements in each group. We observed that the implanted children have a lower average length of the statement and above all a higher interindividual variability in the different morphosyntactic categories. We will carry out the same calculations in each one of the morphosyntactic aspects treated and we will relate them with the theoretical contents in the section of the discussion.

It is in the discussion, the eighth chapter of our thesis, where the link between the data obtained in the previous chapter and the theoretical expositions expressed in the initial sections is produced. Comparing the measures of central tendency of both groups with respect to the different morphosyntactic indexes, we will be able to establish the differences in the morpho - syntactic acquisition of hearing-impaired children with cochlear implants. The first of the aspects. The first of the morphosyntactic aspects analyzed will be the conjunction. We will observe that although initially there is a greater use of conjunctive elements by implanted hypoacusic children, in reality the first stages of development are characterized by the absence of them. To make matters worse, another of the defining characteristics of the use of conjunctions in the group of implanted children will be, on the one hand, the great interindividual variation that exists between the different subjects that make up this group and the almost total absence of subordinating conjunctions in both groups of speakers. From this fact, we will deduce that the use of conjunctions is very similar in the two groups that we are analyzing.

Later we will reflect on the acquisition of the pronominal elements and we will observe that the behavior is very similar between the two groups of speakers. It highlights,

above other aspects, the abundance of unstressed pronouns that exercise the function of CD or CI, followed by demonstrative pronouns. In any case, as regards the acquisition of the pronominal system, there are no significant differences between the two groups that we are analyzing. In the study of the discursive update given by the use of the determinative elements, which propitiate the evidencialidad of the linguistic matter, emphasizes the greater use of these elements on the part of the implanted hypoacusic children. At this point, subject to interindividual variation very similar the two groups of our analysis, we found that implanted hioacúsicos children have a clear deficit in this section, especially in determining the use of certain items. Specifically highlights the great difference that exists in the use of the determinant feminine article singular; while normal-hearing children show very high use in this way, it is practically irrelevant in the production of implanted children.

Next, we will proceed to the study on the acquisition of the adverbial lexical elements and we will observe that the performance of both groups of speakers, implanted and normal speakers, is very similar in this morphosyntactic index. Although it is true that implanted hearing-impaired children are slightly above the normo-listeners in this aspect, the differences are very insignificant to consider that it is a key aspect when understanding the particularities of morphosyntactic development. However, it should be taken into account that the interindividual variation in the group of hearing-impaired children is significantly greater than that observed in normal-hearing children. This indicates that the level of competition in this respect is very similar between both groups.

In the analysis of the prepositional elements, the greatest employment in the group of implanted hearing-impaired children stands out. However, when we analyze the interindividual variation we can verify that it is very high in this group, so the results can not be considered if we rely exclusively on the measures of central tendency. Again we will observe that one of the most noteworthy aspects when analyzing the linguistic and morphosyntactic development is the heterogeneity that exists between the different subjects that form the group of hearing impaired children.

The last of the morphosyntactic aspects that we will study will be the verbal paradigm. We have already pointed out that verbal forms contain different grammatical

meanings. We will check that the behavior in general terms, if we only consider the total verbal forms, between both groups is very similar. However, when we enter into the detailed analysis of these forms, we will observe that there are significant differences between both groups of speakers. In the first place, we will highlight the almost exclusive use of the present tense -presente de indicativo, present of subjunctive and perfect preterite- by the implanted children, while the normo-listeners have a greater list of verbs. On the other hand, it is also noteworthy that implanted hearing-impaired children make greater use of the subjunctive mood, although not from a quantitative point of view. Finally, within the analysis of verbal forms, the total absence of the verb tenses of the future and conditional will stand out, which should appear in a minimally representative way in this stage of linguistic development.

Finally, we will present the conclusions of the thesis, recapitulating the different sections worked on throughout the present work. In addition, in the last pages we will offer, with the attached file, the set of transcripts that we have prepared in CHAT format to present in a clear manner which was the subject with which we will build this work.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo principal

La investigación que nos disponemos a llevar a cabo en las páginas siguientes, el desarrollo de los aspectos morfosintácticos en los niños hipoacúsicos con implante coclear, tiene como objetivo principal evaluar el desarrollo lingüístico desde una perspectiva general para señalar las características que, desde un punto de vista exploratorio y con carácter descriptivo, separan el desarrollo lingüístico de los niños hipoacúsicos del desarrollo típico del lenguaje. Para ello nos centraremos en el desarrollo de los aspectos morfosintácticos –dada la complejidad que supondría una investigación holística de la materia lingüística– dentro de este grupo de población, comparándolo con un grupo de niños normooyentes de la misma edad auditiva.

1. Así pues, nuestro primer objetivo será demostrar que existen diferencias significativas en el desarrollo lingüístico y morfosintáctico de los niños hipoacúsicos con implante coclear. La hipótesis de partida en la que se basa nuestra investigación es que existen diferencias considerables en la evolución lingüística de los niños hipoacúsicos implantados respecto a la evolución típica del lenguaje. El aspecto más significativo, que separa esta forma de adquisición lingüística, será la gran variación interindividual que existe en los niños que han recibido un implante coclear. Proponemos que se observará un comportamiento heterogéneo entre los sujetos que integran el grupo principal de nuestro estudio en contraposición con el grupo de los niños que integran el grupo control. Si bien la heterogeneidad en el modo de adquisición lingüística es propia de este proceso cognitivo, lo cierto es que sí es esperable un cierto grado de homogeneidad en el desarrollo de estas categorías.
2. Por otro lado, proponemos que existirán otras dos diferencias esenciales en el desarrollo de los aspectos morfosintácticos: la adquisición de los elementos determinativos, que propiciarán la actualización del discurso por parte de los hablantes, aportando información de carácter evidencial; y la tendencia a la presentización del discurso visible en la utilización de

formas del paradigma verbal de presente, dejando de lados otras formas verbales con significaciones temporales asociadas al pasado, al futuro o al condicional. Creemos que estas serán las principales diferencias en la adquisición de los elementos morfosintácticos los niños hipoacúsicos implantados.

Objetivos específicos

Tras delimitar cuál es la principal expectativa dentro de nuestra investigación, queremos destacar otros aspectos sobre los que nos cuestionamos y que se verán resueltos en la presente tesis doctoral. En primer lugar, dentro del estudio del paradigma de los elementos conjuntivos, suponemos que los niños hipoacúsicos implantados, basándonos en estudios previos, estarán más apegados al uso de las conjunciones coordinantes copulativas, mostrando un empleo muy amplio de estos elementos, incluso en una cantidad impropia para los hablantes de su edad, aunque acompañado de la ausencia de otras conjunciones de carácter subordinante.

Respecto a los elementos preposicionales, los elementos léxicos adverbiales, los elementos del sistema pronominal y la mayor parte de los elementos actualizadores, suponemos que el comportamiento entre los dos grupos que integran el estudio será muy similar. Si acaso, será destacable nuevamente la mayor variación interindividual existente entre los integrantes del grupo de niños hipoacusicos con implante coclear.

Finalmente, el objetivo secundario derivado de la evaluación del desarrollo lingüístico es que la presente investigación pueda ser tomada en cuenta desde dos perspectivas: en primer lugar, para la evaluación de grupos con mayor envergadura a los que hemos analizado en el presente estudio, para que así puedan extraerse conclusiones que sean significativas también desde un enfoque cuantitativo de los datos y así se siga ampliando el conocimiento que tenemos sobre la adquisición del nivel morfosintáctico dentro de este grupo poblacional; en segundo lugar, de las conclusiones obtenidas en este y también en otros estudios relacionados con el actual, se pueden extraer conclusiones desde el punto de vista de la Logopedia, esencial para la educación de este grupo poblacional, ya que ayudará a su desarrollo lingüístico y a su integración dentro de la comunidad hablante, requisito esencial para mejorar la socialización de unos niños que,

por su propia idiosincrasia, suelen presentar problemas de relación en las primeras etapas de su desarrollo lingüístico y social.

I – ESTUDIO DEL IMPLANTE COCLEAR

I. 1 – LA HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL.

La hipoacusia, según el *Diccionario Médico* de la Universidad de Navarra, es «la incapacidad total o parcial para escuchar sonidos en uno o ambos oídos». Si seguimos profundizando en el conocimiento de la hipoacusia, hemos de acudir al trabajo de Manríque Rodríguez y Romero Panadero en *Implantes cocleares* (1995). Siguiendo a estos autores (1995: 87), podemos clasificar los diferentes tipos de hipoacusia en función de diversos factores: a) la intensidad de la pérdida auditiva, b) la localización de la lesión responsable de la hipoacusia y c) el momento de aparición de la hipoacusia (tanto desde un punto de vista cronológico-lineal como desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje). A continuación, estudiaremos estos tres factores:

a) Si atendemos a la intensidad de la pérdida auditiva –según la BIAP (*Bureau International d'Audiophonologie*)–, podemos clasificar los implantes cocleares del siguiente modo:

1. Hipoacusias leves: de 21 a 40 dB.
2. Hipoacusias medias: de 41 a 70 dB.
3. Hipoacusias graves: de 71 a 90 dB.
4. Hipoacusias profundas: más de 90 dB.

b) Si clasificamos las hipoacusias en función de la localización de la lesión sufrida por el paciente, entonces podremos distinguir los siguientes grupos:

1. Hipoacusias de transmisión o de conductividad: en este tipo de hipoacusia está afectada la parte meramente mecánica del oído, razón por la cual no se llega a estimular correctamente a las células del Órgano de Corti. Estas hipoacusias están relacionadas con el oído externo y con el oído medio.

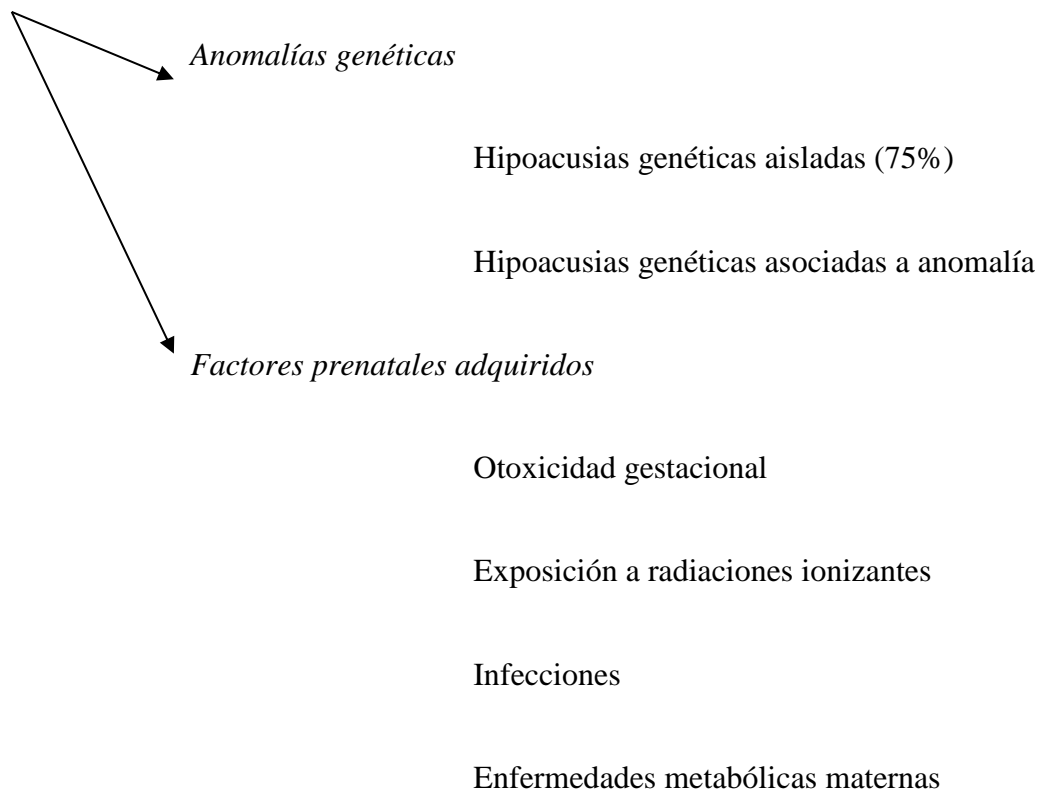
2. Hipoacusias de percepción o neurosensoriales: en este tipo de hipoacusias la lesión auditiva se localiza en el Órgano de Corti o en las vías o centros superiores auditivos.
3. Hipoacusias mixtas: cuando se combinan los dos tipos anteriores de hipoacusia podemos hablar de hipoacusias mixtas.

c) Si lo que tenemos en cuenta a la hora de clasificar las hipoacusias es el momento de aparición de las mismas, entonces podremos distinguir entre:

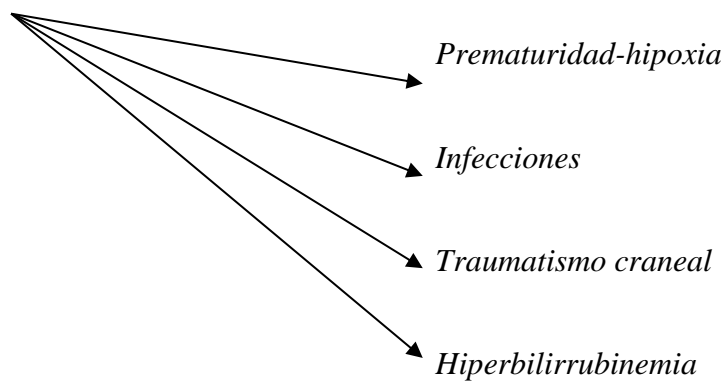
1. Hipoacusias prelocutivas o prelinguales: son aquellas que tienen lugar antes de la aparición del lenguaje, es decir, entre los 0 y los 2 años.
2. Hipoacusias perilocutivas: son las que tienen lugar entre los 2 y los 4 años.
3. Hipoacusias poslocutivas o poslinguales: son las que tienen lugar cuando las adquisiciones lingüísticas más importantes ya han tenido lugar.

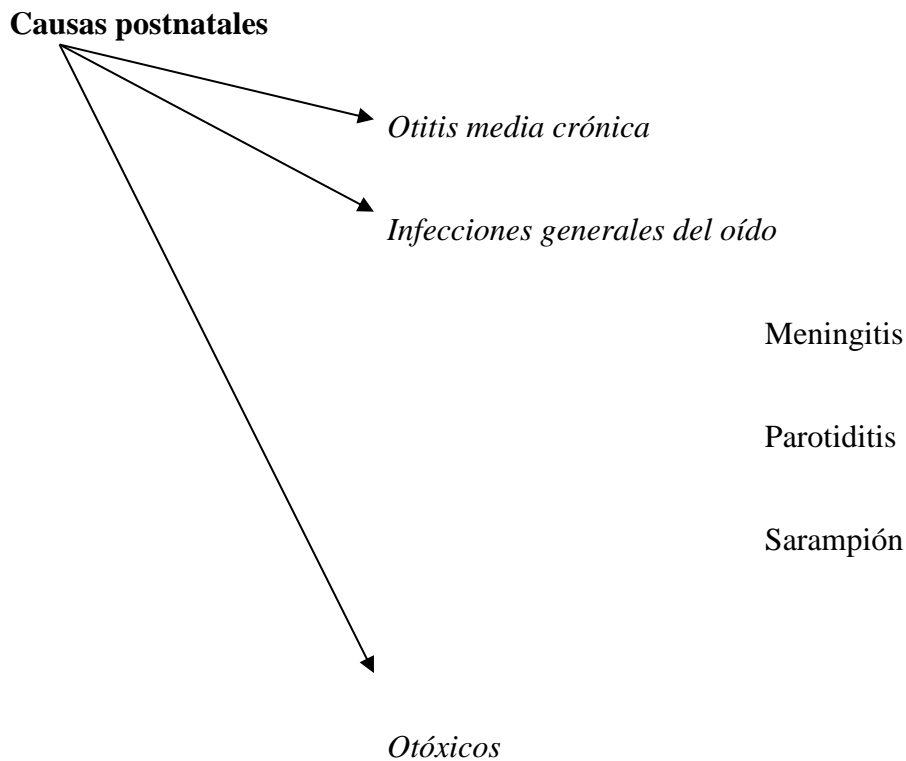
Una vez que hemos estudiado sucintamente la hipoacusia en cuanto a su naturaleza, merece la pena que nos detengamos en las causas que dan lugar a la misma. Para ello, nos basaremos nuevamente en el trabajo de Manríque Rodríguez y Romero Panadero (1995: 87-95), que mantienen la existencia de dos grandes grupos de causas: las causas prenatales, causas perinatales y causas posnatales. A su vez, estos dos tipos de causas se pueden dividir en otras causas, que veremos en el siguiente esquema:

Causas prenatales



Casus perinatales





Con esta introducción hemos presentado los aspectos más básicos que atañen al grupo de población que pretendemos estudiar: los niños sordos con implante coclear. Es imprescindible estudiar la faceta fisiológica para después centrarnos en los aspectos lingüísticos fundamentales, que derivan de ella.

I. 2 – ESTUDIO DEL IMPLANTE COCLEAR

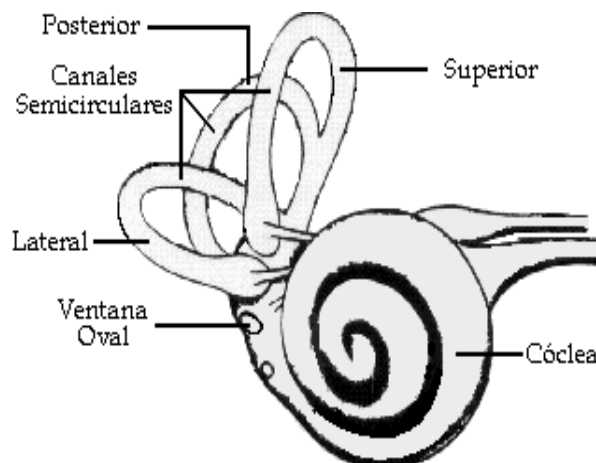
Si queremos introducirnos en el estudio de las habilidades lingüísticas en niños hipoacúsicos con implante coclear, se muestra como paso previo imprescindible llevar a cabo un recorrido por el dispositivo que determinará el comportamiento lingüístico de los niños implantados: el implante coclear.

El desarrollo de este dispositivo supone una evolución conjunta en el ámbito de la electrónica, así como en el ámbito de la neurofisiología. El implante coclear está prescrito para pacientes que sufren hipoacusia neurosensorial. Esta patología afecta a las células

sensitivas encontradas en una zona del oído determinada, llamada *cóclea*. Antes de conocer el funcionamiento del implante coclear es necesario que entendamos el esquema de la recepción auditiva, para lo cual nos vamos a basar en el especialista Portillo Corado (2002: 43). Según este autor, el funcionamiento típico del oído interno en la recepción de la señal acústica es el siguiente:

En pacientes con audición normal el sonido ingresa por el conducto auditivo externo alcanzando la membrana timpánica (...), que a su vez transmite las vibraciones a un sistema de huesos ubicados en el oído medio. El estribo, el huesecillo localizado más profundamente, se articula en la ventana oval (una abertura localizada en la base de la cóclea) y transmite las vibraciones a un medio líquido que llena el interior de la cóclea. El movimiento de este líquido provoca deformaciones mecánicas en la membrana basilar que son detectadas por células sensoriales ciliadas que residen en una estructura llamada órgano de Corti. Las células forman 4 largos surcos en la superficie de la membrana basilar. Esta membrana, dotada de una gran flexibilidad, divide dos de los tres canales espirales en los que está compartimentada la cóclea, la rama vestibular y la rama timpánica. Las células sensoriales convierten las vibraciones mecánicas de la membrana basilar en señales eléctricas, que son conducidas por el nervio auditivo al cerebro.

Todo esto se puede observar a partir del siguiente esquema, donde se muestran los componentes principales del oído interno:



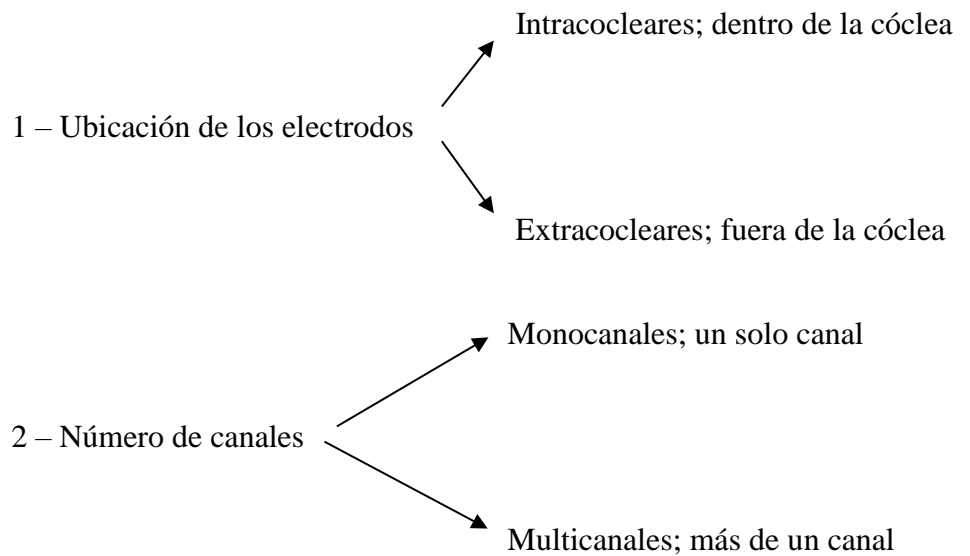
Para llegar a reproducir este complejo procedimiento auditivo, se han desarrollado varias clases de implantes cocleares. No obstante, para facilitar la comprensión sobre este

dispositivo, vamos a seguir las características esenciales que todos los implantes cocleares tienen apoyándonos en Portillo Corado (2002: 43). Para este autor, podemos distinguir como “esenciales”, cuatro componentes básicos dentro de los implantes cocleares:

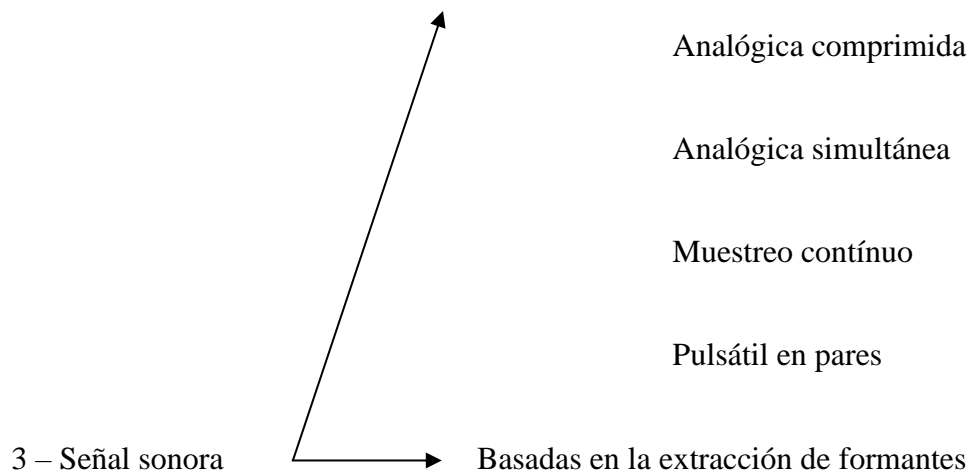
- a) un micrófono, que sirve para captar los sonidos y transformarlos en señales eléctricas.
- b) un procesador de sonidos, encargado de codificar las señales eléctricas, apoyado por una batería.
- c) un mecanismo de transmisión encargado de comunicar el procesador con los componentes implantados.
- d) una antena que se encarga de la recepción y estimulación, unida a un conjunto de electrodos colocados a lo largo de una guía que contiene electrodos y que suele ser alargada y flexible (colocada por el cirujano a través de una incisión en la pared de la cóclea o a través de una «ventana redonda»).

Tipología de implantes cocleares

Dependiendo de todos los factores que ya hemos visto, podemos distinguir, siguiendo nuevamente a Portillo Corado (1995: 44) los siguientes tipos de implantes cocleares basados en tres criterios distintos: la ubicación de los electrodos, el número de canales de estimulación del implante y la forma de tratar la señal sonora. Atendiendo a estos criterios, podríamos establecer la siguiente clasificación de los diversos tipos de implantes cocleares:



Basadas en la forma de la onda



F0/F1

MPEAK/SMSP/SPEAK

Como indica Portillo Corado (1995:44), «la estructura de la información acústica es muy simple. La señal que es captada por el tímpano puede ser descrita como una función del tiempo y representa el movimiento de un punto en el espacio». De este modo, aun teniendo en cuenta la simplicidad que caracteriza a la señal sonora, esta puede contener –y de hecho lo hace– información muy compleja sobre la fuente sonora a la que pertenece.

Si nos preguntamos por el modo en que actúa un implante coclear o el propio oído humano para llevar a cabo un proceso tan complejo, debemos tener presentes las consideraciones que George von Békésy (1989) hizo respecto de este tema. Este autor explicó el procesamiento de la información auditiva, que podemos reelaborar en los siguientes pasos:

1. Se aplica el estímulo sonoro en la base de la cóclea.
2. La membrana basilar vibra con una intensidad específica en función de la naturaleza y la intensidad del estímulo sonoro.
3. Todo esto provoca una resonancia relacionada con el sonido producido.
4. Como la señal acústica es compleja, esta se divide, de modo que las frecuencias agudas van a resonar en la base de la espira coclear, mientras que las frecuencias graves lo harán en el ápex.
5. Cuando las células sensoriales del órgano de Corti son estimuladas por el movimiento mecánico de la membrana basilar, generan actividad eléctrica que se transmite a las dendritas del nervio auditivo.
6. El resultado del proceso anterior es que los impulsos de baja frecuencia se transportan por haces de fibra del nervio auditivo.

Como vemos, este proceso auditivo se basa en la tonotopía, es decir, en la capacidad que tiene la membrana basilar de la cóclea para vibrar de diferentes modos según el tono del sonido que es producido. Por este motivo, podemos decir que la eficacia de un implante coclear depende, en buena medida, del número de fibras del nervio auditivo que consiga estimular en relación con el número de fibras que es capaz de estimular la cóclea de las personas sin hipoacusia neurosensorial.

La eficacia del implante coclear dependerá del número de conexiones que es capaz de llevar a cabo la membrana basilar con el nervio auditivo, hecho que, a su vez, vendrá dado

por la cantidad de tejido nervioso hábil que dejó a su paso la hipoacusia causante de la hipoacusia neurosensorial. Otro de los factores que va a incidir en la intensidad del sonido que escuchan los pacientes es la frecuencia con la que, desde la membrana basilar, van a ser estimuladas estas células.

Así pues, vemos que hay dos factores, siguiendo la propuesta de Portillo Corado (1995: 48) que marcarán la intensidad del sonido que van a recibir los pacientes: por un lado, la cantidad de fibras del nervio auditivo que son estimuladas, y, por otro lado, la frecuencia a la que van a ser estimuladas estas fibras nerviosas. La intensidad tonal va a depender del lugar en el que antes se aplicaba la estimulación mecánica –en pacientes normo-oyentes– y ahora se aplica la estimulación eléctrica.

A todo ello hay que añadir que el proceso de programación del implante coclear por parte del audiólogo, que suele llevarse a cabo a través de un sistema estandarizado para todos los sujetos, en ocasiones entraña diferencias interindividuales en los niños, por lo que es necesario un proceso que en ocasiones puede ser lento y, por lo tanto, puede afectar en el momento efectivo de la adecuada percepción auditiva por parte de los hablantes.

Tras este breve repaso por los tipos de implantes que podemos encontrar, parece preceptivo ahondar en la patología que hace necesarios este tipo de implantes: la hipoacusia neurosensorial.

II – PERSPECTIVA GENERAL DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TÍPICO

II. 1 – IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El estudio del desarrollo del lenguaje encaja dentro del marco sugerido antes: ¿cómo construye el niño los medios para producir una conducta compleja, regida por reglas, únicamente sobre la base de una experiencia de manifestaciones conductuales superficiales de reglas subyacentes? Yo veo el desarrollo del lenguaje como un campo crucial para el estudio de las antiguas cuestiones filosóficas de las ideas innatas, el rol de la experiencia individual, los factores universales y particulares de la naturaleza humana, etc. Si comprendemos el desarrollo del lenguaje –sus aspectos innatos y aprendidos– comprenderemos una gran parte de lo que es el ser humano.

Slobin, 1985

Así se refiere Slobin a la importancia que tiene el estudio sobre el desarrollo del lenguaje dentro de la conducta psicológica del ser humano. Para él, el lenguaje es la realidad psicológica y física a través de la cual consiguen permear los pensamientos, miedos e ideas que definen a los seres humanos. El estudio del lenguaje es enriquecedor, además, siguiendo las ideas de Slobin, porque permite distinguir entre aquellos aspectos universales a todos los seres humanos, genéticamente codificados en nuestra especie, y otros aspectos dependientes de nuestro saber cultural, manifestado en la lengua a través de las diferencias interlingüísticas¹. El lenguaje es una de las manifestaciones que dan cuenta de la capacidad del ser humano para llegar a dominar ciertas competencias y al mismo tiempo de la base común a todos los seres humanos. Hay que tener en cuenta que las investigaciones de Slobin están muy influidas por el auge de la Gramática Generativo-Transformacional, a partir de mediados de los años 60. En relación con el estudio que

¹ De hecho, el proyecto nacido en la Universidad de Berkeley, el “Berkeley Crosslinguistics Acquisition Project”, pretendía estudiar los mecanismos de adquisición lingüística en diferentes lenguas, para discernir entre los aspectos comunes a la adquisición de todas las lenguas desde una perspectiva universal, de aquellos aspectos propios de unos sistemas lingüísticos en concreto. En este sentido, el propio Slobin estudió en sus primeras investigaciones las particularidades del desarrollo de dos lenguas como el ruso y el turco, y pudo observar que, en contraste con el ruso, el turco presentaba un sistema morfológico relativamente sencillo desde un punto de vista formal, lo cual conllevaba una mayor facilidad para la adquisición de ciertas categorías gramaticales en esta lengua, que aparecían en estadios anteriores del desarrollo lingüístico a otras lenguas con mayor complejidad formal. Fruto de este proyecto se elaboró *A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence* (Slobin, Berkeley, 1967).

llevamos a cabo en nuestra propuesta investigadora y en consonancia también con el carácter morfosintáctico, cabe destacar que Slobin (1985) formula su teoría sobre la existencia de una *Gramática Básica Infantil*² (*Basic Child Grammar*), que, aunque está basada en preceptos del generativismo chomskiano, se despega de él en un aspecto básico: mientras que en la gramática generativo-transformacional supone que el ser humano tiene un «archivo de conocimiento lingüístico» (Slobin, 1985: 8), la *Gramática Básica Infantil* no es innata, sino que se trata de un proceso de codificación-decodificación que conlleva la aplicación de una serie de unos *Principios operativos* (*Operating Principles*).

En la teoría de adquisición gramatical propuesta por Slobin, al conocimiento innato de todos los hablantes es necesario añadir, como él denomina, la *Capacidad de Construcción del Lenguaje* (*Language-Making Capacity*). El niño dispone también de ciertos procedimientos que le permiten manipular el habla y, paulatinamente, ir construyendo su propia gramática. En los primeros momentos en que se aplican estos procesos, según Slobin (1985), los resultados en los niveles semántico y pragmático son similares en todos los niños –durante un breve período de tiempo, cierto es–, y ello es lo que permite hablar de la *Gramática Básica Infantil*, que debe entenderse entonces como el estadio gramatical común para los aprendices de todas las lenguas del mundo en el que estos comparten un modelo pragmático y semántico similares. Los *principios operativos* enunciados por Slobin (1985) operan en diversos ámbitos. Así, mientras que algunos sirven para distinguir las secuencias lingüísticas –la acentuación silábica o las sílabas finales– y otros sirven para categorizar los elementos lingüísticos en los diferentes paradigmas gramaticales –como, por ejemplo, las desinencias de género o de número–.

Además, Slobin incardina la acción del conjunto de principios operativos a un *espacio semántico*, donde los diferentes conceptos de índole lingüística se van situando unos en relación con los otros y poco a poco serán seleccionados por el niño a la hora de llevar a cabo sus producciones lingüísticas, en función del *grado de normalidad* que sientan en su empleo. El grado de normalidad está basado en el número de relaciones que los niños establecen entre los principios lingüísticos que paulatinamente adquieren; cuantos más principios lingüísticos presenten relaciones entre sí, más probabilidades tendrán dichos

² La teoría de la *Gramática Básica Infantil* queda expuesta de forma clara en Slobin, D. I. (1985). “Crosslinguistic evidence for the language acquisition” (en D. I. Slobin [Ed.]. *The crosslinguistic study of the language acquisition*, vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates).

principios de aparecer de forma efectiva en las producciones de los niños. Asimismo, el orden de adquisición de las diferentes estructuras gramaticales entre lenguas distintas también vendrá dado por dificultad inherente de las estructuras gramaticales de estas.

La teoría de Slobin, en definitiva, rescata la tradición chomskiana e introduce los *principios operacionales*, que explican, por un lado, una etapa gramatical común a todas las lenguas del mundo –la *Gramática Básica Infantil*– y, por otro lado, un desarrollo distinto interlingüístico en función de la dificultad gramatical y semántica que supone cada lengua por sí misma.

Paola Bentivoglio (1983), por su parte, propone un orden de adquisición de los elementos referenciales del discurso tras el análisis de un corpus del español de tres países: Chile, Venezuela y México. Bentivoglio encontró un orden determinado de adquisición de las estructuras lingüísticas con un valor referencial³. Bentivoglio, además, se basó en los tres presupuestos de la *Teoría referencial* de Givón (1980):

- Distancia referencial: «representa la continuidad/discontinuidad de un tópico o participante, cuando consideramos las cláusulas que preceden a la que contiene la estrategia analizada» (González Márquez, 2009: 83). Se mide el número de cláusulas a la izquierda y a la derecha de un tópico para determinar el marco referencial.
- Persistencia: es la validez que tiene un argumento a lo largo del discurso y se mide como el número de cláusulas que se encuentran a la derecha de un sintagma nominal en una oración dada.
- Ambigüedad: da cuenta de la varianza correferencial en la asignación de uno o más signos lingüísticos para referirse a un mismo elemento. Solo puede ser medida en términos binarios; bien pueden existir diferentes elementos para aludir a un mismo referente, bien solo existe un elemento que aluda a un elemento discursivo.

³ El orden de aparición de las estructuras referenciales propuesto por Bentivoglio fue el siguiente: 1 – concordancia verbal y pronombres átonos, 2 – pronombres tónicos, 3 – pronombres tónicos o sintagmas nominales y clíticos referenciales, 4 – sintagmas nominales definidos (sintagmas nominales no modificados y definidos, sintagmas nominales modificados y definidos y sintagmas nominales definidos y modificados por una cláusula de relativo).

II. 2 – MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Otro de los aspectos esenciales a la hora de entender el desarrollo de los aspectos morfosintácticos dentro de la producción de los niños hipoacúsicos implantados es la delimitación de un enfoque de estudio. En este caso, hemos querido centrarnos en la perspectiva psicolingüística. A lo largo de su estudio “Modelo psicolingüístico del desarrollo del lenguaje” (2003: 36-39), Marie-Thérèse Le Normand ofrece una perspectiva genérica sobre el desarrollo lingüístico en la adquisición del lenguaje, en el cual se lleva a cabo un estudio sucinto sobre el desarrollo del nivel morfosintáctico. A fin de conocer las principales aportaciones sobre la adquisición de dicho nivel lingüístico, llevaremos a cabo un análisis de dicho modelo de desarrollo lingüístico. Le Normand, basándose en el estudio de Menyuk (1988), afirma que «la evolución del lenguaje entre los 2 y los 3 años se caracteriza por el acceso a la asociación de dos o más palabras, lo que los lingüistas llaman *semantaxis*» (2003: 36). El orden de los constituyentes morfológicos no es determinante en los primeros estadios del desarrollo morfosintáctico; en esta etapa, el contenido semántico es el motor que sirve para construir las primeras construcciones de los niños.

Por otra parte, no se sabe de forma certera el mecanismo a través del cual los niños llegan a dominar el orden sintáctico prototípico de las diferentes lenguas, aunque hay algunas hipótesis (Braine, 1963, 1971, 1976) que abogan por un principio de generalización contextual, basado en la afirmación de que el niño es capaz de identificar las posiciones en las que los adultos emplean las diferentes estructuras morfosintácticas y posteriormente las emplean de un modo similar para comprobar su nivel de eficacia comunicativa. Como vuelve a referir Le Normand (2003), uno de los momentos más destacables dentro de la adquisición lingüística es la aparición de las primeras frases gramaticales, caracterizadas por la presencia de ciertos elementos esenciales: la entonación, la sobregeneralización, las flexiones y el orden de las palabras. Resulta aconsejable que estudiemos con mayor detenimiento dichos componentes.

La función principal de los elementos prosódicos, los entonativos, es la distinción de las diferentes modalidades oracionales presentes en el discurso. Todo ello ha sido estudio a través de las variaciones de las curvas melódicas, a través de análisis

contrastivos en los que se observan las distintas intensidades hertzianas según las intenciones comunicativas.

Las sobregeneralizaciones, que consisten en la aplicación de reglas de estructuras morfosintácticas regulares a contextos morfosintácticos irregulares (ej.: *ha ponido* en lugar de *ha puesto*) constituyen también uno de los rasgos propios de los primeros estadios del desarrollo morfológico infantil. Del mismo modo, esa situación puede darse en el sentido inverso⁴, ya que el niño puede aplicar una regla del paradigma morfosintáctico regular al paradigma morfosintáctico irregular (ej.: *vueló* en lugar de *voló*). Además, aunque la sobregeneralización tiene lugar de un modo preeminente dentro del paradigma verbal, lo cierto es que este fenómeno puede encontrarse también dentro del nivel léxico. Como señala Le Normand, «estas modificaciones psicolingüísticas demuestran que el niño no aprende únicamente por simple repetición o por imitación» (2003: 37). De tal modo, continúa la autora francesa, «su aprendizaje se efectúa más bien a través de la deducción de los principios que operan en su lengua y a través de su aplicación a situaciones nuevas» (2003: 37), a través de las cuales se podrá producir el contraste entre los conocimientos precedentes al acto comunicativo y los conocimientos lingüísticos propios del contexto discursivo en el que está teniendo lugar la adquisición lingüística.

Por otro lado, las flexiones, como elementos fundamentales de la adquisición en el nivel morfosintáctico, que no son más que aquellos elementos adheridos a los distintos radicales de las palabras en función de una posición dada, se adquieren en función de la dificultad lingüística desinencial implícita. Esto es; dada la complejidad de una lengua determinada, la dificultad para adquirir cierta desinencia lingüística –que contiene una categoría gramatical dada– conllevará también una demora en la adquisición de la información morfológica categorial contenida en dicha desinencia. Ello explica la diferencia cronológica que existe entre distintas lenguas a la hora de adquirir nociones morfosintácticas como la negación, que no se desarrolla al mismo ritmo en las lenguas con un sistema morfológico aglutinante que en aquellas lenguas que, por el contrario,

⁴ Aunque la situación inversa sea posible, el proceso más frecuente es la asimilación de la estructura regular dentro de un contexto irregular, ya que los niños, como ya vimos anteriormente en el modelo de desarrollo lingüístico funcionalista, aprenden en primer lugar las estructuras regulares, que son aquellas con un mayor índice de productividad para la comunicación de las primeras fases de la adquisición lingüística.

contienen la información morfológica a través de estructuras perifrásticas. Ya en la etapa de la adquisición tardía del lenguaje se habrán desarrollado todas las categorías gramaticales en las distintas lenguas, independientemente del nivel de complejidad estructural que presenten.

Finalmente, respecto al orden de palabras como elemento básico dentro de la adquisición morfosintáctica típica de las lenguas, son varias las cuestiones que merecen ser rescatadas. En primer lugar, hay que dejar claro que, en el desarrollo típico del lenguaje, desde los tres años de edad cronológica los niños van a dominar las estructuras fundamentales de sus lenguas, mostrándose competentes y carentes de errores de destacada relevancia morfológica o sintáctica. No obstante, como observamos en el trabajo de Le Normand (2003), hay ciertas estructuras gramaticales que el niño irá perfeccionando en etapas posteriores de su desarrollo morfosintáctico. En concreto, hay que aludir a dos estructuras gramaticales: las oraciones relativas introducidas por el pronombre *que* y las marcas referenciales instituidas en el sistema pronominal. Así, si los términos implicados en una proposición relativa comparten un régimen de igualdad (ej.: *el autobús azul que empuja al autobús blanco*), estos serán interpretados correctamente a la edad de 3-6 años; si, por el contrario, los elementos integrantes de la proposición relativa no comparten el régimen de igualdad (ej.: *el hombre que se come el bocadillo*), estos no serán interpretados correctamente hasta un intervalo de edad más avanzada, entre los 5 y los 9 años (Seguí y Léveillé, 1977). Por otro lado, respecto al sistema de referencia pronominal dentro del desarrollo morfosintáctico típico, hay que destacar la preferencia en el empleo de los mecanismos de referencia pronominales por parte de los niños de 3 a 6 años en comparación con el menor uso que hacen de los sintagmas nominales (Kail, 1976); además, hasta los 6 años de edad cronológica también se mantendrá la vigencia de uso del pronombre sujeto, con la orientación genérica independiente del contexto oracional, de forma mayoritaria, sustituyendo al sintagma nominal que podría tener dichas atribuciones.

II. 3 – IMPLICACIONES CLÍNICAS DE LOS MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS

Cuando el niño designa un objeto o ejecuta una demanda durante el juego o en situación de test, puede deducirse, por tanto, que comprende lo que se dice. En numerosos casos, las consignas que parecen ser recibidas y comprendidas tienen tendencia a poseer un carácter redundante respecto al contexto, a estar constituidas de enunciados cortos y simples, a estar fuertemente acentuadas y a ser repetidas y acompañadas de gestos exagerados. Podría suponerse entonces que el niño hubiera comprendido el contexto y las posibles intenciones de los padres a partir de la situación, y no el significado preciso del mensaje del adulto [...] Ante estas incertidumbres, sería deseable que fueran realizadas investigaciones experimentales más controladas que nos dieran más información de las verdaderas competencias subyacentes a la comprensión y la producción.

Le Normand, 2003: 29

Le Normand (2003) pone de manifiesto la necesidad de crear modelos explicativos en relación con el desarrollo atípico del lenguaje en los niños, ya que, hasta el momento, en el ámbito de la adquisición en este tipo de desarrollo lingüístico únicamente se han elaborado estudios⁵ que no permiten distinguir entre dos tipos de desarrollo por parte del niño: bien los niños entienden y son capaces de producir ciertas estructuras lingüísticas como consecuencia de un saber contextual y de su capacidad deductiva, bien los niños entienden y son capaces de producir ciertas estructuras lingüísticas como consecuencia de una correcta interpretación de todos los elementos lingüísticos que conforman el mensaje.

Por otra parte, Le Normand (2003) sí reconoce la investigación metodológica actual en ciertos niveles lingüísticos. En especial se refiere al nivel morfosintáctico y al valor predictivo que tienen algunos de los dispositivos que se han desarrollado en los

⁵ En concreto Le Normand se refiere al estudio desarrollado por Brown, R. ; Fraser, C. y Bellugi, U. (1963). “Control of grammar in imitation, comprehension and production”, en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, págs.121-135, donde los investigadores elaboraron una tarea para medir la comprensión gramatical, así como la repetición y la producción. En la comprensión los niños tenían que llevar a cabo una correlación de imágenes con una marca morfológica –se usó sobre todo para medir el contraste entre el singular y el plural–. Respecto a la repetición, los niños debían llevar a cabo una imitación del enunciado que les era dado por los investigadores.

últimos años en este nivel. La autora hace mención a estándares de evaluación morfológica, como la Longitud Media del Enunciado expresada en morfemas (LME(m)), que da cuenta de un modo general de la relación entre la edad cronológica y el desarrollo lingüístico y el VOC, que es la medida que recoge el número de palabras diferentes en la muestra de lenguaje infantil recogida.

II. 4 – ANÁLISIS FUNCIONAL DEL LENGUAJE DEL NIÑO.

El modelo de análisis funcional de Halliday, otro de los modelos para la evaluación lingüística del lenguaje infantil, se basa en una perspectiva funcionalista de la misma; se trata de un sistema de evaluación morfosintáctica muy completo y abarcador, ya que mide desde los progresos en el nivel morfológico hasta los procesos más próximos a la Pragmática e incluso al nivel de la Lingüística textual. La unidad básica del análisis funcional es la *proposición*. Como recogen Puyuelo, Rondal y Wiig:

Halliday define la proposición como una unidad en la que se combinan y se relacionan significados de tres tipos, según un orden secuencial único de las palabras. Una proposición puede ser considerada simultáneamente como *mensaje*, *intercambio* y *representación*. Cada uno de estos tres tipos generales de significado se obtiene a partir de estructuras específicas.

Puyuelo, Rondal y Wiig, 2005: 156

Una vez que se ha definido la noción de *proposición*, se pueden distinguir distintos niveles dentro del análisis funcional propuesto por Halliday⁶: nivel proposicional, nivel infraproposicional (que engloba los grupos y sintagmas), nivel supraproposicional (compuesto por la unión entre proposiciones y frases), nivel paraproposicional (donde se incluyen las unidades de información (rasgos textuales donde se engloban la cohesión y

⁶ Teoría expuesta por Puyuelo, Rondal y Wiig (2005) a partir del estudio *Functional language analysis*, 1985, London, Arnold.

otros aspectos referentes al ámbito discursivo). En las próximas líneas intentaremos sintetizar los puntos clave de cada uno de los niveles propuestos por Halliday, expuestos de forma preclara en la obra de Puyuelo, Rondal y Wiig (2005).

A) Nivel proposicional

No hace mucho que señalábamos la concepción triádica de las proposiciones, recordando su dimensión como mensaje, intercambio y representación a un mismo tiempo; ahora es necesario que especifiquemos qué aspectos son útiles para la evaluación morfológica dentro de cada una de estas dimensiones según la teoría de Halliday.

Al estudiar las proposiciones como mensajes, evaluamos el lenguaje en función de la dinámica tema-rema, por lo tanto, se entiende que una proposición está constituida por un elemento sobre el que se predicado e información nueva que se aporta sobre dicho elemento. En el análisis de Halliday es el elemento temático aquel que recibe mayor importancia, que puede estar desempeñado por diferentes categorías: grupo adverbial (*Un día miré a su mujer*), sintagma preposicional (*El sábado por la tarde fue al parque*), proposición (*Lo que importa es lo que tú sientas*), adjunto conjuntivo (*En ese caso, nos veremos el viernes*), adjunto modal (*A mi entender no es necesaria tal medida*), conjunción (*Que vinieras era lo adecuado*), Q-ítem (*¿Qué fue de aquellos maravillosos años juveniles?*), C-ítem (*Aquello fue un acto de ira no premeditada*), verbo acabado en preguntas de sí/no (*No es*), tú/nosotros en las proposiciones imperativas (*No fastidies*). Como apuntan Puyuelo, Rondal y Wiig (2005: 157) “el elemento que más se elige como tema en una proposición varía según el modo (...) Los tipos principales de proposiciones son los indicativos y los imperativos”. Según el modo, prevalecerán unos elementos gramaticales sobre otros. Por ejemplo, una proposición interrogativa tendrá como tema en la mayoría de los casos un elemento interrogativo o en las proposiciones imperativas existirán temas no marcados como *tú* o *nosotros*. Además, en función del número de los elementos que estén implicados en las proposiciones, los elementos temáticos o mensajes pueden ser simples o compuestos.

Cuando estudiamos la proposición en su dimensión de intercambio, es decir, como hechos que hacen partícipes de un mismo acto conversacional a un emisor y un receptor, debemos centrar nuestra atención en las cuatro funciones que puede ejercer: la orden, la

opinión, la pregunta y los ofrecimientos. Además, si usamos el lenguaje para hacer alusión a una transferencia efectiva de bienes o servicios, es decir, en su función de mero intercambio de información como si esta fuera un producto más, hablamos de proposición en el sentido interpersonal y no tanto en el lingüístico. En este sentido hay que recordar la diferencia existente entre declaración, aquel enunciado sobre el que podemos cuestionar su validez, y una proposición, que no debe ser tratada del mismo modo.

Finalmente, al estudiar la proposición en su dimensión de representación⁷, los sentimientos, estados y encuentros que caracterizan nuestra realidad son codificados a través de la estructura semántica del lenguaje y se expresan gracias a su estructuración gramatical. En este sentido, el aspecto que marca las proposiciones en su dimensión representativa es principalmente la transitividad. Esta noción sirve para expresar los procesos capaces de recoger el lenguaje: los procesos materiales (relacionados con la dimensión fáctica), los procesos mentales (vinculadores a las sensaciones, percepciones y pensamientos), los procesos relacionales (relacionados con la dimensión existencial; el ser), los tipos dependientes de otros procesos (comportamientos, movimiento, etc.) y algunos procesos compuestos por elementos circunstanciales (alcance y localización en el tiempo, manera, causa, acompañamiento, materia y función).

B) Nivel infraproposicional

Ya habíamos señalado que las proposiciones pueden estar compuestas por: grupos nominales, grupos verbales, grupos atributivos, grupos adverbiales, grupos conjuntivos, grupos preposicionales, sintagmas conjuntivos y sintagmas preposicionales. Mientras que un grupo es la expansión de una categoría, un sintagma es la contracción de una proposición.

1. Grupo nominal. Según Puyuelo, Rondal y Wiig (2005: 161), “la estructura del grupo nominal tiene la función de especificar: a) a una clase de cosas, o b) a ciertas categorías de pertenencia a dicha clase”. La pertenencia al grupo nominal puede expresarse a través de deícticos, cuantificadores, epítetos y clasificadores.

⁷ Lo que, según las funciones del lenguaje expuestas por Roman Jakobson (1963), estaría muy próxima a la función emotiva del lenguaje humano, en tanto que el mensaje del acto comunicativo se relaciona con el propio emisor de dicho acto conversacional.

2. Grupo verbal. El grupo verbal, formado en exclusiva por palabras pertenecientes al grupo de los verbos, se parece al grupo nominal en algunos aspectos. Así, el grupo verbal finaliza con la acción, que es el equivalente a la cosa del grupo nominal.
3. Grupo atributivo. Está formado por un atributo como núcleo que puede ir acompañado de distintos modificadores.
4. Grupo adverbial. Compuesto por un adverbio que desempeña la función de núcleo y acompañado opcionalmente de diversos modificadores.
5. Grupo conjuntivo. Las conjunciones no están exentas de la formación de grupos proposicionales que incluso se pueden ver modificados por otras categorías morfológicas.
6. Grupo preposicional. También sujetas a modificaciones, las preposiciones pueden formar grupos proposicionales propios.
7. Sintagma conjuntivo. Formado por una conjunción y un sintagma preposicional, los sintagmas conjuntivos son también elementos capaces de constituir proposiciones por sí mismos.
8. Sintagma preposicional. También son capaces de formar proposiciones por sí mismos.

C) Nivel supraproposicional

El nivel supraproposicional estudia las relaciones que pueden establecerse entre diversas proposiciones, de igual modo que la Sintaxis estudia la relación funcional que una los diferentes componentes morfológicos. A la hora de abordar las relaciones que pueden unir las distintas proposiciones, hay que tener en cuenta dos ámbitos: el ámbito de la taxis y las relaciones lógico-semánticas entre distintas proposiciones.

En virtud del primer ámbito, cabe señalar la diferencia que existe entre las proposiciones que mantienen entre sí una relación de parataxis, cuando las diferentes proposiciones tienen la misma categoría y gradación gramatical, o de hipotaxis, que aparece que una o varias proposiciones modifican o se ven modificadas por otras proposiciones. Como hemos señalado, también pueden unir las diferentes proposiciones ciertas relaciones lógico-semánticas, ya sean la expansión o la proyección. Dentro de las expansiones, la segunda proposición se encarga de ampliar el contenido de la proposición

precedente, mientras que en las proyecciones la proposición secundaria se impulsa a partir de la proposición primaria como una especie de relación verbal.

Otra de las opciones que encontramos para llevar a cabo la evaluación del nivel morfológico es plantear una perspectiva centrada en la Lingüística textual. Concretamente, resulta muy interesante estudiar las características textuales que entran a formar parte del discurso de los hablantes. Como apuntan Puyelo, Rondal y Wiig “para que una secuencia de frases constituya un texto es necesario que las relaciones entre las proposiciones y los complejos de proposiciones, o entidades más largas (párrafos), sean explícitas y que se mantenga una cohesión textual mínima (especialmente en cuanto al turno de palabra” (2005: 165). Halliday(1985) distinguió entre cuatro procedimientos básicos que servía para asegurar la cohesión de un texto: la referencia (cuando un participante del discurso se toma como referencia en futuras ocasiones dentro del texto a través de recursos pronominales como *él* o *aquel muchacho*), la elipsis (cuando una proposición, una parte de una proposición o incluso una parte del grupo nominal o verbal se pueden omitir del discurso y haber sido reemplazadas por otros elementos), la conjunción(son relaciones semánticas del mismo nivel que sirven para unir o expandir las distintas proposiciones) y la cohesión léxica (es la búsqueda de la continuidad textual a través de las palabras, gracias a figuras como la repetición o las distintas formas de relación semántica que unen unos términos con otros).

III – PERSPECTIVA GENERAL DEL DESARROLLO ATÍPICO DEL LENGUAJE

III. 1 – DESARROLLO ATÍPICO DEL LENGUAJE

Una vez que hemos analizado perspectivas esenciales en la adquisición del nivel morfológico dentro del desarrollo típico del lenguaje, es necesario que focalicemos nuestra investigación en la muestra poblacional que constituirá el núcleo de nuestro estudio: los niños con hipoacusia prelocutiva. Por ahora, trazaremos un marco de desarrollo solo en este grupo de niños, sin incluir otra de las variables básicas de nuestro trabajo: el implante coclear y su incidencia en la adquisición atípica del lenguaje. Así pues, nuestro estudio está basado en tres hitos: la adquisición típica del lenguaje, la adquisición del lenguaje en los niños hipoacúsicos y la adquisición del lenguaje en niños hipoacúsicos que hayan sido provistos de un implante coclear. Dentro de este segundo nivel teórico, la adquisición del lenguaje en los niños con déficits auditivos, el estudio de Bernstein (2010) conforma uno de los mejores panoramas en los distintos niveles lingüísticos. En dicho estudio, la autora estadounidense dedica tres niveles al análisis de la adquisición lingüística en los niños con hipoacusias: el nivel fonológico, el nivel léxico y el nivel gramatical.

Aunque para otros estudios sobre el desarrollo lingüístico en entornos de déficits auditivos todos los niveles son de sumo interés, para nuestro estudio es preciso que nos concentremos en el apartado que Bernstein reserva para el desarrollo gramatical (Bernstein, 2010: 339-341). En el desarrollo del nivel gramatical se destacan los problemas para la población hipoacúsicos en el desarrollo de los verbos modales, los verbos auxiliares, los infinitivos y los gerundios⁸.

Por otra parte, De Villiers (1991) observa en la producción de los niños sordos un empleo excesivo de las oraciones simples, quizá consecuencia de la excesiva monitorización a la que los mismos se ven sometidos en su entorno logopédico. Algunos autores señalan la necesidad de que en el aula del logopeda se le dé la suficiente importancia a la adquisición del lenguaje como una herramienta propiciadora de la comunicación entre individuos y no solo como un conjunto de reglas gramaticales que deben ser aprendidas de un modo sistemático.

⁸ En el estudio de Qugley y Paul (1987) podemos encontrar diversos ejemplos acerca de esta cuestión.

III. 2 – SEMIOLOGÍA DE LOS DÉFICITS LINGÜÍSTICOS INFANTILES

Los síntomas de un posible trastorno del lenguaje en el niño pueden estar directamente relacionados con un déficit sensorial o motor, pueden pertenecer a un cuadro psicopatológico en el que la patología no esté limitada al dominio del lenguaje o pueden configurarse como una patología específica del lenguaje. Así pues, parece importante, en una primera aproximación, describir los síntomas de una forma autónoma, independientemente del cuadro clínico en el que se inserten. El conocimiento riguroso de esta semiología es de capital importancia durante la evaluación de un niño.

Chevrie-Muller, 2003: 195

Chevrie-Muller (195-200: 2003) se refiere a los déficits en el desarrollo del nivel morfosintáctico como: «estos trastornos se refieren a la capacidad de asociación de las palabras en frases y a los diferentes componentes de la gramática (orden de palabras, etc.) marcas morfológicas» (2003: 198). Cuando se produce un déficit concreto dentro de un módulo lingüístico dado, el niño no es capaz de asociar las palabras en frases de la manera esperable para su edad cronológica; estas frases serán gramaticalmente incorrectas hasta una edad bastante avanzada (Monfort y Juárez, 1993). Los trastornos de naturaleza morfosintáctica pueden tener una gravedad variable, que puede llegar incluso al agramatismo, caracterizado por la ausencia de las palabras con contenido gramatical, esenciales para la cohesión discursiva de las producciones de los niños. También se puede observar dentro de los déficits del nivel morfosintáctico, la ausencia de conjugación en el paradigma verbal –los verbos pueden aparecer directamente en forma de infinitivos– y la alteración del orden canónico oracional de cada lengua.

En definitiva, los aspectos esenciales en los que el desarrollo morfológico del niño se puede ver afectado en el proceso de adquisición lingüística son: la asociación gramatical de las diferentes categorías gramaticales, la menor frecuencia o incluso ausencia pronunciada de las palabras con contenido gramatical, la ausencia de la flexión dentro del paradigma verbal y la alteración del orden canónico oracional –SVO (Sujeto-Verbo-Objeto) en el caso de la lengua española–. Todo ello habrá de ser relacionado con

los diferentes déficits que pueden aparecer dentro del desarrollo lingüístico, motivados etiológicamente por diversas patologías. Como comprobaremos en capítulos posteriores de nuestro estudio, todos los aspectos descritos en el trabajo de Chevie-Muller (2003), pueden encontrarse también en los sujetos objeto de nuestra investigación: los niños hipoacúsicos con implante coclear de una edad de 36 meses de edad auditiva.

IV – DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS HIPOACÚSICOS CON IMPLANTE COCLEAR

IV. 1 – VARIACIÓN INTERINDIVIDUAL EN SUJETOS CON PÉRDIDA AUDITIVA SEVERA

Una de las características importantes a la hora de llevar a cabo el estudio de la adquisición lingüística, y en particular el estudio del nivel morfosintáctico es entender que el mismo no tiene lugar de forma homogénea, de modo que los períodos que típicamente se establecen para el desarrollo morfológico no tienen por qué representar el conjunto de sujetos de una muestra, sobre todo en el caso del grupo de estudio con el que trabajamos, reducido a una muestra poco representativa de la población global de individuos. Así, la variación interindividual es uno de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo estudios sobre adquisición del lenguaje. Como apuntan Geers, Nicholas, Tobey y Davison (2016) la población con acusados déficits auditivos presenta una mayor variación interindividual. Asimismo, las autoras señalan que el desarrollo del lenguaje en este grupo poblacional también es menos previsible que en los niños sin déficits auditivos asociados.

The uncertainty of predicting long-term language delay is even greater in the case of children with congenital severe-profound hearing loss. Children with similar language scores before implantation exhibit very different trajectories of development [...] Some children catch up rather quickly after auditory input is provided, some more slowly and some never catch up [...] As in children with normal hearing (NH), some children receiving Cis appear to reset their growth trajectory after some duration use, whereas other experience chronic, persisting delays. Few empirical studies have specifically contrasted the characteristics and experiences of those with booth differing initial responses to receipt of a CI as well as subsequent outcomes.

Geers, Nicholas, Tobey y Davison (2016: 156)

Por tanto, es cierto que hay diferencias palpables entre la adquisición del lenguaje y concretamente de su componente gramatical entre el grupo de niños hipoacúsicos implantados y el grupo de niños con un desarrollo auditivo normalizado. Los niños hipoacúsicos presentan una menor predictibilidad en su desarrollo lingüístico, lo que conlleva una dificultad manifiesta a la hora de evaluar de forma precisa las características inherentes al desarrollo lingüístico de esta población. Por ello estamos convencidos de que el entrecruzamiento de diferentes pruebas –que incluyan aproximaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo– es esencial a la hora de elaborar una evaluación fiable y representativa del desarrollo morfosintáctico de los sujetos de nuestro estudio.

IV. 2 – DÉFICITS LINGÜÍSTICOS ASOCIADOS A LA HIPOACUSIA

A la hora de considerar las particularidades de los sujetos de nuestro grupo de estudio –los niños hipoacúsicos con implante coclear– es muy importante señalar que los participantes en este no tienen déficits neuropsicológicos asociados a su hipoacusia neurosensorial. Lo cierto es que este es uno de los grandes condicionantes a la hora de elaborar estudios de Lingüística Clínica: en la mayoría de las ocasiones muchos de los sujetos presentan uno o más déficits asociados, lo que distorsiona la etiología de los fenómenos observados en el análisis de las muestras de habla.

A este respecto, tal y como se señala en la introducción del número 139 de la *Revista Lingua* (2014: 3):

Importantly, around 40% of children with a hearing impairment have additional disabilities. They may present with visual impairment (potentially leading to deaf-blindness), learning and intellectual disabilities (e.g. Down's syndrome, autism spectrum disorders), attention deficit disorders (ADD/ADHD), cerebral palsy or emotional disturbance. For obvious reasons, children with multiple disabilities are a very challenging group with respect to hearing rehabilitation. Given the focus of this special issue it is beyond the scope of this introductory paper to discuss the potential effect of additional disabilities on oral language outcomes in children with hearing impairments.

Dadas estas diferencias se vuelve esencial contar con sujetos hipoacúsicos neurosensoriales sin otros déficits asociados, sobre todo los déficits visuales o déficits cognitivos como el autismo o el síndrome de asperger o cualquier otro síndrome de tipo neuropsicológico que desvirtúe nuestra muestra y dificulte la distinción de las causas de los fenómenos lingüísticos que vamos a analizar. En este aspecto, los niños hipoacúsicos de nuestro estudio no tienen déficits lingüísticos asociados, por lo que no es necesario que ahondemos en la cuestión que acabamos de mencionar.

IV. 3 – HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR

Para estudiar el desarrollo de diversos aspectos morfosintácticos a lo largo de nuestro trabajo, es necesario que conozcamos las características lingüísticas básicas que caracterizan a los niños hipoacúsicos con implante coclear. Para ello, vamos a revisar diversos trabajos, entre los cuales destacará *Perspectivas de estudio en el desarrollo atípico del lenguaje: el niño sordo con implante coclear*, de Madrid Cánovas (2011). Esta autora lleva a cabo un recorrido por el desarrollo de los distintos niveles lingüísticos, hecho que nos puede resultar muy útil para hacernos una idea global del desarrollo lingüístico en una población tan específica como los niños hipoacúsicos con implante coclear. Asimismo, también emplearemos de forma complementaria los trabajos de Geers, Nicholas y Sedey (2003), *Language skills of children with early cochlear implant*.

Podemos estructurar el desarrollo lingüístico de los niños hipoacúsicos implantados, tal y como propone Madrid Cánovas (2011: 24), en función de los diferentes niveles lingüísticos. De este modo, comenzamos con el análisis del desarrollo lingüístico en niños hipoacúsicos con implante coclear:

- Nivel fonológico: desde un punto de vista sonoro ya puede haber diferencias significativas entre un niño con un desarrollo típico del lenguaje y un niño hipoacúsico implantado. Como apunta Sonia Madrid «desde 1971 varios estudiosos han demostrado que bebés de tres y cuatro días de vida saben discriminar la casi totalidad de contrastes utilizados en las lenguas naturales [...] Y esto es así porque existe un rol de impregnación prenatal que en el caso de algunos niños implantados no se presenta». Es decir, ya desde una etapa intrauterina, el feto está sometido a los estímulos auditivos, como la voz de sus padres, y este hecho puede diferir en el caso de los implantados –depende del momento en que se desarrolle la hipoacusia–, que no necesariamente están sometidos a estos estímulos. Según la autora (2011: 25), es la temprana impregnación lo que explica el desarrollo acelerado del lenguaje en los niños normo-oyentes en las primeras fases del desarrollo. Un ejemplo claro sería el del balbuceo, emergente entre los seis y diez meses en el caso de los niños normo-oyentes, que en el caso de los niños hipoacúsicos se dará entre los doce y los veinticinco meses (Madrid Cánovas, 2011: 25). Como seguimos observando en el

artículo, gran parte de la comunidad científica que ha estudiado el desarrollo fonológico de los niños hipoacúsicos implantados ha destacado que, aunque de forma más tardía que en los niños normo-oyentes, la adquisición de todos los inventarios fonológicos se produce del mismo modo que en los normo-oyentes. Sin embargo, Madrid Cánovas y Gallardo Paúls (2006), expusieron que, si bien se podía considerar que mejoraba el desarrollo fonológico, se producía un desarrollo particular del mismo, caracterizado por una deficiencia en la discriminación fonológica y en la repetición de pseudopalabras. Por lo tanto, es de suponer que el desarrollo fonológico de los niños hipoacúsicos esté marcado por un carácter holístico.

Además, como indica la autora (2011: 26), los déficits en el desarrollo fonológico no se dan exclusivamente en el nivel segmental, sino que alcanzan el nivel de la palabra. De este modo, es característico de los niños implantados algunos déficits como las omisiones silábicas o las metátesis.

- Nivel suprasegmental: asimismo, encontramos déficits en cuestiones como el tono, el acento o la prosodia afectiva (Lee, Van Hasselt, Chiu y Cheung, 2002; Hopyan-Misakyan, Gordon, Dennis y Papsin, 2009), como indica Madrid Cánovas (2011: 27).
- Nivel léxico: en el plano léxico es bien merecido el reconocimiento del desarrollo de los niños implantados. Diversos estudios han demostrado que, tras la implantación, se produce un desarrollo muy rápido del léxico (Ertmer et al., 2003; Truy y Lina, 2003; Moreno Torres y Torres, 2008) y también observan que se produce una atenuación en el ritmo del desarrollo léxico al año de que se haya puesto el implante. Le Normand (2004) observa que en el caso de los niños implantados se produce la *explosión léxica* entre los doce y los veinticuatro meses. No obstante, si lo comparamos con el desarrollo de los niños normo-oyentes, podemos comprobar que el desarrollo de los segundos es anterior –a los dieciocho

meses—. Además, con respecto a los niños normooyentes con una edad cronológica equivalente a su edad auditiva, los niños implantados también manifiestan cierto desfase (Madrid Cánovas, 2011: 27). Además, como continúa argumentando la autora, hay que establecer una diferencia significativa en el ámbito léxico con respecto a dos funciones: la designación y la denominación. Mientras que los niños implantados no presentan especiales problemas para llevar a cabo tareas de designación, lo cierto es que, en el ámbito de la denominación sí se observan diferencias con respecto a los niños normo-oyentes. Esto no hace más que evidenciar el hecho de que los niños hipoacúsicos implantados tienen un mayor «léxico activo» o productivo, que «léxico pasivo» o comprensivo.

Relacionada con el léxico, es interesante la observación sobre el lenguaje espontáneo y las habilidades narrativas en niños con implante coclear: «en pruebas de lenguaje semi-espontáneo, como puede ser la descripción de una escena o intercambios espontáneos, como puede ser la narración de un acontecimiento o de un cuento, la incitación al habla es mucho más débil que la de un niño normo-oyentes» (Madrid Cánovas, 2011: 29). La autora continúa argumentando que se observan una mayor cantidad de sustantivos concretos y nombres propios en comparación con el resto de categorías gramaticales.

- Nivel gramatical o morfosintáctico: en lo referente al nivel gramatical o morfosintáctico, hay que señalar que los niños implantados se caracterizan por la aparición tardía del léxico verbal, así como de otras categorías morfológicas distintas a la nominal. Como expone Madrid Cánovas, «tras tres años y medio de experiencia lingüística siguen persistiendo las dificultades con el género, el tiempo verbal, la concordancia entre sujeto y verbo o sustantivo y adjetivo, o problemas referidos a las estructuras argumentales del verbo» (2011: 29). Otro indicador morfosintáctico clave es la LME (Longitud Media del Enunciado), índice que expresa el desarrollo sintáctico en términos de complejidad. Como demuestran AnneGeers, Johanna Nicholas y Allison Sedey (2003), se puede observar una mayor LME en el desarrollo típico del lenguaje que en el desarrollo

del lenguaje de los niños hipoacúsicos implantados. Este es uno de los índices más fiables para expresar el desarrollo sintáctico y lingüístico general.

- Nivel pragmático: todos los déficits encontrados en los niveles anteriores van a incidir, indefectiblemente, en el uso del lenguaje por parte de los niños hipoacúsicos con implante coclear. Como indica Madrid Cánovas (2011: 30), en un estudio de Tye-Murray (2003), se observó que los niños implantados tendían a presentar una mayor cantidad de silencios y de fracasos comunicativos. Se demostró que los niños con una experiencia de implante coclear de entre cuatro y cinco años todavía manifiestan una experiencia pobre en la fluidez conversacional con respecto a los niños normo-oyentes. Así pues, como refiere Madrid Cánovas (2011: 30): «el uso efectivo del lenguaje no responde a un aprendizaje secuencial de niveles que deja en último lugar los aspectos pragmáticos». De este modo, podemos comprobar que el desarrollo independiente de distintos niveles lingüísticos no garantiza un avance homogéneo en todos los aspectos del lenguaje. Además, hemos de tener en cuenta que el desarrollo a nivel pragmático es el más importante, puesto que el lenguaje en sí es un mecanismo vehicular que procura la convivencia y la integración dentro de la sociedad.

A través de nuestro recorrido, hemos observado el desarrollo lingüístico en los diferentes niveles del lenguaje, lo cual nos permite abordar a la población hipoacúsica implantada desde una perspectiva lingüística privilegiada, puesto que conocemos cuáles son las características esenciales que presentan a nivel lingüístico. Para esquematizar todo lo que hemos estado refiriendo, proponemos un cuadro resumen con las principales características de los diversos niveles lingüísticos.

| Desarrollo de los distintos niveles lingüísticos en niños hipoacúsicos con IC | |
|--|--|
| Nivel fonológico | <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias prenatales en la impregnación de los sonidos. • Discriminación tardía de los sonidos. • Desarrollo fonológico no holístico. • Omisiones silábicas y metátesis. |
| Nivel suprasegmental | <ul style="list-style-type: none"> • Debilidad tonal. • Déficit acentual. • Alteración de los rasgos prosódicos. |
| Nivel léxico | <ul style="list-style-type: none"> • Gran eficacia del implante coclear. • Aparición tardía de la «explosión léxica». • Mayor léxico pasivo que activo (más diferencia que en los normo-oyentes). • Menor fuerza productiva en los intercambios comunicativos. |
| Nivel morfosintáctico | <ul style="list-style-type: none"> • Aparición tardía del léxico verbal y de otras categorías distintas a la nominal. • Dificultades en el desarrollo de verbos o concordancias de género y número entre sustantivos y adjetivos. |
| Nivel pragmático | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor cantidad de silencios. • Mayor cantidad de <i>fracasos comunicativos</i>⁹. • Menor fluidez comunicativa. |

⁹ Nos referimos a aquellas situaciones en las que el acto comunicativo se ve interrumpido de forma abrupta, ya sea por total falta de conocimiento lingüístico o como consecuencia de una alteración en el estado nervioso de los niños con IC, que, una vez han encontrado un escollo dentro de la situación comunicativa, declinan continuar con la misma por diferentes motivaciones.

Aunque hemos expuesto las características lingüísticas de los niños hipoacúsicos implantados, debemos procurar que las mismas sólo nos sirvan como guía genérica de la situación lingüística de este grupo de sujetos. No obstante, a la hora de llevar a cabo el análisis de nuestras muestras, tendremos en cuenta la realidad de las transcripciones en contraste con las consideraciones teóricas.

V – ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS EN
NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR

V. 1 – CONCIENCIA MORFOSINTÁCTICA DE LOS HABLANTES

El estudio de la Morfología en los estudios de adquisición lingüística está sujeto a una controversia de carácter epistemológico, puesto de manifiesto por Rondal (2011). La diferencia entre Lingüística y Gramática, que se hace patente en la distinción entre un sistema convencional y un constructo mental influido por los factores sociales. El principal foco de confusión reside en la concepción del lenguaje que tenemos en función del nivel de instrucción y del ámbito de aplicación del conocimiento. Mientras que para los estudiosos del lenguaje existe una doble visión de la materia lingüística morfosintáctica basada en la distinción entre categorías formales (las clases de palabras) y categorías funcionales (las funciones sintácticas que desempeñan los distintos grupos de palabras), en la que el proceso de adquisición tiene lugar como la relación entre ambas clases de categorías. Desde el punto de vista de la Lingüística se ha considerado que los hablantes son conscientes en sus procesos mentales de la existencia de ambas clases de categorías.

Ahora bien, resulta que los usuarios habituales del lenguaje (es decir, más allá de los especialistas del lenguaje y de quienes disponen de conocimientos metalingüísticos) no comprenden en absoluto las distinciones correspondientes a las categorías lingüísticas formales y funcionales, a pesar de, en muchos casos, haber pasado años de escolarización siguiendo programas que incluyen los conceptos en cuestión [...] Los usuarios habituales del lenguaje también utilizan criterios semánticos para definir las clases formales [...] Las clases funcionales presentan un importante grado de abstracción.

Rondal, 2011: 59

Sin embargo, la percepción de los hablantes respecto a los componentes que forman el sistema lingüístico es de naturaleza esencialmente implícita o tácita, por mucho que el proceso de escolarización dentro del sistema educativo de cada país enseñe a los alumnos los conocimientos gramaticales de un modo explícito. Su percepción del lenguaje, desde un punto de vista composicional, está basada en mayor medida en factores de carácter discursivo y semántico. Los hablantes se mueven por la capacidad

significativa de los elementos que forman el lenguaje y no por una perspectiva sistemática, que, no debemos olvidar, es una creación de la sociedad para entender las estructuras lingüísticas con mayor facilidad.

Algunos lingüistas (Moreno Fernández, 2006) han estudiado la adquisición de la morfosintaxis partiendo de los modelos recogidos en las obras gramaticales. Esto lleva consigo dos consecuencias negativas: a) por un lado, existirá una desemejanza obligatoria entre las categorías formales y funcionales propias de la Gramática idealizada y la observada por parte de los hablantes infantiles; y b) por otro lado, habría una diferencia sustancial en la conciencia que los hablantes tengan respecto a los componentes que conforman la lengua, entendiendo que los dos componentes que regulan las situaciones comunicativas son el contexto pragmático y el contexto semántico, frente al predominio de los patrones de carácter gramático-convencional defendido por los autores que han estudiado la adquisición de la Morfosintaxis desde un punto de vista generativo-transformacional.

La base de la teoría de Rondal (2011) sobre la conciencia metalingüística de los hablantes se sustenta en la hipótesis de que los componentes semánticos así como los pragmáticos son capaces de influir e interferir con las categorías formales y funcionales que tienen los hablantes, influyendo en el uso que estos últimos hacen de los elementos morfosintácticos. Según expone el autor, los hablantes, aunque no sean capaces de conocer de forma explícita las estructuras gramaticales que conforman la sustancia lingüística, son capaces de aplicar de forma adecuada las principales reglas gramaticales que la componen para satisfacer sus necesidades comunicativas. Esto implica que el aprendizaje de la gramática natural, y no de la gramática convencionalizada en las obras de carácter académico, tiene lugar de forma tácita por parte de los hablantes. Los mismos son capaces de abstraer los componentes formales y funcionales que componen el lenguaje sin que tenga lugar un proceso reflexivo de carácter gramatical. Esta inferencia implícita de las reglas gramaticales tiene lugar con el apoyo de dos elementos que funcionan como claves reguladoras: los elementos semánticos y los elementos pragmáticos.

No podemos olvidar que el lenguaje, como constructo mental al servicio de la relación interpersonal de los hablantes, no se configura como un sistema perfecto en el

que todos los elementos presentan un sentido completamente delimitado como parte de este. El lenguaje es ante todo vehículo de la comunicación y, por lo tanto, desde un punto de vista entrópico, lo importante desde una perspectiva comunicativa no es corresponder las expectativas de un modelo, ni que el comportamiento de los elementos que componen el sistema funcione con absoluta exactitud. Lo importante en la comunicación es que el emisor sea capaz de transmitir su intención comunicativa al receptor a través de la codificación de un mensaje lingüístico. De tal modo, el lenguaje, como medio natural que propicia la comunicación, dista de un sistema perfecto u óptimo. Respecto a esta perfección del lenguaje como sistema perfectamente organizado, Rondal (2011) opina que el lenguaje presenta ante todo un carácter adaptativo, lo que le confiere una propiedad esencial para los hablantes: la *utilidad*.

Forma de la misma esencia de los sistemas complejos (entre los que se encuentra el lenguaje y, por lo tanto, su dimensión morfosintáctica) que la naturaleza íntima de su funcionamiento no pueda ser óptima. Basta con que sea lo bastante buena como para funcionar correctamente, es decir, biológicamente, y permitir una respuesta eficaz a las exigencias del entorno y superar en potencial de adaptación a los competidores presentes en el mismo nicho ecológico. Lo óptimo tendría muchos más costes (desde varios puntos de vista) y exigiría un tratamiento más complejo y, por lo tanto, más lento y frágil, sin aportar nada más en el ámbito funcional.

Rondal, 2011: 60

Los procesos naturales en los que interviene la energía o el esfuerzo se caracterizan porque en ellos existe una tendencia natural a no acumular energía y a que la misma se presente de la forma más desordenada imaginable.

La adquisición del lenguaje, requiere, como defiende Rondal (2011), un proceso de *indexación pragmática* y uno de *matriz semántica*. La indexación pragmática, las condiciones contextuales que el hablante tiene en cuenta para construir el acto comunicativo, incluye diferentes procesos que facilitan la aprehensión del lenguaje: a) la dinámica tema-remata, en la que se reconoce la diferencia entre la información conocida por el hablante y aquella otra que se le presenta de forma novedosa –la única que sería

información según los presupuestos de la Teoría de la Comunicación— que constituye el contenido de carácter remático; b) la clase ilocutiva del acto locutivo, es decir, si el locutivo, ilocutivo o perlocutivo; c) el uso del paradigma pronominal, que informa al hablante sobre la relación de deixis social existente entre los participantes del acto comunicativo y que por lo tanto regula también las condiciones de cordialidad o cortesía dentro de la comunicación; d) la información relacionada con la modalidad discursiva; e) el tiempo y el aspecto verbal; f) la polaridad positiva o negativa del intercambio conversacional; g) la evidencialidad, es decir, la certeza sobre la información contenida en los predicados verbal y sobre la fuente de la que se obtiene dicha información; y h) la participación del sujeto dentro de la acción verbal, expresada a través de la diátesis o voz —la voz activa implica una mayor participación del sujeto dentro de la acción verbal y la voz pasiva designa que el sujeto del predicamento verbal es quien *padece* o recibe dicha acción—.

Por otro lado, el autor defiende que la adquisición del lenguaje está influida también por una *matriz semántica*. Dicha matriz se configura partiendo de la premisa básica de que toda estructura semántica está compuesta por un *nodo*, un predicado, que integra la parte fundamental de la actuación verbal, y unos *argumentos*, el resto de elementos gramaticales, que complementan los núcleos semánticos anteriormente citados. Partiendo de esta concepción muy genérica sobre el funcionamiento semántico del lenguaje, se podría considerar que dicha concepción es un elemento de carácter universal dentro de todas las lenguas del mundo, lo que implica que el proceso de composición semántica de la información regiría también la composición lingüística de todas las lenguas del mundo. En definitiva, se podría alegar respecto a los componentes que intervienen en la adquisición de la Morfosintaxis lo siguiente:

Mi hipótesis es que se trata de una traducción directa de las relaciones semánticas insertadas en un marco pragmático contextualmente pertinente, en secuencias léxicas de superficie (grupos o sintagmas) que corresponden a fórmulas enunciativas flexibles, es decir las “recetas combinatorias” que prevalecen en cada idioma. En interacción con las informaciones seleccionadas en el campo pragmático/semántico, los grupos se organizan en proposiciones, ya sea mediante la coordinación o la subordinación de una o varias de ellas con respecto a la otra, la directora (principal). La organización es secuencial con una flexibilidad combinatoria limitada

y concordancias morfológicas flexivas entre algunos elementos de las proposiciones en proximidad y a distancia. La motivación pragmática es clara. Hay que condensar más informaciones, con un precio a pagar: un estrés organizativo adicional.

Rondal, 2011: 60

Todo lo anterior implica que el proceso de adquisición por parte de los hablantes deba tener lugar de forma implícita de un modo natural. Se contrapone, por lo tanto, a la postura defendida por la gramática generativo-transformacional, que reconoce la conciencia metalingüística del hablante, como si cada uno de los mismos tuviera un estudioso de la lengua habitando en su interior.

De todo lo anterior, debemos concluir que la evaluación del nivel morfosintáctico no puede tener lugar de forma independiente, aisladamente del resto de niveles que configuran la lengua, pues la adquisición de esta última es el fruto de la interacción de múltiples elementos discursivos y contextuales –los contextuales se corresponden con las características de índole pragmática que rodean el acto comunicativo y que regulan las producciones de los hablantes en sus intercambios discursivos– en su conjunto. Así pues, y siempre en la medida de lo posible, el conocimiento del contexto sobre la situación comunicativa, tanto en el proceso de adquisición como en cualquier otra investigación sobre el lenguaje, necesita que consideremos los condicionantes lingüísticos correspondientes a otros niveles distintos al nivel morfosintáctico e incluso aquellos condicionantes de carácter extralingüístico.

V. 2 – UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL

El estudio de la morfosintaxis da información concreta del dominio de una serie de categorías que hemos ordenado de un modo convencional para elaborar un modelo que nos posibilite concebir la realidad lingüística de un modo sencillo. Sin embargo, el carácter convencional del sistema gramatical del español, el hecho de que en buena medida hayamos sido los propios hablantes los que nos hemos otorgado una serie de

reglas, revela la subjetividad que el sistema gramatical tiene como hecho fundamental. La lengua, entendida como sistema convencional, tendrá sentido únicamente en un marco normativo o prescriptivo, tales como el escolar o el académico, en el que la labor fundamental del estudioso de la lengua sea enseñar de forma práctica y sencilla la ordenación que nos hemos otorgado nosotros mismos.

No obstante, el estudio del lenguaje como objetivo de conocimiento es la esencia de la disciplina lingüística. Por este motivo resulta sorprendente que algunos estudios de adquisición del lenguaje, que deben estar basados en una perspectiva lingüística, sean deudores de los estudios propios de la tradición gramatical. Si bien se podría alegar que dicha tradición es anterior al estudio de la Lingüística como disciplina científica, aunque esta perspectiva se está contemplando de un modo u otro desde el período grecolatino, esto no justifica que en muchas ocasiones encontremos ciertos problemas terminológicos de índole interdisciplinar. Una de las directrices de nuestra propuesta será basarnos en los estudios de corte gramatical en la medida de lo posible, pero despegarnos cuando sea necesario para nuestra investigación. En las próximas páginas observaremos, por ejemplo, cómo la noción de tiempo verbal está basada en una concepción primaria y exclusivamente gramatical, como la diferencia entre los tiempos que marcan deixis temporal debe replantearse, o como se pueden incorporar nociones propias de la Pragmática y de la Lingüística Textual dentro de los estudios de corte gramatical.

Así pues, en primer lugar, queremos dejar meridianamente claro que nuestro estudio sobre adquisición de aspectos morfosintácticos en niños hipoacúsicos con implante coclear no va a estar constreñido a una visión tradicional de la Morfología y de la Sintaxis, que tenga en cuenta una perspectiva exclusivamente gramatical, sin incluir elementos propios de otras ramas de la Lingüística, y sin, sobre todo, presentarse como una disciplina abierta al cambio en algunas de sus concepciones tradicionales.

Por otro lado, no entenderíamos un trabajo de investigación que no propusiera una teleología concreta, dirigida a un elemento esencial dentro del conocimiento. En este sentido queremos apreciar que, si bien la Morfosintaxis es un ámbito muy interesante desde una perspectiva exclusivamente Lingüística, nos parece apropiado rebasar los límites que impone nuestra disciplina. Dadas las relaciones que pueden establecerse entre los distintos aspectos morfosintácticos –género, número, tiempo, persona, modo, aspecto,

voz, sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, conjunción, interjección, orden oracional, coordinación, subordinación, longitud media del enunciado, índice de complejidad sintáctica, etc.– y las distintos elementos de la comunicación entendida de forma general, como capacidad que permita a los hablantes relacionarse con el resto de miembros de su comunidad de forma efectiva, recibiendo, asimilando y respondiendo a los diferentes inputs que le rodean.

Siguiendo las tendencias actuales de corte sociolingüístico y de la Lingüística del texto, proponemos que el estudio de la evaluación del lenguaje de los niños esté gobernado por un estudio de esta capacidad comunicativa, ya que es la verdaderamente propiciadora de una competencia lingüística más allá de los estudios estáticos. En este sentido, sí querríamos llamar la atención sobre los dos tipos de estudios que deben existir en el proceso de evaluación lingüística: por un lado deben existir estudios concretos relacionados con la competencia de los hablantes en los diversos niveles de análisis de la lengua, que pueden tener un carácter concreto; no obstante, es necesario que existan estudios que contemplen la adquisición del lenguaje de un modo holístico, para que los estudios concretos encuentren un marco que dé sentido al esfuerzo empleado por desentrañar un aspecto básico del lenguaje.

La Lingüística actual se caracteriza por la presencia destacada de estudios en los que predomina el enfoque concreto sobre elementos particulares de un solo nivel del lenguaje. Sin embargo, voces con dilatado eco en el panorama lingüístico contemporáneo (Fernández Pérez, 2006) vienen reclamando en los últimos años la necesidad de estudios que empiecen a relacionar la incidencia de un nivel lingüístico dentro del desarrollo de otro –así, por ejemplo, Fernández Pérez, reclama la consideración del desarrollo léxico a la hora de estudiar el desarrollo gramatical, y viceversa, aspecto que nosotros también compartiremos a lo largo de nuestro estudio–. Incluso se reclaman estudios en español que relacionen diferentes niveles lingüísticos con ámbitos como la cognición humana, aspecto que ocupa la labor de la Lingüística Clínica y de la Psicolingüística. Por todo ello, nuestro estudio también tendrá como eje fundamental la pretensión de extraer conclusiones más allá de la perspectiva morfosintáctica, concretamente en el ámbito pragmático y textual.

Desde una perspectiva pragmática, los elementos que conforman el nivel morfosintáctico pueden revelar información esencial sobre el uso real que los hablantes hacen del lenguaje. En concreto, a lo largo de nuestro estudio relacionaremos la noción de *evidencialidad* con el mayor dominio en el uso del lenguaje por parte de los mismos. La evidencialidad ha sido estudiada en los últimos años dentro del sistema gramatical del español. Esta propiedad, que tiene como eje el conocimiento que el hablante demuestra del resto de elementos de la situación comunicativa y la fuente a través de la cual ha tenido acceso a ella, resulta determinante para entender el grado de comprensión de los enunciados lingüísticos. Partiendo de ciertos elementos gramaticales seremos capaces de comprobar la aprehensión de la situación comunicativa por parte de los niños, que luego hará que los mismos sean capaces de producir respuestas más o menos efectivas en otros ámbitos de comunicación.

La evidencialidad lingüística desvela, además de la información que el hablante conoce y la seguridad que tiene acerca de las posibles fuentes de esa información, la relación que este desarrolla con el resto de los elementos del acto comunicativo, concretamente con el receptor de este. La cantidad de información que tiene el hablante le permite relacionarse con el resto de participantes regulando las estrategias de cordialidad, usando un mayor o menor número de estrategias de cortesía. Es decir, desde este punto de vista, podríamos ver que la evidencialidad sirve para que se produzca una mejor adaptación a la situación comunicativa y el registro se vea modulado a voluntad del hablante. Por todo ello veremos que el estudio de la evidencialidad permite obtener conclusiones que vinculan los aspectos morfosintácticos con la capacidad que tienen los hablantes infantiles para relacionarse con el resto de participantes del acto comunicativo.

Por último, aunque el estudio de la evidencialidad ocupa un punto importante en nuestro trabajo, según nuestra consideración, las propiedades textuales o discursivas que observan Halliday y Hassan, y también Beaugrande y Dressler, son los puntos esenciales que permiten a cualquier trabajo que pretende medir la competencia lingüística un resulta efectivo. Estas tres propiedades comunicativas son la coherencia, la cohesión y la adecuación. Se trata de tres propiedades indisociables entre sí y que dan lugar a una visión mucho más abarcadora de lo que supone un acto comunicativo, pues lo estudia en su dimensión interactiva y las conclusiones que obtengamos serán directamente aplicables a situaciones del día a día.

Dentro de la lingüística actual se considera que la coherencia es la propiedad textual en virtud de la cual los textos o discursos se encuentran unidos en sí mismos a nivel de significado. Esto quiere decir que para que un texto presente unidad desde esta perspectiva los temas de los que traten deben estar unidos por relaciones lógicas de significado y deben estar agrupados de modo que tengan sentido. No obstante, en el análisis de las muestras de habla espontánea consideramos que sería muy complejo el estudio de la coherencia, en primer lugar porque no se trata de un fragmento extenso en el que los niños tengan la oportunidad de manifestarla y en segundo lugar porque los intercambios conversacionales dificultan el mantenimiento de la atención en un mismo tema por los participantes.

La cohesión, la propiedad textual que estudia la unidad de los textos basada en la continuidad de significado, es, sin duda, la propiedad textual más fácilmente inferible a partir de los elementos morfosintácticos. De hecho, la cohesión, como tal, es el conjunto de elementos gramaticales que dan unidad a un texto, basada también los procedimientos de referencia y de sustitución a lo largo del discurso. Son muchos los aspectos morfosintácticos que dan cuenta de esta propiedad. Por un lado, las conjunciones hacen que el discurso esté más *unido* aunque en ocasiones expresen cierta pobreza verbal, y al mismo tiempo dan cuenta de relaciones sintácticas complejas como la coordinación y la subordinación de predicamentos verbales. Por otro lado, el sistema pronominal sirve para estudiar la presencia de elementos correferentes y la facilidad que tienen los hablantes para entender los elementos del discurso y ser capaces de sustituirlos por otros elementos equivalentes. Las preposiciones, al igual que en caso de las conjunciones, también sirven para unir entre sí los elementos de la oración dentro de un nivel sintagmático expresando relaciones de naturaleza semántica con las palabras a las que modifican. Estos son solo algunos ejemplos para ilustrar que los elementos morfosintácticos están muy vinculados con la propiedad textual de la cohesión.

Además, si bien habíamos señalado que no podíamos estudiar la coherencia de un discurso en nuestro estudio, para comprobar si las producciones de los niños tienen sentido desde el punto de vista de significado, los últimos estudios en torno a la cohesión ponen de manifiesto que esta es una propiedad textual o discursiva de orden secundario, dependiente en gran medida de la coherencia. Esto conlleva que, si encontramos una muestra de habla caracterizada por un gran dominio en el empleo de los mecanismos de

cohesión, la misma se caracterice también por tener unidad de significado previamente. Por tanto, el estudio de los elementos cohesivos dentro del habla infantil pues: a) nos proporciona datos sobre la unidad de un texto atendiendo a los elementos gramaticales y superficiales que lo conforman; y b) es indicador de la unidad temática de un texto, esto es, nos indica si un discurso se encuentra unido a nivel de significado.

Finalmente, la última de las propiedades textuales a la que nos atendremos en el estudio de las muestras de lenguaje infantil será la adecuación. Esta consiste en la capacidad que tiene un hablante de adaptar sus producciones a la situación comunicativa, o lo que es lo mismo, la capacidad que tiene el hablante de modular la situación comunicativa atendiendo al componente del *registro*. Además de con el estudio de los elementos evidenciales, que ya hemos señalado que regulan los intercambios conversacionales en términos de cordialidad, atenuando o no las estrategias de cortesía utilizadas por parte del emisor del discurso, algunos elementos de carácter morfosintáctico están intrínsecamente unidos con estas características. Por señalar dos ejemplos, el uso de ciertos conectores textuales que regulan el discurso y la presencia de ciertos modos verbales, como el modo imperativo, y de ciertos tiempos verbales, como el caso del presente de subjuntivo, dan información sobre la regulación que el hablante hace de la situación comunicativa. Si bien ha empezado a estudiarse, no es objeto de nuestro estudio la indagación sobre ciertos usos morfológicos concretos muy restringidos tales como el empleo de diminutivos, lo cual arroja información muy significativa desde la perspectiva del registro.

En definitiva, cuando planteamos nuestro estudio y la construcción de un marco teórico para la elaboración de la presente tesis, vamos a tener en cuenta ciertas premisas fundamentales: a) no nos limitaremos a una visión simplista de la Morfosintaxis, basada exclusivamente en las consideraciones vertidas desde una visión gramatical que poco tiene que ver con el verdadero desarrollo morfológico entendido desde el punto de vista de la Psicolingüística; b) además, es nuestro propósito llevar a cabo el mayor número de relaciones posibles entre los elementos morfosintácticos y otros niveles del lenguaje; c) la evidencialidad, el grado de certidumbre sobre la información que posee el hablante y sobre las fuentes de las que esta proviene, que en última instancia regula la situación comunicativa a nivel de registro será una de las bases en las que intentaremos proyectar el desempeño de los hablantes; y d) las propiedades textuales –coherencia, cohesión y

adecuación– y en especial la cohesión, serán los propósitos epistemológicos que realmente pretenda medir el presente trabajo.

| 2 EJES DE LA UNIDAD COMUNICATIVA EN LOS HABLANTES | | | | | |
|---|---|----------------|---|-------------------------------|----------------------------|
| Cohesión (es la unidad a nivel superficial que supone la coherencia discursiva y que, por lo tanto, nos sirve para estudiar ambas propiedades). Viene dada por tres elementos morfosintácticos: | | | Evidencialidad (la evidencialidad manifiesta el grado de dominio de la CONFRACTUALIDAD por parte del hablante y le permite a este desenvolverse en la situación comunicativa. Viene dada por 3 elementos: | | |
| CONJUNCIONES | PREPOSICIONES | INTERJECCIONES | Tiempos VERBALES | ELEMENTOS LÉXICOS ADVERBIALES | ORDEN DE LOS CORREFERENTES |
| COORDINANTES | CON SIGNIFICADO GRAMATICAL | | PRESENTE | | PRONOMBRES |
| SUBORDINANTES | CON SIGNIFICADO GRAMATICAL Y SIGNIFICADO LÉXICO | | PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO | | DETERMINANTES |
| | | | PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE | | |
| | | | CONDICIONAL | | |
| | | | FUTURO | | |
| | | | SUBJUNTIVO | | |

V. 3 – COHESIÓN Y EVIDENCIALIDAD

V. 3.1 – COHESIÓN

El primero de los ejes en torno al cual queremos articular nuestro trabajo de investigación es la cohesión. Es de sobra conocida como la propiedad textual que confiere unidad formal a un texto, basándose para ellos en la homogeneidad gramatical, los procesos de referencia y los marcadores endofóricos y exofóricos de diversa naturaleza. Enmarcada dentro del enfoque de la Lingüística Textual, la dupla *coherencia/cohesión* se presenta como una parte indisociable del análisis textual en los últimos años y, del mismo modo, también ha ocupado un lugar importante en los estudios sobre adquisición del

lenguaje. No obstante, nuestro interés en el estudio de la cohesión reside en que, como propiedad textual que garantiza la unidad de un texto –entendido como una unidad comunicativa completa– es capaz de mostrar aspectos del lenguaje que van más allá de la mera enumeración y nos sirve hacernos una idea precisa del grado de madurez que tienen los hablantes en sus interacciones. En especial, la noción de cohesión es importante para un grupo como el de los niños hipoacúsicos implantados, ya que los estudios sobre adquisición del lenguaje elaborados sobre este grupo poblacional muestran que tales niños son capaces de adquirir, desde un punto de vista cognitivo, todas las estructuras que integran el sistema de la lengua; ahora bien, sus dificultades suelen ser de carácter pragmático, es decir, es el uso del lenguaje por parte de esta población el que los sitúa alejados de sus pares normooyentes. Así pues, la cohesión, como un parámetro propio de la textualidad, nos permite evaluar el uso del lenguaje en una dimensión más compleja y profunda que si elaboráramos cada uno de los mecanismos que conforman este índice.

En las próximas páginas esbozaremos un panorama general sobre la cohesión que tratará diversos aspectos: a) noción de cohesión dentro de la Lingüística del texto, b) mecanismos gramaticales que consiguen que un texto esté cohesionado, y c) la adquisición de los mecanismos de cohesión dentro del proceso de adquisición lingüística, donde nos centraremos especialmente en las dificultades encontradas dentro de nuestro grupo poblacional.

Con el estudio de la cohesión como marco que engloba los diferentes aspectos morfosintácticos que estudiamos en nuestro trabajo, consideramos que estamos otorgando un sentido a las conclusiones que podamos extraer de nuestro estudio, ya que los aspectos morfosintácticos por sí mismos (formas verbales, uso de conectores, marcadores adverbiales de referencia, etc.) no implican consecuencias directas en el discurso de los niños más allá de aquellas de naturaleza cuantitativa, que necesariamente deben ser complementadas con una propuesta teórica como la que, a nuestro parecer, presentamos en nuestro estudio. Ya hemos señalado que, tanto la cohesión como la evidencialidad, serán los pilares teóricos sobre los que intentaremos proyectar las conclusiones comunicativas basadas en la competencia morfosintáctica que observemos en los componentes morfosintácticos objeto de nuestro análisis.

Sin más dilación, comenzamos el estudio de la cohesión, estructurado, como hemos mencionado anteriormente, en tres secciones: la noción de cohesión, los mecanismos gramaticales que dan cohesión a un texto y la cohesión dentro del proceso de adquisición lingüística –con especial atención en la adquisición del lenguaje de los niños hipoacúsicos con implante coclear–:

Noción de cohesión

Con el surgimiento de la Lingüística Textual en las postrimerías del pasado siglo XX y en su evolución hasta el siglo XXI, esta parte de la Lingüística ha cobrado una especial relevancia. Para esta disciplina, el texto o discurso, unidad lingüística sin extensión definida que se caracteriza por tener un sentido comunicativo completo y concreto, se convertirá en la piedra angular en torno a la cual se debe considerar el acto comunicativo. En esta corriente lingüística, tres son las propiedades fundamentales que debe albergar un texto o discurso para que sea considerado como tal: a) debe ser coherente, es decir, debe presentar unidad a nivel de significado, con relaciones lógicas entre sus partes que vertebran el mensaje que se trata de transmitir y que no vulnere las dinámicas lógicas a través de las que se transmite la información, b) de estar cohesionado, es decir, debe presentar unidad a nivel superficial, gramatical o morfosintáctica, a través de procedimientos de señalamiento, basados en la deixis, la referencia o la elipsis, y c) debe seguir unas pautas de progresión textual, esto es, en la mayoría de los casos debe respetar la dinámica tema-remata, en virtud de la cual los conocimientos nuevos predicados por el hablante deben tener siempre un contexto previo compuesto por conocimientos asumidos por el oyente y por el hablante mismo.

Dentro de los estudios de Lingüística Textual, en lo que se consideró parte del desdeñamiento de la Lingüística de corte formal vigente durante casi todo el siglo XX, son tres las fuentes principales que trazan las líneas maestras de esta corriente lingüística: Beaugrande y Dressler (1981), Halliday y Hassan (1977), y Van Dijk (1980). En el caso de Beaugrande y Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, supone el acercamiento teórico que permite entender por primera vez que un texto es una unidad comunicativa de orden superior a la oración ya que transmite una intención comunicativa completa, donde la cuestión más controvertida, además de la noción de texto, que responde a diversas definiciones según el enfoque lingüístico seguido, es la extensión indeterminada que

caracteriza a la unidad *texto*. Respecto a la obra de Halliday y Hassan, *Cohesion in English*, cabe señalar que ambos autores ostentan el mérito de presentar de forma clara los principales elementos encargados de cohesionar un discurso a nivel textual, modelo que sigue vigente a día de hoy y que supone el inicio de la mayoría de estudios académicos a la hora de reflexionar sobre dicha modalidad lingüística; es decir, expone cuáles son los principales elementos que marcan la cohesión textuales, en los que precisamente nos centraremos en el próximo apartado. Finalmente, el estudio de Van Dijk, que recoge las cinco conferencias que dio a lo largo de su día en torno a la Lingüística del Texto, es útil en la medida en que proyecta una gran panorámica sobre los estudios de Lingüística del Texto, señalando especialmente las diferencias entre el modelo de Beaugrande y Dressler, y el de Halliday y Hassan, sobre todo en lo concerniente al apartado terminológico, si bien es cierto que el problema terminológico sigue muy vigente hasta el comienzo del siglo XXI y no es hasta hoy que se han delimitado claramente los límites de cada uno de los componentes de la Lingüística del Texto.

Si bien estas son las consideraciones generales sobre los componentes básicos de la Lingüística Textual en la actualidad, lo cierto es que algunos de estos componentes han oscilado terminológicamente a lo largo del último cuarto de siglo. Así, por ejemplo, durante muchos años se incluyó como un solo concepto la noción de coherencia y cohesión, normalmente bajo la etiqueta del primero de los términos. Sin ir más lejos, Bernárdez (1998) entiende la coherencia en un sentido amplio, como pone de manifiesto en las siguientes líneas:

Un texto sería texto (“coherente” en mi uso del término) si está enlazado superficialmente (“cohesionado”) y, además, remite a un “mundo con sentido” [Schade et al. (1991) señalan los distintos valores del término en los diferentes enfoques del texto: a) gramático textual, equivalente a cohesión, b) semántico-temático: básicamente el presentado por Beaugrande y Dressler, c) pragmático-funcional, que considera la existencia de las relaciones entre los elementos de un texto, que pueden ser identificadas por productor y receptor directamente o por medio de inferencia, d) el utilizado en la Inteligencia artificial (próximo al anterior), y e) el empleado en psicolingüística, próximo también al pragmático-funcional, pero que se fija más en los procedimientos y procesos cognitivos realizados por productor y receptor (cf. También Heinemann & Viehweger 1991).

Bernárdez, 1998: 10

Vemos, pues, que la noción de cohesión ha oscilado hasta la actualidad, cuando parece que definitivamente se ha podido separar de la noción de coherencia, quedando relegada la primera para la unidad textual o discursiva a nivel superficial (a nivel gramatical o morfosintáctico) y la segunda a la unidad textual a nivel de sentido o de significado (con el mantenimiento de la estructura lógica de significado).

El enfoque textual de la Lingüística en las últimas décadas ha impuesto nuevos modos de proceder dentro de los niveles tradicionales en los que se dividía el estudio de la lengua. Así, por ejemplo, es necesario considerar el giro en el estudio de la gramática –para nuestro caso, los aspectos morfosintácticos constituyen el mismo objeto de estudio– que ha supuesto esta disciplina. Van Dijk (1980) estudió cuáles eran los cambios esenciales que una *gramática del texto* podía incorporar en comparación una visión tradicional del sistema gramatical: a) en primer lugar, reconoce el mayor alcance de las unidades de la gramática textual, que puede englobar secuencias de oraciones, b) asume la existencia de relaciones entre diferentes oraciones, c) hay ciertas propiedades, como la noción de macroestructura, que solo se manifiestan en las unidades supraoracionales, como el párrafo, d) entiende que la dupla *Gramática-Pragmática* debe entenderse como un todo para explicar ciertas relaciones, como la que se establece entre los actos de habla y los macroactos de habla, e) la gramática del texto permite elaborar un análisis más sistemático y riguroso de algunas disciplinas de carácter textual o discursivo, tales como la estilística, la poética o el estudio de la narrativa, f) la gramática textual permite elaborar modelos cognitivos de la gramática en procesos cognitivos del ser humano como la adquisición lingüística, la producción y el desarrollo, y g) finalmente, la gramática textual permite estudiar la dimensión sistémica de la lengua en relación con la vertiente sociolingüística del lenguaje, así como en relación con la vertiente pragmática o *de uso* del lenguaje.

Del mismo modo, y una vez que ha establecido los requisitos y las ventajas que se derivan de un estudio gramatical de corte textual, Van Dijk, como veremos en el próximo apartado, reconocerá, de forma muy primitiva, eso sí, los componentes esenciales que otorgan unidad a un texto: esto es, los mecanismos de cohesión.

Mecanismos de cohesión

Una vez estudiada de forma general la noción de cohesión, así como el resto de componentes esenciales considerados dentro de la Lingüística del Texto, resulta esencial establecer cuáles son los rasgos fundamentales que otorgan una de las propiedades textuales, la cohesión, a los textos. En torno a los mecanismos de cohesión se han escrito innumerables páginas, tanto académicas como escolares, de muy distinta naturaleza. Mientras que las visiones académicas han pasado del establecimiento básico de los mecanismos de cohesión a la relación de los mismos con otras partes de la Lingüística, perdiendo en algunas ocasiones el sentido original que dichos elementos tenían en la Lingüística del Texto, los enfoques de corte escolar han esquematizado y sistematizado en exceso los procedimientos de cohesión, tratando en muchas ocasiones de presentar esquemas sumamente sencillos para que los alumnos fueran capaces de llevar a cabo el análisis lingüístico de un texto. No obstante, tal vez esta sería la virtud reduccionista del enfoque escolar, ya que traza modelos y ayuda al ejercicio de simplificación; sin embargo, el verdadero problema de esta visión escolar de los mecanismos de cohesión reside en la falta de independencia de los mismos respecto de una disciplina eminentemente lingüística. Esto es, normalmente los mecanismos de cohesión son empleados para el análisis del texto que corresponde a una u otra modalidad textual, ya sean textos de carácter administrativo, periodístico, literario o de las más diversas naturalezas. Esto hace que, en función de la disciplina en la que nos situemos, sobre todo en el caso en que se unen el análisis literario y el análisis lingüístico de los textos, se pretenda imprimir un carácter restringido a las nociones textuales.

Por lo demás, en las páginas siguientes de nuestro estudio, emplearemos la noción de cohesión atendiendo exclusivamente a la noción lingüística tratada por los padres de la Lingüística Textual, dejando de lado cualquier otra perspectiva que no sea útil para nuestro estudio. Así pues, los mecanismos lingüísticos que procuran la cohesión de un texto, y sobre todo de un discurso desde su faceta comunicativa, quedan expuestos desde un primer momento en la obra de Halliday y Hassan (1977), *Cohesion in English*. Cinco son los componentes esenciales, que, en su opinión, y siguiendo el trabajo de Huerta

(2010), dan unidad a nivel superficial a cualquier texto: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

- Referencia: definida por Huerta (2010: 79) como la «relación que se establece entre un elemento del texto y algún otro elemento, con la que el segundo apunta a la existencia de un primero». Es decir, es el señalamiento de los propios elementos gramaticales entre sí para aludir a diferentes partes del texto sin que estas se encuentren presentes. En funciones de hacia dónde se produzca la referencia, podemos hablar de una referencia endofórica, cuando hace alusión a un elemento presente dentro del texto, o exofórica, cuando alude a un elemento que no se encuentra presente dentro del texto, es decir, representado en la realidad misma. Asimismo, dentro de las referencias de carácter endofórico, si las relaciones de foricidad se establecen para aludir a elementos textuales anteriormente referidos, estaremos ante un señalamiento anafórico, mientras que si el señalamiento alude a elementos que aparecerán en el texto con posterioridad, nos encontraremos ante una referencia endofórica de carácter catafórico.
- Sustitución: otra de las posibilidades para que un texto esté cohesionado, amén de evitar la redundancia que podría caracterizar a los textos de gran extensión, es llevar a cabo un proceso de sustitución de los significantes para un mismo referente. Se trataría de un tipo de cohesión dada en gran medida a través del sistema pronominal y de la sustitución por términos de naturaleza sinonímica.
- Elipsis: en algunas ocasiones, a consecuencia de las presuposiciones que el receptor de la comunicación puede elaborar en función del texto del receptor y del contexto, es posible omitir información, o dicho de otro, *sustituir información por nada*.
- Conjunción: la relación de conjunción viene dada por aquellos elementos cohesivos que nos permiten unir una parte de un texto con otra. Para Halliday y Hassan (1976) existen dos tipos esenciales de conjuntivos: a) si la relación es producto del proceso comunicativo en sí (conjuntivos internos), y b) o si es dependiente de lo que se está diciendo (conjuntivos externos).
- Cohesión léxica: puede darse a través del aspecto de la reiteración, que consiste en repetir un lexema, un sinónimo o un cuasi-sinónimo en el contexto de referencia; mientras, la colocación tiene que ver con la asociación de unidades léxicas que aparecen unidas de forma regular.

Además de ello, y externo al nivel oracional, hay que incluir todo el elenco de conectores textuales con los que cuenta la lengua, cada uno de los cuales expresa una relación lógico-semántica distinta (lógico-temporales, lógico-causales, de concesión, de finalidad, de restricción, de ubicación, de orden, de progresión) (Huerta, 2010: 78).

Recopilando los elementos de cohesión presentes en los actos comunicativos, encontramos seis de ellos vertebradores del discurso: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción, la cohesión léxica y los conectores textuales. Cada uno de estos elementos estará relacionado con distintos elementos morfosintácticos. A continuación, presentamos un esquema con las relaciones existentes entre los elementos cohesivos y los elementos de carácter morfosintáctico:

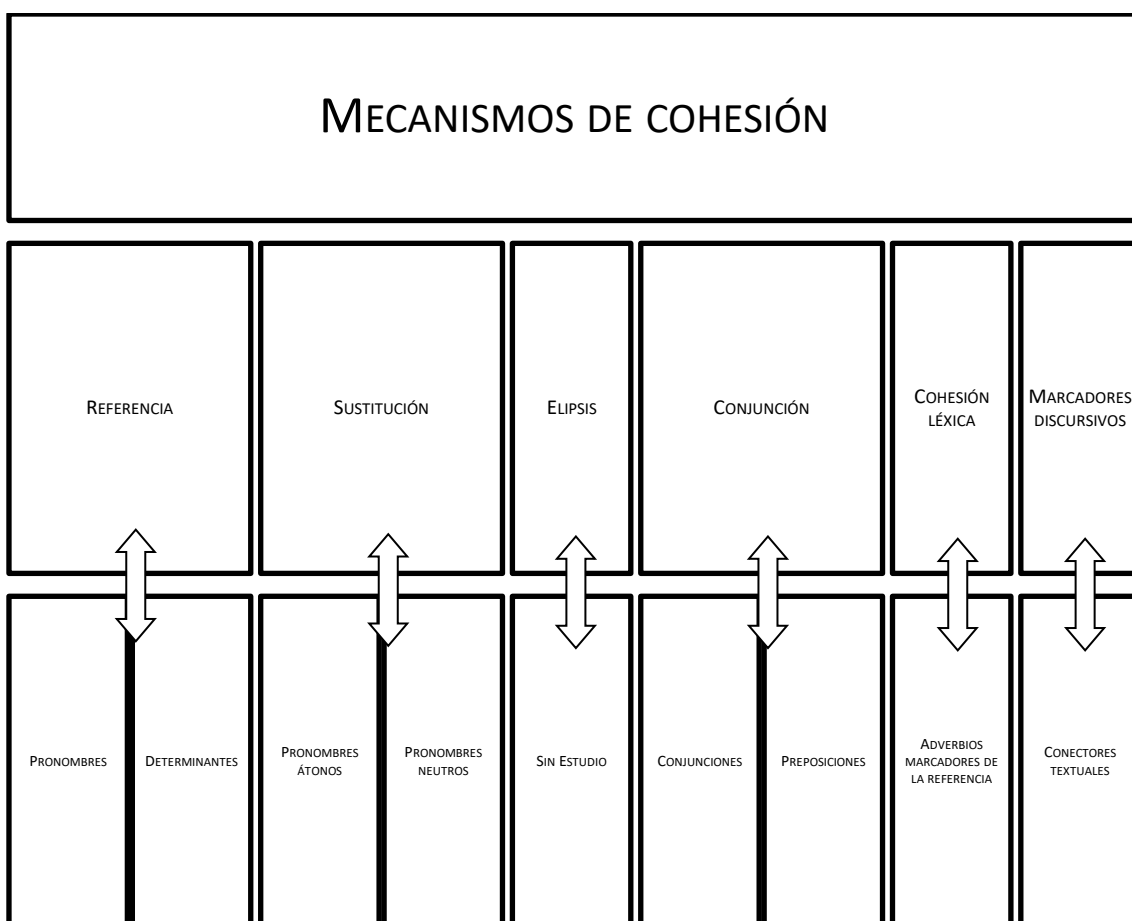


Tabla. Relación entre elementos cohesivos e índices morfosintácticos.

A través de las flechas con doble sentido queremos expresar la relación que une los elementos propios de la cohesión con los índices morfosintácticos que vamos a analizar en nuestro trabajo. No obstante, debemos recordar que existen aspectos tan relevantes como las formas verbales, que serán analizados atendiendo al otro aspecto troncal de nuestro estudio: la evidencialidad.

La unión entre ambos grupos de elementos permitirá que podamos extraer conclusiones en términos cohesivos a partir de los resultados observados en términos morfosintácticos. Este es el principal propósito de nuestro trabajo, ya que partimos de la premisa de que es más importante evaluar la capacidad textual/discursiva/comunicativa holística de los niños que atender cada una de las casuísticas concretas de los diversos índices morfosintácticos, los cuales, si bien interesantes desde el punto de vista lingüístico, se ven incompletos sin un trasfondo de mayor calado.

La cohesión en la adquisición del lenguaje

Desde el comienzo de nuestro estudio nos venimos refiriendo a una de las cuestiones que, bajo nuestro punto de vista, suscitan un mayor interés en los últimos años: la necesidad de estudiar los aspectos morfosintácticos desde una perspectiva que sobrepase la mera enumeración. El propósito fundamental de nuestro trabajo es claro: evaluar la competencia comunicativa de los niños hipoacúsicos con implante coclear desde el enfoque cohesivo y evidencial. Para ello, si bien podemos emplear índices subsidiarios, como los mecanismos morfosintácticos, extraeremos siempre conclusiones de orden cohesivo, dado que consideramos que revela una mayor utilidad en la evaluación de la comunicación como un acto complejo.

Además, en el caso del desarrollo lingüístico en niños hipoacúsicos, algunos autores (Madrid Cánovas, 2010) ponen de manifiesto que, independientemente del desarrollo de cada uno de los componentes que conforman el lenguaje, desde un punto de vista pragmático evidencian un desarrollo no holístico del lenguaje. Es decir, los niños hipoacúsicos implantados tienen especiales problemas a la hora de entender el lenguaje como una construcción compleja integrada por distintos niveles y capaz de regular la

conducta de los participantes del acto comunicativo. Así, las dimensiones comunicativa y pragmática del lenguaje son las que verdaderamente deben ser evaluadas y sobre las que posteriormente habrá que incidir desde un punto de vista logopédico. Nos quedamos, tras esta reflexión, con las palabras de Patry y Nespoulous:

Language use is not an exhibition of linguistic competence but a behavior primarily oriented towards communication. In normal conditions, the ordinary use of language in natural settings has a major goal to make contact with other individuals.

Patry y Nespoulous, 1990: 21

Una vez que hemos expuesto la importancia de una evaluación del lenguaje basada en una concepción comunicativa holística, desarrollaremos los aspectos teóricos relacionados con la cohesión que no hemos tratado hasta el momento. La perspectiva tradicional sobre los mecanismos de cohesión implica un proceso de naturaleza morfosintáctica, pues la unión entre los elementos gramaticales no tiene lugar solo dentro del paradigma de la estructura de las palabras, sino que comprende también la unión a nivel sintagmático. No obstante, es cierto que nuestro trabajo estará basado, a excepción de la medición del número de enunciados totales presentes en el discurso o la Longitud Media del Enunciado (LME) medida en palabras, la mayor parte de las categorías que examinaremos son de naturaleza morfológica.

Karmiloff (1995) estudió el discurso infantil acotado al ámbito de la narración y observó que, en los estadios iniciales del desarrollo, se produce una estructura yuxtapuesta de oraciones caracterizadas por la ausencia de una gran complejidad sintáctica. Eso sí, las narraciones se caracterizan por un sentido unitario y no presentan restricciones aparentes dentro de su composición, lo cual quiere decir que no dependen de ningún elemento concreto a nivel oracional. No obstante, conforme avanza el desarrollo cognitivo de los niños, van a ir surgiendo, en el marco de la lengua inglesa, la relación de rección a partir de ciertos elementos sintácticos. De este modo, se desarrolla la *restricción del sujeto temático*, consistente en que «es preferible que la

pronominalización en la posición del sujeto haga referencia al protagonista principal y que la referencia a los otros protagonistas se haga mediante frases sustantivas completas, nombres propios y pronombres tónicos» (1995: 35).

Con todo lo anterior, vemos que existe una relación apreciable entre la noción pragmática de la *dinámica tema-remata* y la dependencia sintáctica basada en la restricción del sujeto temático. Esta restricción no está presente en los primeros estadios del desarrollo lingüístico, sino que se observa en las etapas del desarrollo tardío y en el habla propia de los adultos con un desarrollo lingüístico finalizado. Así, podríamos concluir que la relación pragmática, en este caso, es posterior al desarrollo lingüístico y gramatical, posibilitando vislumbrar un cierto determinismo lingüístico, al menos en este aspecto concreto de la adquisición lingüística.

En el desarrollo típico del lenguaje, Alfaro et al. (2016) estudiaron la incidencia del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en la complejidad sintáctica que confiere cohesión al discurso de los niños. Lo primero que señalan los autores es la heterogeneidad a la hora de definir el concepto de *complejidad sintáctica*: desde la concepción de la complejidad sintáctica como la mayor presencia de estructuras morfosintácticas respecto a otras, pasando por la concepción basada en la mayor aplicación de unidades sintácticas, hasta la conceptualización de la complejidad como el tipo de relación que une las diferentes cláusulas oracionales con una finalidad de carácter comunicativo. Estos tres planteamientos, pertenecientes respectivamente a la corriente estructuralista, la corriente generativo-transformacional y la corriente funcionalista han sido las imperantes a lo largo del siglo XX –en especial las dos primeras corrientes, componentes de la Lingüística Formalista que surge a comienzos del siglo XX– entre las posturas esenciales acerca de la complejidad sintáctica.

Por otro lado, dentro de las contribuciones lingüísticas más destacables sobre los elementos esenciales a la hora de llevar a cabo la evolución del nivel morfosintáctico y muy relacionado con la cohesión textual, destaca la postura de Bronckart (1978) acerca de las tres perspectivas básicas en el análisis morfosintáctico:

El primer (grupo) agrupa todos los elementos sintácticos y morfológicos que contribuyen a la determinación de las “funciones semánticas primarias” (cf. R. Brown, 1973), es decir, de los roles de agente, de paciente y beneficiario de la acción. Por tanto, está compuesta por el morfema de orden de las palabras, de las flexiones casuales, de las estructuras sintácticas de tematización, pasivación, de interrogación, etc. En el segundo grupo aparecen los signos que, según Brown, asumen una función semántica secundaria; se trata en realidad de las estructuras morfológicas que determinan la categoría nominal (género, número, pluralización, etc.). El tercer grupo comprende todos los signos de superficie que combinan entre sí las proposiciones o las frases, es decir, esencialmente, las conjunciones, el sistema pronominal y todos los signos discursivos.

Bronckart, 1978: 116

Según la teoría de Bronckart (1978), pues, habría tres aspectos esenciales que deben marcar los estudios sobre adquisición del lenguaje en el ámbito del desarrollo morfosintáctico:

1. Determinación de funciones sintácticas primarias: agente, paciente y beneficiario; flexión causal, tematización, pasivación e interrogación.
2. Función semántica secundaria: es decir, se trata de categorías que configuran la flexión nominal: género y número.
3. Signos que combinan las proposiciones y las frases: conjunciones, sistema pronominal y signos discursivos.

Estas tres pautas nos guiarán a la hora de construir el marco de análisis de los aspectos morfosintácticos, que se basará en estos niveles pero solo atenderá al tercero de ellos. Nos centramos solo en la presencia conjunciones, del sistema pronominal y del resto de signos discursivos de diversa naturaleza que configuran el nivel morfosintáctico.

Una de las nociones básicas relacionadas con la cohesión del discurso es la referencia, es decir, la propiedad en virtud de la cual unos elementos son capaces de aludir a otros dentro del cuerpo del texto. El fenómeno de la correferencia ha sido estudiado en los últimos años dentro de la adquisición lingüística y concretamente en algunas escuelas lingüísticas de corte formal. En concreto nos referimos al interés registrado por parte de los estudios lingüísticos basados en la perspectiva generativo-transformacional. Dentro

de dichos estudios y dentro del ámbito de adquisición del lenguaje, fue un tema de especial interés el estudio de los procedimientos anafóricos¹⁰.

Asimismo, incluido en los estudios sobre procesos anafóricos desde una perspectiva generativo-transformacional se dieron una serie de motivos o condiciones, siguiendo el estudio de Díez Itza (1992) por los cuales era esencial el estudio de los procesos de referencia:

- a) Los procesos anafóricos eran esenciales para la base de la Gramática Universal porque la productividad de dicha gramática se podía relacionar con la recursividad que caracteriza las lenguas naturales, dado que la composición de oraciones implica la reducción de la redundancia y comporta un ámbito de actuación de los procesos anafóricos;
- b) Asimismo, los elementos anafóricos también interesaron a la gramática generativo-transformacional porque el hecho de que el referente no tenga un valor independiente, es decir, que necesite una relación entre el elemento anafórico y su referente, ayuda a evaluar la faceta deductiva en la que está basada la construcción de la gramática en la mente de los individuos según la teoría que postula esta corriente lingüística;
- c) Por otra parte, el estudio de la anáfora sirve para indagar en la relación existente entre el lenguaje y otras habilidades cognitivas, ya que pone de relevancia el contexto pragmático, el cual puede ser relevante en la adquisición y añadirse a todos los fundamentos de carácter lingüístico aportados por el niño
- d) Por último, el interés por el estudio de la anáfora en la corriente generativa también venía dado por la visión sobre la dificultad de ciertos elementos para que surjan otros, es decir, el hecho de que un procedimiento complejo desde un punto de vista lingüístico como lo es el procedimiento anafórico, y que este aparezca en enunciados caracterizados por la sencillez desde el punto de vista sintáctico, pone de relieve que la adquisición de esta faceta del lenguaje no constituye un proceso inductivo por parte de los hablantes infantiles, sino que entra en juego un proceso

¹⁰ Esta escuela lingüística consideraba que los procesos anafóricos también incluían a los procesos catafóricos, pues distinguían la *anáfora de anterioridad* y la *anáfora de posterioridad*.

deductivo en el que poco a poco, a través de los elementos del entorno y del propio conocimiento con el que cuenta el niño, se irán infiriendo de manera deductiva los procesos fundamentales que constituyen la gramática infantil.

No obstante, Díez Itza señala que la productividad en el estudio de la anáfora desde una perspectiva generativa peca de ciertos contras desde un enfoque epistemológico, ya que este tipo de estudios están elaborados principalmente dentro del nivel oracional, sin alcanzar nunca la frontera de lo textual ni de lo discursivo. Por otro lado, estos mismos estudios refieren que pretenden sostener una postura universalista y que sus conclusiones pueden aplicarse a todas las lenguas del mundo sin establecer otra dimensión más allá de la lengua inglesa; se trata de una restricción muy poco representativa para extraer conclusiones de carácter universal.

Asimismo, los procedimientos de investigación empleados en la adquisición de la anáfora dentro de la escuela generativo-transformacional se han basado únicamente en muestras de lenguaje no espontáneo, centrándose casi exclusivamente en tareas de repetición, que se alejan en gran medida del habla de los niños. Finalmente, la última contrariedad en torno a la adquisición de referentes vista desde el generativismo es la asunción de que el proceso de adquisición lingüística tiene lugar de forma espontánea, inmediata, como si los niños abrieran un cajón concreto en el que está contenido todo el conocimiento gramatical necesario para el dominio del lenguaje. Según la teoría generativa se podría explicar la presencia temprana y espontánea de las categorías gramaticales porque los niños, antes del momento de adquisición de la gramática, han desarrollado todo un elenco de habilidades cognitivas previamente que no se han manifestado como consecuencia del déficit comunicativo e intelectual propio de los mismos en esta etapa, y que permanecen ocultas en el desarrollo general. No obstante, como apunta Díez Itza (1992) esto supondría evaluar todas las habilidades cognitivas que dan lugar a la capacidad lingüística, no concretadas de forma efectiva hasta el momento, como la memoria, la atención, etc.

Por estos motivos no podemos defender la posición mantenida por la gramática generativo-transformacional. El estudio de la correferencia debe efectuarse de forma independiente a la consideración de lenguaje como un constructo mental que se adquiera

de forma espontánea por parte de los hablantes. Sin embargo, lo cierto es que sí podemos salvar la concepción del sistema referencial como elemento esencial en la adquisición del lenguaje, que muestra una de las formas de cohesión más temprana, no vinculada necesariamente a una gran complejidad oracional.

Sí queremos señalar para concluir que las hipótesis que plantea la Gramática Universal para una teoría de la adquisición del lenguaje son, a nuestro juicio, excesivamente fuertes y contradicen sistemáticamente la evidencia de que disponemos desde distintos paradigmas de investigación acerca del desarrollo y desempeño cognitivo, social y lingüístico de los niños, más allá de la que emana del paradigma especialmente montado sobre los presupuestos de la propia Gramática Universal.

Díez Itza, 1992: 475

Así pues, la presencia de elementos correferenciales dentro del discurso de los niños será un marcador fundamental a la hora de estudiar la cohesión del habla infantil. La correferencia, como hemos señalado en la introducción sobre los aspectos que propician la cohesión discursiva, se verá en diversos elementos morfosintácticos: pronombres átonos, demostrativos, posesivos, personales, elementos léxicos adverbiales, conjunciones, preposiciones, locuciones preposicionales... La mayor parte de los elementos propios de la Morfosintaxis se relacionan, de uno u otro modo, con la correferencia.

González, Cervera y Miralles (1998) también han estudiado la evolución de los procedimientos referenciales anafóricos en la adquisición del lenguaje por parte de 810 niños de entre 8 y 10 años de edad cronológica dentro de textos escritos y observaron respecto a la evolución de este concepto dentro de los estudios sobre desarrollo del lenguaje que en los últimos años se ha incorporado una visión que va más allá del generativismo dentro de este fenómeno. Esta postura plantea que es posible entender la comprensión lingüística basada en una especie de *modelo mental* que el receptor del acto comunicativo es capaz de reconstruir dentro de dicho intercambio. Desde este punto de vista, el hablante establece la referencia del acto comunicativo basándose en los elementos físicos presentes en su realidad inmediata y no tanto en las predicaciones o

textos que han configurado el resto de elementos del acto comunicativo. Por tanto, se trata de una primacía de los elementos pragmático-discursivos por encima de lo textual a la hora de marcar las referencias en el discurso. Desde este punto de vista el proceso anafórico quedaría marcado por la posición que ocupa el antecedente dentro de la mente del hablante. Si los elementos a los que se hace referencia ocupan un lugar central en la mente del hablante, las relaciones de foricidad quedarán patentes de un modo mucho más explícito que si la posición del objetivo/entidad/ser referenciado se encuentra en una posición menos central dentro de la mente de los hablantes. Así pues, según esta postura, la referencia está determinada por la relevancia que para el propio hablante tiene el objeto referido, por lo que se establece una relación intersubjetiva en virtud de la cual cada hablante puede determinar un orden de prioridades distinto al del resto de hablantes basándose en su propia experiencia y en sus preferencias individuales.

Esto comportaría que la adquisición de los elementos correferenciales pueda estar marcada hasta cierto punto por un desarrollo distinto de forma interindividual, puesto que cada interlocutor escoge los elementos discursivos a los que confiere un papel predilecto dentro de su mente. No obstante, no quiere esto decir que no se puedan establecer conclusiones de índole general en torno a los diferentes elementos que propician la referencialidad dentro del discurso infantil, aunque sí es una advertencia para no considerar como extraños los usos aislados de ciertas formas solo en algunos hablantes. Los autores reconocen la ausencia de estudios sobre la referencialidad dentro del español y se proponen aclarar cuáles son los cauces a través de los cuales los hablantes se muestran capaces de construir dicho proceso cognitivo y lingüístico dentro del español actual.

Así, después del análisis que llevan a cabo en el extenso grupo de su muestra, aportan una clasificación sobre elementos referenciales que recuperaremos y sintetizaremos a continuación y que, a nuestro juicio, constituye un modelo productivo para llevar a cabo el estudio de la referencialidad de un modo segmentado.

En primer lugar, dentro de los textos escritos, reconocen que las primeras estructuras marcadoras de la referencia dentro del habla infantil es la relacionado con los pronombres relativos y con los adverbios de lugar, estudiados por extenso posteriormente en este mismo trabajo, que se presentan de forma muy temprana sobre todo en contraste con otros elementos de carácter fórico como los pronombres personales. Se puede

explicar la pronta aparición de ambos elementos dado el carácter biunívoco de la referencia que establecen; es decir, el hecho de que otros elementos fóricos como los pronombres personales puedan dar cuenta de una serie indeterminada de referentes dentro del mundo real exige que los niños tengan que llevar a cabo un proceso restrictivo en el que el referente debe contrastarse dentro de todas las posibilidades que su capacidad designativa lleva consigo, mientras que en el caso de los pronombre relativos y los adverbios relativos, la relación entre el elemento correferencial –el adverbio o el pronombre– es exclusiva, es decir, solo existe un posible candidato –el antecedente gramatical de ambas estructuras relativas– capaz de postularse como referente. Desde este punto de vista, la simplicidad en el establecimiento del referente propicia la aparición de los elementos correferenciales que dan cuenta de dicha relación.

Posteriormente, apuntan González, Cervera y Miralles (1998), tiene lugar la aparición de los pronombres personales átonos con carácter correferencial, que está marcada porque su comprensión debe ser ineludiblemente posterior a la comprensión por parte de los hablantes de los diferentes integrantes del acto comunicativo. Así, la sustitución de los referentes por los pronombres que los sustituyen y que dan cuenta desde un punto de vista sintáctico de las funciones de complemento directo y de complemento indirecto está supedita a la aprehensión de los participantes del discurso por parte de los niños, que necesitan los asideros próximos de la situación comunicativa para, en segundo término, ser capaces de sustituirlos por términos que puedan ejercer las funciones que desempeñan tanto discursiva como gramaticalmente.

Finalmente, González, Cervera y Miralles (1998), identifican los pronombres demostrativos como el último elemento que se adquiere dentro del desarrollo gramatical temprano para dar cuenta de los procesos de carácter anafórico. No obstante, su comprensión es menor por parte de los hablantes que en el resto de categorías observadas hasta ahora –relativos y pronombres personales átonos– sobre todo en la formas de singular –las formas de plural no se comprenderán y producirán hasta mucho más avanza el proceso de adquisición lingüística–, destacando la presencia de los elementos neutros, que pueden aludir indistintamente a diferentes categorías sin importar la concordancia nominal basada en el género gramatical.

La adquisición de los elementos referidos por los autores –adverbios relativos, pronombres relativos, pronombres personales átonos y pronombres demostrativos– pone de manifiesto que la relación de referencia establecida en un primer momento por los hablantes se basa en la necesidad comunicativa que los mismos sienten. La facilidad en el uso de los referentes está marcada, entonces, por la familiaridad que los hablantes muestran en el resto de elementos de su contexto más próximo. Se podría decir entonces que la proximidad de los referentes desde un punto de vista pragmático motiva la aparición de elementos correferenciales que aludan a los mismos de forma más temprana. Asimismo, la simplicidad referencial también es otro agente regulador en el proceso de adquisición de estos elementos, ya que, observando que los adverbios relativos y los pronombres relativos son los primeros elementos referenciales en ser adquiridos por parte de los niños, podemos comprobar que la simplicidad o biunivocidad entre el referente y el elemento referencial propicia la aparición de unos elementos marcadores del señalamiento discursivo por encima de otros.

Ahora bien, el hecho de que hayamos adoptado una visión pragmática en la adquisición de los elementos correferenciales no conlleva que solo deban contemplarse aspectos de naturaleza extralingüística en el desarrollo de esta clase de elementos. Por el contrario, hay que reconocer la existencia de dos tipos de elementos contextuales en los que se basarán los niños a la hora de construir su discurso: a) por un lado, hay que considerar todo el contexto verbal o lingüístico, que marca la alusión de un elemento a otros y que hace, por ejemplo, que un pronombre o un adverbio relativo operen respecto a la relación de foricidad *a corta distancia*, ya que normalmente el antecedente de dichos elementos correferenciales no suele estar separado de los mismos o, si acaso se encuentra separado, puede estarlo por algún elemento ortotipográfico –un coma, por ejemplo– o por algún elemento de carácter cohesivo y de naturaleza gramatical –por ejemplo, el pronombre átono que se puede insertar entre el pronombre relativo y su antecedente elidido en las oraciones de relativo sustantivadas–; y b) por otro lado, el contexto pragmático, el contexto situacional en el cual se insertan los hablantes como participantes del acto comunicativo, puede marcar los procesos de referencia que estos sean capaces de establecer y que en gran medida dependerán de las focalizaciones interindividuales que establezcan en virtud de una serie de consideraciones de carácter personal.

Por todo lo anterior, nos parece que el estudio de González, Cervera y Miralles (1998) nos sirve para concluir dos ideas muy relevantes respecto a la adquisición de los elementos correferenciales de carácter anafórico que sirven para propiciar la aparición de ciertos elementos por encima de otros:

1. La proximidad de los referentes cotextuales o contextuales incide en una mayor referencialidad por parte de los niños. Cuanto más próximos se encuentren los términos que serán sustituidos, ya sea dentro del discurso o en la realidad del hablante –en términos de relevancia– más facilidad experimentará el hablante para llevar a cabo la sustitución por un elemento de carácter correferencial anafórico.
2. La simplicidad o biunivocidad entre el referente y el elemento correferencial regula la aparición de estos últimos. Si un elemento correferencial, de modo necesario, puede aludir únicamente a un referente, el proceso de sustitución de este será mucho más temprano que si el elemento correferencial cuenta con un abanico designativo mucho mayor respecto de la realidad textual o contextual.

La proximidad y la simplicidad son, por lo tanto, dos elementos básicos a la hora de regular los procedimientos de señalamiento dentro del nivel discursivo y permiten entender el motivo por el que algunos de los elementos correferenciales de uso muy extendido no se encuentran presentes en los primeros estadios de la adquisición del lenguaje. Si bien los elementos que aparecen de forma más temprana no tienen por qué ser los más representativos desde un punto de vista cuantitativo en todo el proceso de adquisición, sí son muy útiles para revelar cuál es el principio básico que marca el proceso de adquisición lingüística: la familiaridad discursiva. Si un elemento morfosintáctico de naturaleza correferencial se encuentra en los estadios iniciales del proceso de adquisición lingüística, se debe a que se encuentra cerca de la *órbita infantil*, es decir, se trata de un elemento que el niño usa frecuentemente y que pertenece a su contexto inmediato, ya sea este último una parte del contenido lingüístico anterior o se trate de una parte del contexto comunicativo en el que el mismo se inserta.

Todo ello debe hacer que reflexionemos sobre la importancia que tienen los factores contextuales desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje y del lenguaje en sí mismo. De nuevo, esto es especialmente relevante en una población como la de los niños hipoacúsicos con implante coclear, en la que uno de los problemas observados más

significativos es la falta de relación el resto de niños hasta una etapa tardía del desarrollo cognitivo como consecuencia de su déficit en la discriminación auditiva.

Las consideraciones anteriores en torno a la importancia del contexto dentro de la adquisición lingüística y de la construcción correferencial anafórica basada en los elementos contextuales suponen que desde el comienzo de su experiencia vital, los niños hipoacúsicos implantados están perdiendo gran parte del input que dará lugar al desarrollo lingüístico. Por este motivo es especialmente relevante que este grupo poblacional no sea sometido exclusivamente a tareas para medir la adquisición de los diferentes niveles de la lengua, sino que en los ejercicios propuestos por los logopedas para llevar a cabo el proceso de adquisición se tengan también en cuenta consideraciones de carácter contextual, tales como *role plays*, las cuales imiten y recreen las situaciones a las que los niños normooyentes se ven expuestos desde el comienzo de su experiencia vital. Si bien siempre existirán ciertas diferencias en los niños hipoacúsicos implantados y los niños normooyentes, paliadas en muchos casos por la progresiva implantación cada vez más temprana, lo cierto es que el estímulo del aprendizaje basado en los factores contextuales se perfila como una de las perspectivas más interesantes en la actualidad y en los años venideros para llevar a cabo un proceso de normalización, que conlleva de forma necesaria la socialización, de los niños hipoacúsicos implantados.

Por otro lado, el hecho es que la referencia constituye una de las primeras habilidades lingüístico-cognitivas que desarrollan los hablantes infantiles por lo que se puede observar una relación directa entre el desarrollo de la capacidad cognitiva y la adquisición de una categoría lingüística completa:

Alrededor del primer año de vida los niños comienzan a utilizar medios lingüísticos para referirse a entidades del entorno y de esta manera obtener objetos o dirigir la atención de las personas a situaciones de su interés. Ahora bien, la investigación en la adquisición de la lengua materna ha demostrado que el habla de los niños, en la etapa temprana del desarrollo, se restringe al aquí y el ahora; el desarrollo de la capacidad para referirse a objetos, personas y eventos desplazados del presente y del contexto inmediato, tanto en el espacio como en el tiempo, representa un gran paso lingüístico y categorial. Este avance se logra solo a través de medios lingüísticos, ya que, mediante estos, los niños pueden desligarse del contexto referencial inmediato al hacer alusión a entidades ausentes en el contexto situacional. De esta manera, las conversaciones ya no están limitadas a las entidades presentes en el entorno inmediato, dimensión central en el funcionamiento del lenguaje. Se ha comprobado que las habilidades de comprensión de la

referencia ausente en los niños pequeños preceden y son más tempranas que sus habilidades de producción.

Sentís, Nusser y Acuña, 2009: 164

Así, la referencia que los hablantes infantiles son capaces de establecer en las primeras etapas del desarrollo se limitan a su contexto inmediato, lo cual está relacionado con la necesidad comunicativa perentoria que se resuelve con el establecimiento de la referencia en este tipo de situaciones. Sentís, Nusser y Acuña (2009) señalan que hay dos ejes básicos observables en establecimiento de la referencia por parte de los niños: la *predominancia del andamiaje del adulto* y la *referencia a eventos rutinarios y al pasado-futuro inmediato*. El primero de los puntos hace alusión a la necesidad que tienen los niños de que el entorno comunicativo les proponga un estímulo o input para iniciar la conversación; es decir, en esta etapa no son capaces de iniciar la conversación por sí mismos, sino que están supeditados a los *inputs comunicativos* que les arrojan el resto de los hablantes de la comunicación, sobre todo por parte de sus padres, que son los principales interlocutores con los que interaccionan. Por otro lado, el segundo aspecto observado en relación con la adquisición de la referencia en los niños, indica que la comunicación de los niños está medida en las primeras etapas, y también en el resto de períodos del desarrollo lingüístico, por las condiciones pragmáticas de la situación comunicativa. En muchas ocasiones las referencias se establecen con objetos presentes en el acto comunicativo y con sucesos ocurridos en el contexto más inmediato.

El procedimiento a través del cual los niños son capaces de establecer las referencias entre los elementos de la comunicación y los referentes discursivos o metafísicos ha sido denominado por algunos (Sentís, Nusser y Acuña, 2009) *mapeo* -«el fenómeno que permite a los niños referirse a entidades por medios lingüísticos se denomina MAPEO. Mediante este procedimiento, una palabra adquiere significación por su conexión a una categoría conceptual del mundo; es decir, los significados de los lexemas son representados psicológicamente mediante el mapeo del significado de las palabras en categorías conceptuales» (Sentís, Nusser y Acuña, 2009: 166)- o, de forma mucho más tradicional, *foricidad*, que es la propiedad en virtud de la cual un elemento referencial nos lleva hasta el referente al que se refiere.

El hecho de que los niños sean capaces de construir un discurso en el que los elementos principales que lo componen guarden relaciones de alusión entre sí pone de manifiesto que el lenguaje se ha adquirido de forma efectiva. Se trata de un dominio del lenguaje que va más allá de la adquisición de los componentes formales del mismo; es una consolidación en el empleo entendiéndose que todos los elementos del sistema lingüístico forman parte de un constructo complejo en el que todos los integrantes se relacionan entre sí y guardan relaciones de diversa índole.

Así pues, el análisis de los elementos que propician la cohesión a nivel discursivo, los componentes gramaticales del lenguaje, que otorgan unidad a nivel superficial, marcan una de las relaciones más importantes. Esta relación informa sobre la capacidad que tienen los niños para aludir a diferentes partes del discurso y relacionar diferentes aspectos entre sí.

Importancia del estudio cohesivo

Respecto al estudio del desarrollo de la temporalidad verbal en hablantes de español en su relación con la causalidad, Bocaz (1986) se propuso analizar la escasa diversidad y frecuencia de los elementos conectores lingüísticos empleados a la hora de establecer relaciones de causalidad y de temporalidad. Según la autora, es necesario que nos despeguemos de la noción de cohesión propuesta por Halliday (1986), ya que, según el planteamiento descriptivista propuesto por este, la coherencia quedaría supeditada a la cohesión, cuando los estudios más actuales demuestran que la relación propia de la comunicación humana es la opuesta. La coherencia es preexistente a la cohesión y condición necesaria para que se dé esta última, como afirman Mosenthal y Tierney (1984: 241): «el análisis de la cohesión no puede pretender determinar la coherencia de un texto; más bien, debe asumir la coherencia y luego describir las consecuencias cohesivas lingüísticas de esta coherencia». De este modo se refiere Bocaz (1986) a la hora de reflexionar sobre la cuestión:

Ahora bien, la habilidad para usar el lenguaje de modo eficiente y, muy en especial, la habilidad para construir unidades discursivas pragmáticamente eficaces, son factores de importancia capital en el progreso que el individuo hace en el transcurso de su educación formal y en su desarrollo social. Sin embargo, no obstante, el carácter crucial de esta habilidad en la concreción de interacciones comunicativas exitosas, es un hecho que las destrezas correspondientes a su ejecución no son fáciles de aprender ni son universalmente adquiridas. En efecto, lo que a menudo se observa más bien son ejecuciones discursivas abiertamente inferiores a sus correspondientes competencias. Esta situación es particularmente perceptible en las gramáticas cohesivas del discurso escrito, donde se requiere proyectar explícitamente a la superficie textual las relaciones que estructuran sus series de enunciados, a diferencia de lo que ocurre en el discurso oral, donde dichas relaciones permanecen generalmente implícitas, en razón de la presencia de estrategias cohesivas prosódicas, entonativas y no lingüísticas, entre otras.

Bocaz, 1986: 93

Aunque tanto Mosenthal y Tiemey (1984), como la propia Bocaz (1986) tratan de mostrar la preeminencia de la coherencia por encima de la cohesión a la hora de estudiar la unidad de los textos, llegando a decir Bocaz «todo lo cual nos lleva a concluir [...] que la cohesión, por sí sola, es un concepto inadecuado como descripción de la unidad de un texto» (1986: 80), nos preguntamos por el verdadero valor que tiene el estudio de los mecanismos cohesivos de un texto. ¿Es la cohesión entonces un indicador poco eficaz a la hora de medir la madurez del discurso por tratarse de una propiedad textual de segundo grado¹¹? ¿Debemos desecharla y optar por otro indicador más efectivo a la hora de medir la unidad del discurso? ¿Acaso podemos objetivar el estudio de la coherencia discursiva como para aunar este indicador por encima de otros en el análisis de la unidad textual? Nos atrevemos a asegurar que los mecanismos cohesivos son la mejor opción para evaluar el desarrollo del lenguaje infantil, ya que, como elementos superficiales que son, no sujetos al sentido implícito del discurso,

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que la coherencia sea *condicio sine qua non* para que un texto esté cohesionado, no hace sino otorgar mayor relevancia a la unión

¹¹ Usamos el sintagma *segundo grado* para hacer referencia a la cohesión, dado que la concepción de los autores a los que aludimos en este apartado comprende que la misma es posterior a la coherencia, de modo que, según su hipótesis el sentido lógico a nivel de significado es anterior a la unidad basada en los elementos gramaticales y referenciales que componen un texto.

a nivel superficial de los elementos gramaticales que conforman el discurso de los hablantes, ya que, si al analizar una muestra de habla infantil encontramos una elevada cantidad de marcadores discursivos, elementos correferenciales, mecanismos conjuntivos, elementos anafóricos y exofóricos, y elementos léxicos adverbiales de señalamientos textual, podremos afirmar, sin riesgo evidente de equívoco, que se trata de un discurso que refleja una mayor aprehensión del lenguaje. Por tanto, lejos de entender la cohesión como un indicador carente de valor en el proceso de evaluación del desarrollo del lenguaje, debemos valorar como un índice aún más valioso, ya que nos permite incluir el estudio de la coherencia. Así, cuando observemos que un discurso se encuentra cohesionado podremos afirmar que el mismo también mantiene el sentido lógico a nivel de significado, esto es, es coherente.

No obstante, dado que los marcadores gramaticales no pueden ser considerados en el vacío, debemos estudiar el contexto discursivo en el que se insertan, es decir, no se trata exclusivamente de llevar a cabo un elenco abstracto de conectores como los que hemos relacionado con anterioridad, sino de indagar en su incidencia dentro del discurso y en cómo afectan de forma concreta a la hora de dotar de unidad el discurso de los hablantes, en especial de los hablantes que se encuentran en los procesos de adquisición de su lengua ma

V. 3.2 – EVIDENCIALIDAD

El retraso funcional en la adquisición del modo subjuntivo dentro del paradigma verbal está justificado por la naturaleza misma de dicho modo, el cual supone unas capacidades cognitivas y lingüísticas avanzadas por parte de los hablantes. En tal sentido se pronuncia Pérez-Leroux:

El modo puede servir para indicar el grado de compromiso epistémico del hablante hacia la proposición expresada: puede indicar contrafactualidad (*Si tengo dinero...* frente a *Si tuviera dinero...*), intensidad de duda (*Tal vez viene* frente a *Tal vez venga*), especificidad de la entidad descrita frente a ausencia de aserción de especificidad o existencia (*Una casa que tiene/que tenga paredes blancas*). Estos componentes semánticos del subjuntivo muestran un paralelismo

estrecho con las formas de razonamiento inherentes a la TM. Para comprender estas distinciones, hace falta hacer referencia a mundos posibles considerados o evaluados en la mente del hablante. Esto nos lleva a hacernos la pregunta de a qué edad son capaces los niños de manejar estos significados, y la de si existe una relación directa entre el desarrollo conceptual y gramatical.

Pérez-Leroux, 2008: 94

En su revisión sobre la adquisición del subjuntivo en la lengua española, Pérez-Leroux se detiene especialmente en las consideraciones acerca de la *Teoría de la Mente*¹². Sobre esta base, destaca las que considera las características esenciales del modo subjuntivo dentro de la lengua, lo cual resulta especialmente valioso, ya que la significación de dicho modo ha sido, a nuestro parecer, muy básica. Así pues, las designaciones propias del subjuntivo según Pérez-Leroux son las siguientes:

- Índice del grado de compromiso epistémico del hablante hacia la proposición.
- Aserción frente a la ausencia de confractualidad¹³.
- Intensidad de la duda por parte del hablante.
- Especificidad de la entidad descrita frente a ausencia de aserción de especificidad o existencia.

En relación con la aparición del modo subjuntivo, Pérez-Leroux (2008) defiende que existe un retraso funcional en el proceso de adquisición del subjuntivo. Como defiende la autora «los estudios de producción temprana sugieren que la morfología del subjuntivo aparece sumamente temprano, hacia los 2 años, de acuerdo tanto a estudios longitudinales

¹² Recordamos que la *Teoría de la Mente* es aquella corriente incardinada dentro de la Lingüística Cognitiva en virtud de la cual la comunicación está mediada por la capacidad que tenemos los seres humanos para predecir los estados mentales de nuestros congéneres y actuar respecto a ellos.

¹³ La confractualidad se define como el tipo de razonamiento cognitivo en el que se compara la realidad de la situación presente con lo que podría haber pasado teniendo en cuenta otras condiciones diferentes y se observan las diferencias que podrían darse entre dos o más situaciones. El concepto de *confractualidad* proviene de Kahneman y Tversky (1982).

como seccionales [...] Estos usos iniciales quedan circunscritos a los contextos de deseo, volición y propósito» (2008: 94). Deberíamos encontrar, de este modo, muestras del subjuntivo en sujetos de estudio de 36 meses de edad cronológica, tales como los que conforman el grupo de nuestro presente estudio.

No obstante, Fernández y Aguado (2007)¹⁴ sostienen que el desarrollo del modo subjuntivo se lleva a cabo de un modo gradual y que este proceso no tiene lugar hasta los 36-48 meses de edad cronológica. Dentro del desarrollo gradual de los tiempos de subjuntivo, se observa un mayor desarrollo en los tiempos de presente o de pasado próximo –presente y presente compuesto de subjuntivo– que en los tiempos de pasado –pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo–. Según los autores, la renuencia a la utilización del pretérito imperfecto de subjuntivo y del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo no se debe a un déficit en la utilización o incluso en la conceptualización de los tiempos de pasado por parte de los hablantes infantiles, dado que sí usan los tiempos de pasado correspondientes al modo indicativo.

¿En qué se basa entonces la afirmación de que existe una renuencia o un déficit en la utilización de los tiempos verbales en modo subjuntivo dentro del español? ¿Existe acaso algún modo distinto al subjuntivo que sirva para hablar de *lo plausible pero no seguro*? ¿Encontramos alguna categoría gramatical que asuma la significación del subjuntivo? En opinión de Pérez-Leroux (2008), «la TM muestra un paralelismo lingüístico natural con las categorías gramaticales de la evidencialidad y el modo [...] las propuestas teóricas más recientes sugieren que en la tipología universal de las lenguas estas dos categorías son exponentes del mismo proceso de evaluación semántica de las proposiciones, y que ambas poseen fuerza cuantificacional [...] ya que introducen evaluación sobre mundos posibles» (2008:95). Así pues, existen dos formas distintas para expresar la *confracturalidad*: el modo y la evidencialidad. Por ello, a la hora de evaluar la *capacidad confractual* de los hablantes infantiles, no debemos basar nuestras conclusiones únicamente en la presencia de determinados tiempos verbales, sino que también debemos

¹⁴ Concretamente, los autores registran que el 54% de los niños de 36 meses de edad cronológica ya ha desarrollado el modo subjuntivo en su vertiente productiva, mientras que a los 48 meses lo ha desarrollado un 84% también en su vertiente productiva. Por el contrario, los usos del imperfecto de subjuntivo y del pluscuamperfecto de subjuntivo (ambos tiempos aparecen solo en un 3% de los sujetos a los 36 meses de edad cronológica y en un 14% a los 48 meses de edad cronológica –es decir, de los tiempos de pasado dentro del modo subjuntivo– se observan de forma mucho más restringida en comparación con el uso del presente.

estudiar aquellos fenómenos que conforman la evidencialidad. Todo ello explica el retraso funcional en el desarrollo del subjuntivo por parte de los hablantes.

Respecto al concepto de *evidencialidad*, no tan recurrente dentro de la teoría lingüística como el concepto de *modo*, debemos especificar que se trata de un concepto gramatical surgido a mediados de los años 40 del pasado siglo que da cuenta de la aprehensión del discurso por parte de los hablantes. Wachtmeister Bermúdez (2006) entiende la *evidencialidad* como «el dominio semántico relacionado con la fuente de la información expresada en un enunciado [...] los marcadores evidenciales pueden ser definidos como formas lingüísticas cuyo significado es una referencia acerca de la fuente de información de la proposición» (2006: 5).

Sin embargo, por la relativa juventud de la teoría sobre la evidencialidad dentro de la Lingüística, existen discordancias en torno a su definición:

Si bien los primeros estudios tipológicos emplean los términos *evidential* y *evidentiality* para designar diversas unidades lingüísticas especializadas en la indicación del modo en que se ha obtenido la información, la progresiva aplicación de estos conceptos al análisis de un número cada vez mayor de idiomas pronto hizo patente un problema teórico que ha ocupado muchas páginas. Algunos autores comienzan a darse cuenta de que en determinadas lenguas la marcación evidencial parece estar supeditada de manera más o menos constante a un interés del hablante por señalar cuál es su grado de compromiso epistémico.

Izquierdo Alegría, González Ruiz y Loureda Lamas, 2018: 13

La reflexión sobre el concepto de evidencialidad a lo largo de los últimos años en el seno de la Lingüística pasa por reconocer la teoría de Rodríguez Ramalle, que entiende los procesos evidenciales como los «mecanismos que especifican la fuente de la que procede la información» (2014: 152). Por su parte Escandell (2010), la define como «la categoría gramatical que expresa la existencia de una fuente para una determinada información y especifica de qué tipo de fuente se trata (cf. Willet 1988; De Haan 1999; Aikhenvald 2004; Landaburu 2005)» (2010: 18). Además, existe una diferencia esencial entre las diferentes lenguas a la hora de poner de manifiesto esta propiedad lingüística, que dificulta la restricción de la naturaleza gramatical de la evidencialidad:

La manera en la que la evidencialidad se expresa en las lenguas varía: existen lenguas en las que dicha fuente está codificada gramaticalmente, además, como he mencionado, de manera obligatoria; junto a estas hay otras [lenguas] en las que la referencia es obligatoria; junto a estas hay otras en las que la referencia a la fuente u origen es opcional y no está vinculada a una categoría gramatical concreta.

Rodríguez Ramalle, 2014: 172

De este modo, se promulga que la evidencialidad no es una marca gramatical que guarde una relación biunívoca en la totalidad de las lenguas. Por lo tanto, y siguiendo una perspectiva universal, se trataría de un tipo de marca segmental, que en algunas lenguas sirve para codificar de forma gramatical el grado de certeza de los hablantes y otras es un procedimiento codificado en otros niveles lingüísticos.

Otro de los aspectos que desde un primer momento quedan fijados en torno a la noción de evidencialidad tiene que ver con las condiciones necesarias para considerar que una unidad lingüística es evidencial, que fueron fijadas por Anderson (1986: 275-275):

- Los evidenciales muestran el tipo de justificación para una pretensión fáctica que está disponible para la persona que hace ese reclamo, ya sea evidencia directa más observación (no se requiere inferencia); evidencia más inferencia; inferencia (evidencia no especificada); expectativa razonada de forma lógica y otros hechos; y si la evidencia es auditiva o visual, etc.
- Las evidencias no son en sí mismas la principal predisposición de la cláusula, sino más bien una especificación añadida a una afirmación fáctica sobre otra cosa.
- Las evidencias tienen la indicación de evidencia como en a como su significado primario, no solo como una inferencia pragmática.
- Morfológicamente, los evidenciales son inflexiones, clíticos u otros elementos sintácticos libres (no compuestos o formas derivadas).

Respecto a una clasificación de los procesos gramaticales que encierran las estrategias evidenciales, Bermúdez (2008) se basa en el estudio de Willett (1988: 57) y estudia los tipos de evidencialidad basándose en el tipo de evidencia que el hablante dice poseer:

TIPOS DE EVIDENCIAS

Directa

-*Sensorial* (presencia directa del hablante en la situación)

-Visual

-Auditiva

-Otros sentidos

-*Endofórica* (entidades no accesibles a los sentidos como deseos, intenciones, estados mentales, etc.).

Indirecta

-*Referida* (el hablante no tiene acceso directo a la situación, sino que la situación le llega a través de otra persona).

-Segunda mano

-Tercera mano

-Folklore

-*Inferida* (casos en los que el hablante no tiene acceso directo a la situación, pero sí a ciertos indicios o señales de ella).

-Inferencia

-Razonamiento

Siguiendo a Wachtmeister Bermúdez (2006), el fenómeno de la evidencialidad puede aparecer de formas distintas en las diferentes lenguas: como morfemas verbales obligatorios, otras como morfemas verbales optativos, algunas tienen verbos auxiliares evidenciales, otras tienen marcadores evidenciales gramaticalizados de diversa índole (complementarios, marcadores de orden de palabras, marcadores de construcciones sintácticas).

En otro artículo, Bermúdez (2004) refería que «se suele decir que el castellano no ha gramaticalizado el dominio de la evidencialidad, dado que se afirma que el castellano no posee marcadores evidenciales que pertenezcan al sistema gramatical (es decir, marcadores gramaticales no léxicos) [...]» (2004: 143), pero arguye que dicha postura ha quedado en evidencia por dos motivos esenciales: la esencia gramatical de cualquier forma lingüística es siempre una *cuestión de grado*¹⁵ y, además, en español se dan al menos tres formas verbales –el pretérito imperfecto, el futuro y el condicional– que tienen una interpretación evidencial clara. En el mismo punto se sitúa Escandell (2010), que reconoce los estudios de evidencialidad dentro del español solo a partir de los años 90 del siglo XX en el ámbito de las lenguas románicas. Antes de esta época, se pensaba que la evidencialidad era una característica propia de algunas lenguas exóticas que no se daba en las lenguas románicas.

Según Bermúdez, los marcadores evidenciales, así como la no univocidad de algunos elementos gramaticales dentro de la configuración del español, los cuales incluyen elementos de carácter evidenciales, permiten afirmar, que, al contrario de lo que se ha defendido hasta el momento, la evidencialidad sí está codificada en español; y concretamente lo está en el nivel gramatical.

No obstante, si hemos planteado que algunas muestras de evidencialidad gramatical se encuentran alojadas en elementos que tradicionalmente se han asociado exclusivamente con otros contenidos gramaticales, la labor de identificación y estudio de dichos elementos, que se presenta dificultosa y constituirá uno de los temas de más interés

¹⁵La noción de la *cuestión de grado* que defiende el autor se basa en las afirmaciones de Hopper y Traugott (1993). *Grammaticalization*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

en el panorama gramatical del español, será esencial a lo largo de rastrear las muestras de evidencialidad dentro del sistema gramatical español.

Asimismo, Bermúdez (2006) también se refiere a los elementos léxicos de carácter evidencial que pueden aparecer a lo largo de un texto. Si bien estos se encuentran codificados léxicamente y no gramaticalmente, no podemos olvidar la estrecha relación que une ambos niveles del lenguaje. Por ello, será imprescindible considerar la presencia de los elementos léxicos adverbiales dentro del discurso de los aprendices lingüísticos. De hecho, nos servirá para contrastar la diferencia respecto a la aprehensión del discurso comparando la vertiente léxica del discurso con su vertiente gramatical.

De igual manera, el estudio de la evidencialidad no involucrará exclusivamente a los elementos gramaticales y léxicos, sino que deja abierta la puerta al cuestionamiento del orden –y especialmente del cambio de orden– de ciertos elementos gramaticales. Como apuntado Bermúdez (2006), la posición de los pronombres átonos clíticos en el discurso de forma genuina es la adhesión a la forma verbal principal, ya sea una forma personal o una forma no personal, mientras que en la actualidad se viene observando un cambio en el orden de dichos pronombres, los cuales dejan de comportarse como clíticos para aparecer al comienzo de la oración o en cualquier otra posición dentro de la misma. Según la teoría de Bermúdez, este cambio de posición está motivado también por una mayor aprehensión por parte de los hablantes, los cuales reconocen los elementos pronominales como más cercanos o próximos en términos discursivos, de modos que los tematizan, destacándolos como *unidades independientes*¹⁶ dentro del discurso y colocándolos en *posiciones privilegiadas*¹⁷ desde un punto de vista sintagmático.

Finalmente, y retomando la postura de Pérez-Leroux (2008), debemos recordar que el estudio de la evidencialidad no solo es importante en sí mismo, sino que además sirve para enseñarnos el nivel de dominio real en términos de confracturalidad que los hablantes son capaces de hacer del lenguaje. Por ello, deberemos tener en cuenta todos los

¹⁶ Son unidades independientes en tanto que están separadas del núcleo verbal principal.

¹⁷ Las *posiciones privilegiadas* hacen referencia a la colocación de los pronombres clíticos en el inicio de la oración, esto es, siguiendo los términos de la Lingüística Textual, tematizados, ya que los hablantes otorgamos especial relevancia a los elementos que se encuentran en las posiciones iniciales de las oraciones, pues son aquellos *de los que vamos a hablar*, es decir, aquellos en torno a los cuales crearemos un contenido o *rema* que amplíe la información que tenemos sobre el elemento principal.

elementos que dan cuenta de esta *capacidad hipotética* de los hablantes: los tiempos verbales, los elementos léxicos de naturaleza adverbial y la tematización de los elementos correferenciales, tales como los pronombres clíticos a los que alude Bermúdez (2006).

Nuestro estudio de la evidencialidad en el desarrollo del lenguaje en niños hipoacúsicos con implante coclear se basará precisamente en estos tres componentes esenciales –unos de naturaleza gramatical y otros que se encuentran a medio camino entre lo morfosintáctico y lo léxico–, ya que precisamente uno de los grandes problemas asociados al desarrollo del lenguaje que presente este grupo de población no es el hecho de que no cuenten con el elenco de conectores o elementos gramaticales que conforman el sistema lingüístico, sino que no son capaces de aprehender de forma adecuada el lenguaje entendido como una estructura compleja al tiempo que indisociable del individuo, constitutiva de su capacidad cognitiva, de su relación con sus congéneres, y en última instancia de su propia identidad. Por este motivo, el estudio de los mecanismos que propician la evidencialidad desde una perspectiva gramatical –así como desde una perspectiva a caballo entre lo gramatical y lo léxico en algunas ocasiones– será un buen indicador del grado de desarrollo lingüístico de un grupo de población del que, en ocasiones, se torna complicado medir el grado de cercanía que ostenta con el lenguaje.

Dada la dificultad en el rastreo de los componentes gramaticales y la falta de estudios sobre la materia en la lengua española, el trabajo de González Vergara (2011: 149-165) bosqueja una perspectiva incipiente, aunque no demasiado exhaustiva, sobre los elementos gramaticales en los que se encuentra codificada esta capacidad de los hablantes, en concreto basándose en un corpus sobre el español hablado en Chile¹⁸:

¹⁸ Corpus del español hablado en Chile compuesto por 800 Millones de palabras recogidas a través de 1.3 Millones de documentos.

MARCADORES GRAMATICALES DE LA EVIDENCIALIDAD

1. Futuro simple: temporal, modal, evidencial referido y evidencial inferido.
2. Futuro compuesto: temporal, modal, evidencial referido y evidencial inferido.
3. Pronombre *uno*: deíctico de primera persona de singular y evidencial propio.
4. 2ª persona singular en morfemas verbales y pronombres: deíctico y evidencial.
5. Condicional simple: temporal, modal epistémico, estatus y evidencial.
6. Condicional compuesto: temporal, modal epistémico, estatus y evidencial.
7. Modificador *tal*: deíctico demostrativo y evidencial reportativo.
8. Dequeísmo: modal epistémico (incerteza), evidencial y sin significado.
9. Queísmo: modal epistémico (certeza), evidencial y sin significado.

Por otro lado, a fin de estudiar la evidencialidad en el discurso de nuestro grupo poblacional, nos detendremos a reflexionar sobre los tres ejes en los que se observa: los tiempos verbales, los elementos léxicos adverbiales y la tematización de los elementos correferenciales.

Panorámica general de los tiempos verbales desde un punto de vista evidencial

El primero de los aspectos en el que queremos introducirnos a lo largo de nuestro estudio sobre la evidencialidad, relaciona la misma con aquellos tiempos verbales que muestran un contenido evidencial manifiesto. Aunque el estudio de todo el paradigma verbal desde esta perspectiva todavía supone una labor pendiente en la investigación sobre la adquisición del componente gramatical, sí queremos pergeñar algunos elementos esenciales dentro de la configuración de los tiempos verbales. En concreto, y siguiendo el estudio de Bermúdez (2006) nos centraremos en el pasado, el futuro y el condicional, ya que son aquellos tiempos verbales en los que se ha empezado a bosquejar el contenido

evidencial en el paradigma de la temporalidad verbal. En última instancia, nos detendremos en el estudio del pretérito perfecto compuesto como marca de esta característica gramatical.

Como venimos diciendo, aunque tradicionalmente el único significado asociado a los tiempos verbales ha sido la deixis temporal o la incardinación de la acción verbal en un marco contextual concreto estructurado en torno al momento de la enunciación – en el que el hablante se comporta como el centro de la situación comunicativa–, lo cierto es que los tiempos verbales –obsérvese la monovalencia de la unidad sintagmática *tiempos verbales* ya en la denominación tradicional reservada para la estructuración de los verbos dentro de un paradigma ordenado en virtud del señalamiento temporal– se da una significación de carácter evidencial, es decir, una significación que permite a los hablantes estructurar sus usos verbales en el eje de lo cierto/hipotético. A continuación, estudiaremos los tres tiempos verbales definatorios del español: presente, futuro y pasado.

El presente

El primero de los tradicionales constituyentes de los tiempos que vamos a estudiar en su dimensión o designación evidencial es el presente. El presente, que desde un punto de vista de la deixis temporal es el tiempo verbal que marca la simultaneidad entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado, presenta ciertas desviaciones o excepciones de probada importancia, que incluso están comprendidos en obras de carácter académico y escolar. Siguiendo a Bermúdez (2005), existen ciertas excepciones del presente, como el presente con valor de pasado –o presente con valor histórico– o el presente con valor de futuro, que están más allá de la concepción tradicional sobre este tiempo verbal. Así, desde un punto de vista evidencial el significado esencial del tiempo presente es la imperfectividad, esto es, «la presentación del evento o el estado desde una perspectiva interna, que deja en suspenso los aspectos incoativo y terminativo» (Bermúdez, 2005: 178).

El futuro

Como ha apuntado Escandell (2010), hay tres aspectos problemáticos que se pueden asociar al futuro en español dentro de su concepción tradicional temporal: el hecho de que el futuro no siempre expresa acontecimientos propios de la posterioridad (como en el caso del futuro con valor de presente), la recursividad en los usos y en los valores del futuro que están recogidos en las distintas gramáticas y, por último, la concurrencia del tiempo futuro con otras formas de naturaleza perifrástica que también designan la posterioridad enunciativa. Por otro lado, si reflexionamos sobre el significado evidencial del futuro¹⁹, encontramos reminiscencias a su valor evidencial ya desde un punto de vista etimológico, por lo que queda claro el significado modal de dicho tiempo verbal desde una perspectiva diacrónica. Lo interesante es reflexionar sobre este significado en términos sincrónicos, ya que uno de los valores actuales del futuro es la *evidencia de acción* que expresaba la perífrasis verbal de futuro desde un punto de vista etimológico. Así pues, lo que consideramos como futuro no es una referencia a la temporalidad posterior respecto al momento de la enunciación, sino una alusión a la potencialidad desde el enfoque de la modalidad. El significado deíctico temporal sería, pues, posterior y consecuencia del significado evidencial o modal, que expresa la potencialidad de que una acción tenga lugar²⁰. Este enfoque modal es reconocido también por Escandell (2010), presenta según la autora el inconveniente de integrar ciertos usos que no encajan dentro de los valores hipotéticos, sino que sobre todo «expresan más bien modalidad deóntica o necesidad, tales como los llamados usos de obligación y mandato y los usos regulativos²¹» (2010: 16).

¹⁹ En el caso del tiempo futuro, Bermúdez (2005) es taxativo al atribuirle una naturaleza eminentemente evidencial, dado que incluso desde un punto de vista etimológico —el futuro morfológico español proviene de la gramaticalización de una perífrasis verbal latina compuesta por el infinitivo del verbo principal y por el verbo auxiliar *habeo* ‘tener’—.

²⁰ Y teniendo en cuenta los diferentes usos del futuro que están desligados del momento posterior a la enunciación, la expresión o significación de la potencialidad no tiene por qué estar referida exclusivamente a acontecimientos que ocurran en la posterioridad temporal, sino que pueda aludir también a aquellos eventos que presenten cierta *potencialidad de ocurrencia*. Esta *potencialidad de ocurrencia* constituye el verdadero significado que debemos asociar al tiempo futuro.

²¹ Escandell (2010) aporta los ejemplos *Te quedarás en casa y no abrirás a nadie* y *Un globo cautivo deberá llevar tres fanales colocados verticalmente*, para ilustrar el uso deóntico o de obligación que el tiempo futuro puede tener en español. Podemos ver en estos usos que una de las mayores dificultades con los tiempos verbales es la polisemia designativa que los caracteriza y que tradicionalmente ha sido soslayada en favor de una concepción eminentemente temporal.

El pasado

Por otra parte, al estudiar la significación evidencial de los tiempos que tradicionalmente sirven para marcar el pasado desde una perspectiva de la deixis temporal –el pretérito perfecto compuesto, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple– debemos entender como eje fundamental la aspectualidad. El significado básico del pretérito perfecto simple, tiempo que de forma más rotunda expresa la temporal pasada y la finitud de los acontecimientos enunciados por el verbo, se debe asociar entonces con la imperfectividad que lleva consigo este tiempo verbal.

Nos parece que la visión que aporta Escandell (2010) es la más apropiada para entender la verdadera significación del futuro, ya que se basa en el conocimiento del hablante:

El futuro indica, por tanto, que en el momento del habla, el hablante no tiene otra fuente mejor que sus propios procesos internos para presentar un evento. Si esto es así es porque el evento se sitúa en un mundo al que el hablante no tiene acceso directo. En principio, los escenarios en que esto ocurren son [...] de dos clases: los que están en otro tiempo y los que están en otro espacio. Por lo que respecta a la situación de los eventos en el tiempo, resulta claro que, dentro de su trayectoria vital, el hablante tiene acceso directo a los eventos que han constituido su pasado y a los que conforman su presente; no tiene acceso, en cambio, a los que están en el porvenir, porque son evento que, lógicamente, aún no han tenido lugar; y esto vale tanto para los acontecimientos de su propia trayectoria como para los de los demás.

Escandell, 2010: 23

Esto es, el futuro no solo expresa la posterioridad respecto al momento de la enunciación, sino, sobre todo, la seguridad que tiene el hablante sobre la situación a la que se está aludiendo en la acción verbal. Se trata de una falta de asideros en términos comunicativos por parte del hablante que le lleva a no poder predecir ciertas situaciones. Desde este enfoque, la evidencialidad se puede expresar en términos de certidumbre-

incertidumbre de los hechos que refiere el hablante dentro de la situación comunicativa. La *polisemia del futuro*²² implica que las consecuencias derivadas del empleo del futuro están limitadas por una interpretación contextual restringida de forma individual para cada situación comunicativa completa, lo que conlleva dificultades de tipo epistemológico, dado que se hace muy compleja la tarea de generalización de los usos evidenciales del futuro. Así, aunque sabemos que el futuro puede tener una significación evidencial, dicha significación requiere un escrutinio individualizado en cada una de las situaciones comunicativas. Basándose en esta noción del futuro desde una perspectiva evidencial, la autora delimita los diferentes usos que puede ejercer este tiempo verbal:

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">USOS DEL FUTURO EVIDENCIAL</p> <p>PROSPECTIVOS – Apelaciones al interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Predictivos (<i>tendrás dos hijos</i>).○ Impositivos (<i>lo harás inmediatamente</i>).○ Compromisivos (<i>te lo traeré mañana</i>). <p>CONJETURALES – Hipótesis sobre la situación (<i>serán las siete de la tarde</i>).</p> <p>NECESARIOS – Consecuencias necesarias (<i>al final del día llegará la noche</i>).</p> |
|---|

Tabla. Usos evidenciales del futuro basados en el estudio de Escandell (2010).

Respecto a la interpretación evidencial del tiempo de pasado cercano, el pretérito perfecto compuesto, consideramos que muestra ciertas peculiaridades muy definidas que comportan un estudio pormenorizado. En resumen, desde una perspectiva deónica-

²² Con el sintagma *polisemia del futuro* nos referimos a los distintos momentos temporales, que como referíamos anteriormente basándonos en la teoría de Escandell (2010), puede designar el futuro, así como a las distintas estructuras gramaticales que pueden significarlo, como las perífrasis verbales de presente combinado con infinitivo.

epistemológica suscribimos por completo la significación de los considerados como *tiempos verbales* defendida por Bermúdez:

La diferencia de interpretación en los tres ejemplos básicos (presente, futuro y pretérito perfecto simple) debe buscarse en los significados básicos modales/aspectuales/evidenciales [...] El uso deóntico del presente –cuyo significado tiene que ver con la posibilidad de influencia externa, con la perspectiva interna– se interpreta como una propuesta o un pedido, esto es, una calificación modal deóntica abierta (a contrapuestas, a cierto control de parte del oyente), lo cual concuerda con el significado básico propuesto para el presente. El uso del futuro, por su parte, presenta el carácter deóntico como un deber ser, como una norma; esto es, íntimamente ligada a la noción de potencialidad o probabilidad de los eventos. Por último, la utilización del pretérito perfecto simple involucra una orden absolutamente cerrada a contrapuestas, planteada desde una perspectiva externa.

Bermúdez, 2005: 180

Por último, recientemente (Bermúdez, 2016) se ha estudiado el valor evidencial inscrito dentro del tiempo condicional en la lengua española, concretamente en llamado *condicional de rumor*²³. Este uso del tiempo condicional, considerado *no preceptivo* por parte de la gramática académica de carácter prescriptivo²⁴, implica una consideración modal que va más allá de la significación temporal atribuida a este tiempo: el *futuro del pasado*. Si queremos bosquejar una definición polisémica del condicional, podríamos seguir a Bermúdez, en su consideración de que «el condicional suele interpretarse como un futuro del pasado, mientras que expresa [en algunas ocasiones] un significado modal

²³ El condicional de rumor consiste en el uso del tiempo condicional cuando tenemos la certeza de que un acontecimiento ha tenido lugar pero aún así hacemos uso del tiempo que expresa, junto al modo subjuntivo, lo hipotético. Por ejemplo, en la oración *Cinco minutos antes del descanso llegaría el gol del equipo rival*, el hablante tiene la certeza de que la acción verbal se ha producido y emplea el tiempo condicional tergiversando su valor deóntico epistémico: la suposición. Actualmente la Real Academia Española no considera el condicional de rumor como un uso agramatical de este tiempo verbal, pero sí aconseja usar otras estructuras que no entren en conflicto con la significación que conlleva el condicional.

²⁴ En nuestro trabajo la labor academicista de la RAE, y concretamente la consideración actual de los tiempos *condicional simple* y *condicional compuesto*, no marcará la significación del condicional. Sin embargo, cabe señalar que la propia RAE en ediciones previas de su *Gramática* (1917 y 1931), clasificaba el condicional atendiendo a su carácter modal y lo denominaba *modo potencial*. Dicho modo potencial incluía el condicional simple y el condicional compuesto, y se mantuvo vigente en la norma académica hasta la revisión gramatical de 1947, año en que volvió a incluirse dentro del modo indicativo como una especie de *postpretérito* o *futuro del pasado*.

de baja potencialidad» (2016: 36). Si bien estos son los dos significados esenciales del condicional, Bermúdez reconoce también un uso inferencial, que involucra al mismo tiempo el componente modal y el componente evidencial²⁵. Ya hemos apuntado que el condicional de rumor se caracteriza por emplear dicho tiempo en situaciones en las que se ha constatado cierto acontecimiento. Esta es, de hecho, la postura defendida por la RAE en su *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) y el motivo por el que considera el condicional de rumor como un uso desviado o ajeno a sus valores prototípicos.

Ahora bien, ¿está basada la noción de impropiedad semántica recogida por la RAE en una visión restringida del condicional? Desde un punto de vista evidencial, podría interpretarse que el condicional de rumor se codifica como condicional en predicamentos verbales que han tenido lugar ya de forma efectiva para aludir a aquellas situaciones que efectivamente se han producido pero sobre las que el hablante no tiene la seguridad de que realmente hayan tenido lugar. Así pues, cabe interpretar también un uso voluntario del hablante en el que incorpora la noción evidencial de lo hipotético por predecible. Respecto al significado evidencial del condicional de rumor, se puede poner en entredicho la etiqueta *de rumor*, ya que se registran abundantes usos de este tiempo verbal en los que se puede distinguir entre una procedencia de la información específica o inespecífica. Únicamente es un problema de orden terminológico, en el que la etiqueta correcta podría ser, como proponemos, *condicional referido/no referido no constatado*, que refleje la incertidumbre del hablante sobre la predicación expresado por los tiempos verbales²⁶.

El significado evidencial de estas cuatro formas verbales nos permitirá extraer conclusiones más allá de la representatividad numérica de dichos verbos dentro de las producciones de habla infantil. Así, consideraremos que el empleo de dichas formas está relacionado con un mayor grado de aprehensión de la modalidad/ aspectualidad/ evidencialidad por parte de los hablantes. Del mismo modo, esta visión general sobre las

²⁵ Desde una perspectiva diacrónica, los primeros usos de carácter distinto al temporal o al modal por parte del subjuntivo datan del siglo XIII, específicamente con el uso del modal de atenuación o de cortesía; mientras el uso conjetural se puede incardinar en el siglo XIV; el uso citativo es del siglo XIX; y aún más reciente, del siglo XX, es el uso histórico del subjuntivo.

²⁶ Uno de los ejemplos más claros que ofrece Bermúdez (2016: 44) es *Nols estaría considerando, según el propio Le Pen, la creación en Bélgica de un Frente Nacional de extrema derecha, similar al francés. (El País, 01/10/1984)*, en el que se comprueba la no constatación de la acción verbal aunque la fuente sea conocida por parte del hablante.

categorías que designación la noción tradicional de modalidad supone un esfuerzo específico en el análisis de las muestras de lenguaje infantil.

El pretérito perfecto compuesto como marcador de la evidencialidad.

Si tenemos en cuenta que desde los años 50 del siglo pasado ha predominado una postura basada en la enunciación a la hora de considerar la configuración de los tiempos verbales²⁷, lo cierto es que estamos llevando a cabo una simplificación. Se les atribuye a los tiempos verbales de forma exclusiva la deixis temporal, cuando lo cierto es que otras categorías gramaticales de carácter evidencial ponen de manifiesto la simplificación de esta afirmación.

La postura tradicional acerca de la significación endofórica de los tiempos verbales, basada en la asunción de que los mismos cumplen una función deíctica, obvia que existe una contrariedad notoria en esta postura a la hora de comprobar las muchas excepciones que conforman el paradigma verbal (presente histórico, presente futuro, uso del imperfecto de subjuntivo por el pretérito perfecto simple, etc.) ponen de manifiesto que las diferentes designaciones de los tiempos verbales no permiten señalar un significado para todos ellos basados en la enunciación como el punto de referencia a través del cual parte el acto comunicativo y en torno al cual se construye la situación lingüística desde un punto de vista temporal. Así pues, deberíamos concluir que el significado fundamental que contienen los tiempos verbales no es la significación de la deixis temporal.

En la búsqueda del significado genuino de los tiempos verbales, Bermúdez (2006) propone que «el aspecto también puede verse como una extensión metafórica de la

²⁷ Como afirma Bermúdez (2006: 169): «la posición tal vez más influyente dentro de la semántica lingüística es aquella derivada de la teoría de Reichenbach (1947), quien establece tres puntos o momentos S, E y R, cuya interacción describiría el significado de los diferentes tiempos verbales. S se refiere al momento de habla (*point of speech*), E al momento del acontecimiento (*point of event*) y R a un punto de referencia (*point of reference*), que puede ser independiente o no. De tal modo el pretérito perfecto simple (*Juan tosió*) quedaría definido por la fórmula E,R_S, donde la como significa simultaneidad y el guión bajo secuencia temporal. La fórmula E,R_S, por lo tanto, indica que el evento (E), que coincide temporalmente con el punto de referencia (R), es anterior al momento del habla (S). El pluscuamperfecto, por su parte (*Juan ya se había ido cuando yo llegué*), quedaría descrito por la fórmula E_R_S, es decir, el evento (la ida de Juan) es anterior temporalmente a un punto de referencia (mi llegada) que a su vez es anterior al momento del habla» (2006: 169).

evidencialidad: la distancia entre la fuente de información y el hablante y el modo de acceso a la fuente de información (evidencialidad) se convierte en la perspectiva que toma el hablante frente a lo expresado y el modo de conceptualización del evento (aspecto)» (2006: 181).

Basándose en el componente evidencial del aspecto, el autor distingue las distintas significaciones²⁸ de dicho tiempo verbal dentro del discurso: valor resultativo (el PPC sirve para expresar la consecuencia o resultado de una acción anterior), valor admirativo (el PPC expresa un matiz de sorpresa para indicar que la acción verbal no tiene un carácter *esperado* por parte del emisor del mensaje), valor iterativo (el PPC sirve para expresar una acción, proceso o estado que se ha llevado a cabo o ha tenido lugar en múltiples

²⁸ Las distintas significaciones del pretérito perfecto compuesto desde una perspectiva evidencial quedan definidas por Bermúdez (2006: 134) del siguiente modo:

Lo que se llama resultativo (valor) no es otra cosa que el mismo uso evidencial, solo que en el caso de los llamados resultativos, la evidencia disponible es directa, menos circunstancial, más ligada a la relación causa/efecto, mientras que en los claramente evidenciales el proceso inferencial salta a la vista dado que la evidencia disponible es de tipo más circunstancial. De cualquier manera puede hablarse de un continuo entre lo evidencial y lo resultativo, con casos que serían de dudosa clasificación.

El significado admirativo o de sorpresa se desprende directamente del significado básico propuesto: al recorrer la evidencia disponible, el resultado de la conclusión puede ser contrario a las expectativas, lo que produce los efectos de sorpresa señalados por Henderson (2005).

El uso iterativo lo explicamos también como una extensión del significado básico evidencial. En el proceso de buscar evidencia para una afirmación, es muy posible que el hablante encuentre en el dominio de la memoria varias ocurrencias del evento. De este modo, el aspecto iterativo no sería otra cosa que la referencia a la evidencia disponible, solo que en este caso, la evidencia se encuentra en el dominio de la memoria y no por ejemplo en el campo visual. Es posible que este significado contextual del PPC se haya convertido, con el uso, en uno de sus significados prototípicos. Este desarrollo puede pensarse como un ejemplo de que el aspecto verbal puede verse como una versión más elaborada, más subjetiva, más abstracta de la evidencialidad, del mismo modo que la modalidad epistémica puede verse como una versión más elaborada, más abstracta, de la modalidad básica deóntica.

El mayor grado de adhesión del PPC señalado por García Negroni (1999) se desprende también de su significado evidencial básico: al ser resultado de una inferencia personal, el PPC implica que el hablante está más involucrado con lo dicho que en el caso del PPS.

Por último, el matiz formal señalado por Henderson (2003, 2005) se explica a partir de la operación de modalización implícita en el significado básico del PPC: si la apelación a la evidencia disponible se entiende en un sentido restrictivo ('afirmo X hasta donde la evidencia me permite afirmarlo'), el PPC conlleva una mitigación de la asertividad del enunciado, lo cual se utiliza como una estrategia de cortesía, en tanto no se impone la conclusión al hablante y se toma en cuenta su imagen pública. Este costado cortés del PPC lo hace indicado para ser usado en contextos formales (por ejemplo en debates legislativos o en la prosa científica) en los que, sin perder poder de argumentación, es necesario preservar la imagen del antagonista.

ocasiones). Además, Bermúdez (2006) reconoce dos significados de carácter discursivo²⁹ propios del PPC: el grado de adhesión y el nivel de formalidad. Así pues, el hablante puede expresar una mayor cercanía o adhesión al discurso a través del PPC. Asimismo, ya que el PPC expresa un mayor grado de evidencia que el PPS, también es útil para atenuar la distancia interpersonal entre los participantes del discurso, es decir, ayudará a disminuir la cortesía de las situaciones de cortesía lingüística como consecuencia de una cercanía lingüística procurada por el uso del PPC por parte de los hablantes.

V. 4 – ADQUISICIÓN DE LOS ELEMENTOS MORFOSINTÁCTICOS.

V. 4.1 – ADQUISICIÓN DEL SISTEMA PRONOMINAL EN EL NIÑO.

En el análisis de los aspectos morfosintácticos en niños hipoacúsicos con implante coclear, el pronombre es uno de los elementos más destacados. Si desde un primer momento venimos defendiendo un enfoque pragmático-comunicativo en nuestro estudio, las relaciones endofóricas y exofóricas de las que da cuenta la categoría pronombre ponen de manifiesto su relevancia dentro de nuestro enfoque.

En los últimos años, la figura de Shum (1993) se proclama como una voz autorizada que más ha estudiado el desarrollo del sistema pronominal. Aunque la autora reconoce que los pronombres se encuentran presentes en el habla infantil desde el momento en el que surgen las primeras palabras, aunque el grado de complejidad y la función que desempeñan los distintos pronombres va variando sustancialmente con el paso del tiempo. El uso del pronombre requiere un elevado conocimiento lingüístico, en el que intervienen las relaciones que unen morfología y sintaxis –derivados del sistema de casos grecolatino– por lo que su evolución será paulatina. Como indica Shum (1993):

El pronombre es una categoría que aparece en la producción lingüística infantil desde una edad muy temprana, prácticamente desde el momento de la aparición de las primeras palabras, aunque su adecuada utilización es mucho más tardía. El momento de comienzo de su uso y su correcta

²⁹ Mientras que los tres valores del PPC –resultado, admiración e iteración– tienen un carácter más objetivo, este tiempo verbal admite un uso más abierto o interpretativo –sobre todo en comparación con el otro tiempo de pasado existente en español, el PPS– por parte del hablante.

producción está determinado por el grado de complejidad de cada una de las formas que toma esta categoría morfológica. Así, los pronombres demostrativos singulares indican proximidad y los personales de primera y segunda persona del singular aparecen en torno a los veinte meses, mientras que el uso de los indefinidos es muy posterior.

Shum, 1993: 103

Todo ello indicaría que el uso del pronombre en un primer estadio del desarrollo se limita a su función deíctica más que en su función anafórica, funcionando como elemento correferencial en una etapa posterior de la adquisición. Además de para ver que la función anafórica en el paradigma pronominal respecto a la función deíctica, las reflexiones anteriores ponen de relieve que la cohesión, y por lo tanto la unidad comunicativa de un discurso, es una propiedad posterior a los elementos que la propician y, por lo tanto, da cuenta de un mayor grado de desarrollo lingüístico. En palabras de Shum (1993), la relevancia del sistema pronominal en la adquisición del lenguaje se explica por estos dos motivos:

Ser capaz de utilizar de modo adecuado los distintos tipos de pronombre es esencial en la producción del lenguaje formal, ya que esta categoría morfosintáctica desempeña un papel fundamental, no solo en la elaboración de las distintas clases de oraciones, simples o complejas, sino también como elemento lingüístico clave en la construcción del discurso o del texto. Gracias a la función gramatical de los pronombres se hace posible el establecimiento de distintas formas de conexión oracional, organizando y estructurando lingüísticamente las ideas y expresiones dispersas y discontinuas en oraciones estructuradas de forma adecuada y coherente. Cuando esto no es así, se puede esperar que los errores se presenten, tanto en la expresión como en la comprensión del lenguaje.

Shum, 1993: 110

La postura de la autora, igual que nuestro estudio, está basada en las implicaciones comunicativas que el desempeño en una de las categorías morfosintácticas lleva consigo.

Respecto a la aparición de las primeras formas pronominales Pérez Pereira (1999) señala que la producción de los primeros pronombres, datada entre los 12 y los 24 meses, corresponde a los pronombres personales –sobre todo las formas él y ella– empleados como elementos principales de la oración y con un valor nominal. Esto es, se interpreta que los pronombres personales actúan como nombres propios en la mente de los niños en las primeras etapas del desarrollo, de modo que los niños aún no han adquirido el valor sustitutorio propio de esta categoría. No obstante, no es esta la única opinión sobre el orden de aparición de los elementos pronominales dentro de la producción de los niños.

Así, por otro lado, Díez-Itza y Pérez Toral (1993), siguiendo el estudio de Hernández Pina (1984), señalan que los primeros pronombres en aparecer dentro de la producción de los hablantes infantil son los demostrativos, por lo que también serán los que aparezcan en una mayor proporción conforme vaya desarrollándose el lenguaje. Dentro de este grupo, los demostrativos de lejanía –*aquel* y *aquella*– son los últimos que aparecerán. Con posterioridad al uso de los demostrativos, los pronombres posesivos constituirán otro grupo de aparición temprana en el sistema pronominal, concretamente los pronombres *mío* y *tuyo*, observándose un retraso en la adquisición de los pronombres femeninos y plurales hasta una etapa posterior del desarrollo. Es posible que el desarrollo de los pronombres posesivos masculinos de primera y segunda persona de singular esté motivado por dos razones: a) en primer lugar, el hablante todavía no es capaz de hablar de elementos que no se encuentran presentes en el acto comunicativo fuera del propio momento de la enunciación; así mientras el *yo* y el *tú* son componentes indisolubles de cualquier situación comunicativa, el *él*, como marcador de la tercera persona, que el elemento ausente dentro del acto enunciativo, todavía no se concibe dentro de la mente de los niños, ya que requiere un grado mayor de abstracción; b) por otro lado, el hecho de que solo aparezca el uso del género masculino en las primeras producciones de los hablantes puede estar motivado por la percepción de género no marcado que los niños ya empiezan a percibir, esto es, desde el primer momento se percatan del carácter generalizador del masculino como género no marcado, sobre todo en su perspectiva de uso dentro de un entorno social y, por ello, en el momento en que comienza la producción lingüística, priorizan los términos en masculino, por una asimilación del masculino genérico de forma precoz.

Pérez Pereira (1999) también reconoce que aunque de forma anterior ya se ha encontrado el uso de algunos morfemas con carácter posesivo, es a los 20 meses de edad cronológica cuando los niños comienzan a usar las formas posesivas *mío, mía y mí*, solo para reivindicar la posesión hacia un elemento incluido en el contexto situacional fundamentalmente. Sin embargo, el mismo autor insiste en que antes de la aparición de las primeras formas posesivas para dar cuenta de la reivindicación de la posesión, concretamente entre uno y dos meses antes, a través de otros recursos como el nombre propio o las construcciones verticales, consistentes en la producción de palabras en diferentes enunciados pero que aparecen de forma seguida –en primer lugar, aparece el objeto y después el nombre–. Más tarde, aproximadamente con el transcurso de un mes –a los 21 meses de edad cronológica– empezarán a usarlos con funciones distintas a la reivindicación de la posesión, como la descripción o la narración, lo que acerca a los niños a la regulación de las situaciones comunicativas basándose en la finalidad para la que están destinadas, es decir, en la modalidad textual.

Respecto a los pronombres cuantificadores, Donaldson (1978) defiende que, a los tres años de edad cronológica, los niños ya han aprendido su uso, aunque presentan una gran cantidad de errores en el empleo de los mismos. Mientras en el caso de los pronombres relativos, el relativo *que* es el único que aparece en las primeras etapas del desarrollo, retrasándose el resto hasta las etapas finales del mismo.

Para finalizar este apartado de pronombres, Aguado (1988) señaló que la presencia más importante de los elementos pronominales se correspondía con los pronombres personales que actuaban con función de sujeto oracional, los cuales aparecían en un 66,66% de los niños. Dentro de este grupo el pronombre *yo* fue empleado por el 87,5% de los niños, el pronombre *tú* por el 50% y los pronombres *él/ella* únicamente por el 12,5% de los participantes en el estudio. Por el contrario, no se encontró ninguna muestra de pronombres tónicos en plural en el grupo de estudio.

Frente a ello, los pronombres átonos, que funcionan como complementos verbales fueron empleados por un 79,16% de los hablantes, siendo las formas más frecuentes *me, le y lo* –la última de ellas sobre todo en posición enclítica–. Al igual que con las formas tónicas pronominales, tampoco se detectaron casos de pronombres átonos en plural. Así pues, Aguado observó una mayor presencia de pronombres átonos que tónicos,

seguramente motivados por el hecho de que los pronombres personales tónicos suelen utilizarse como sustitutos de un nombre propio o etiqueta que requiere el mismo esfuerzo en términos comunicativos, mientras que los pronombres átonos sustituyen a todo un sintagma y son productivos desde un punto de vista de la economía del lenguaje³⁰.

Finalmente, en el estudio por parte de Aguado de los pronombres demostrativos e indefinidos dentro de niños de dos años y medio de edad cronológica, cabe destacar que el empleo de pronombres demostrativos por parte de los sujetos de la muestra se hizo efectivo en gran medida, sobre todo en contraste con los determinantes de este mismo tipo. En concreto se observó que un 91,66% de los sujetos empleaban la forma *este/esta*, mientras que un 75% hacía uso de la forma neutra *esto*, el 70,83% de los mismos usaba la forma de distancia media *ese/esa* y el 50,33% de los sujetos empleada el pronombre neutro de distancia media *eso*. Es reseñable que el uso de los pronombres anteriormente citados está limitado casi exclusivamente al número singular, ya que, por ejemplo, solo se observó un 22,72% de uso de las formas *estos/estas* y un 17,64% de uso de las formas *esos/esas*, datos muy bajos respecto a la representatividad de las mismas formas en número singular. Sin embargo, respecto al uso de los indefinidos se observó una tendencia contraria en función del número gramatical, ya que aparecieron sobre todo en número plural, destacados dentro de los sujetos a los dos años y medio según las observaciones de Aguado serían: *otro* (62,5%), *mucho* (25%), *todo* (20,83%), *poco* (12,5%). Según Aguado la presencia significativa de los neutros dentro del sistema pronominal de los niños –*esto, eso, otro*– se podría deber al carácter sustitutorio en diversas situaciones comunicativas que caracteriza a los mismos. Es decir, los neutros actúan en determinadas situaciones como comodines que no solo sustituyen al referente nominal propio de todos los elementos de esta categoría, sino que muchas veces adquiere una especie de *valor conjuntivo* o de relleno, en el que se emplea para responder a preguntas de las que no se tiene certeza, llenar un silencio comunicativo que de otro modo empeñaría la situación,

³⁰ No obstante, esta es solo una teoría que podemos vislumbrar y que se basa en el hecho de que el nombre propio es muy importante en esta época a la hora de *etiquetar* los referentes del mundo que los hablantes son capaces de percibir, lo cual podría desplazar el empleo de los pronombres personales tónicos, no por una falta de desempeño en la adquisición de los mismo, sino más bien porque existen otras estrategias en el sistema de la lengua para aludir a la persona que restan protagonismo a esta tipología pronominal.

etc. Va más allá de la consideración meramente gramatical y tendría implicaciones de carácter pragmático y comunicativo.

Por otro lado, respecto al desarrollo de los pronombres posesivos en edad infantil, Sebastián (1981) estudió la presencia de los mismos en una muestra de 27 hablantes infantiles con edades comprendidas entre el año y los tres años y medio de edad cronológica. Sebastián concluyó que los pronombres posesivos son unos de los primeros elementos en ser adquiridos por los niños y que existía una gran discordancia entre su comprensión y su producción por parte de los sujetos del análisis. Mientras que la mayoría de los hablantes se mostraron competentes en el ámbito de la producción en aquellos elementos pronominales que se habían adquirido en la etapa del desarrollo correspondiente, el ámbito de la producción se presenta muy irregular de un modo interindividual. Sirva de muestra la recopilación de datos sobre el uso de los principales elementos pronominales en la producción de los hablantes y la diferencia entre el ámbito de la comprensión y de la producción teniendo en cuenta el número de sujetos que emplean dichas formas:

| Forma pronominal | Sujetos que la muestran en la <i>comprensión</i> | Sujetos que la expresan en la <i>producción</i> |
|------------------|--|---|
| mi | 27 | 12 |
| tu | 27 | 5 |
| Su (singular) | 14 | 0 |
| Nuestro | 0 | 0 |
| Vuestro | 0 | 0 |
| Suyo (plural) | 1 | 1 |
| Mío | 27 | 25 |
| Tuyo | 27 | 14 |
| Suyo (singular) | 12 | 3 |

| | | |
|---------------|---|---|
| Nuestro | 5 | 0 |
| Vuestro | 3 | 0 |
| Suyo (plural) | 1 | 1 |

Visto lo anterior, se puede observar, como también señala Sebastián (1981) que el empleo de posesivos por parte de los niños se limita a la expresión de la posesión de un solo poseedor. No se pueden encontrar muestras de varios poseedores dentro del habla infantil. Como señala la autora:

Alrededor de los tres años, incluso antes en algunos casos, los posesivos son comprendidos casi en su totalidad. El niño pequeño es capaz de comprender, y en menor medida de producir, las construcciones de posesión, a excepción de los posesivos de varios poseedores. Creemos que esta dificultad es homóloga a la de la pluralización de los personales, que se deriva de unicidad del pronombre personal yo.

Sebastián, 1981: 68

Es decir, la consideración de la pluralidad basada en el yo es la que explica la ausencia de pronombres posesivos que indiquen la posesión por parte de varios poseedores.

Otro de los aspectos que Sebastián refiere y nos parece de especial relevancia se relaciona con la denominada *inversión de los posesivos*, que consiste en que los hablantes infantiles entienden de forma errónea algunos de los posesivos, sobre todo en el caso de la confusión de *mi* por *tu*. Los pronombres actuarían según la teoría de Clark (1978) como una especie de etiquetas, actuando como nombres propios que han perdido la propiedad de desplazarse a través de los diferentes participantes del acto comunicativo y se refieren solo a uno de los participantes de este

V. 4.2 – ADQUISICIÓN DE ELEMENTOS ADVERBIALES

Potenciadores del señalamiento endofórico y exofórico, así como índices del conocimiento del sujeto sobre la situación comunicativa, los elementos léxicos adverbiales cumplen un papel fundamental en la incardinación o contextualización del discurso por parte de los niños. Autores como Bocaz (1990) han estudiado la importancia de dichos elementos dentro del proceso de adquisición lingüística y han determinado que dicho elemento se puede convertir en uno de los indicadores más precisos del proceso de adquisición, ya que, según la autora, el avance en esta categoría gramatical conlleva una mayor producción, en términos cuantitativos y en términos cualitativos –es mayor el número de palabras que componen los enunciados y son más variadas las categorías morfológicas y las relaciones sintácticas que los unen–.

Por otra parte, Díez-Itza y Pérez Toral (1993), reconocen que el adverbio es una de las categorías morfológicas que aparecen en primer lugar en el desarrollo lingüístico. Entre los adverbios más utilizados en las primeras etapas del desarrollo, señalan que el adverbio *allí* es el primero que se desarrolla con carácter locativo, al mismo tiempo que *no* y *más*. Conforme avanza la adquisición lingüística, los niños serán capaces de ir combinando entre sí diferentes adverbios en una misma oración y en diferentes posiciones. Dentro de las primeras etapas, la deixis temporal cobra una especial relevancia, lo cual, entre otros aspectos, lleva consigo que los adverbios *antes* y *después* sean de los primeros marcadores léxicos adverbiales que dan cuenta de esta relación. Siguiendo a Ferreiro (1971) existe la posibilidad de analizar el orden de adquisición de ciertos elementos lingüísticos atendiendo a la noción de temporalidad verbal³¹.

³¹ Según la concepción defendida por Ferreiro (1971), la adquisición de elementos lingüísticos que aluden a la deixis temporal es la siguiente:

1. En primer lugar, la temporalidad viene dada por el orden de los elementos textuales dentro de la enunciación, es decir, se trata de una noción pragmática relacionada con la tematización de los elementos más importantes.
2. En segundo lugar, la deixis temporal viene marcada por los elementos léxicos de carácter adverbial, es decir, por los adverbios, que poco a poco van ampliando sus posibilidades y combinándose entre sí.
3. Finalmente, el empleo de todo el elenco de los tiempos verbales, entendidos solo en su significación temporal, dará la cuenta del señalamiento temporal desde una perspectiva en la que el hablante se sitúa en el centro del acto comunicativo.

Del mismo modo, se han llevado a cabo estudios concretos sobre la adquisición de los elementos léxicos de aprendizaje de forma más restringida, como los del grupo constituido por los adverbios terminados en *-mente*. Dichos adverbios se caracterizan en su mayor parte porque se trata de partículas adverbiales de carácter deadjetival³² en su mayoría, aunque también puedan ser denominales o deverbales. Ello supone que esta clase de adverbios encierra un doble proceso de categorización pues, para emplearlos y hacer uso de la economía del lenguaje, es necesario un conocimiento lingüístico explícito del morfema *-mente* como elemento fundador del adverbio. Así pues, los hablantes deben ser conscientes de la naturaleza adverbial de este morfema y de las combinaciones de dicho elemento con el resto de elementos que conforman el discurso, restringiendo su uso a aquellos que lo admitan, por ejemplo. Por tanto, el empleo de elementos adverbiales acabados en el morfema *-mente* supone un conocimiento explícito del sistema lingüístico por parte del hablante y es muestra, de modo genérico, de un estadio posterior del desarrollo del lenguaje, en el que el hablante ya es plenamente consciente de los elementos que integran el sistema y está dispuesto a combinarlos para explotar las posibilidades comunicativas que encierran. La presencia, por consiguiente, de esta clase de adverbios en la producción temprana de los hablantes no aparecerá hasta etapas posteriores del desarrollo lingüístico, si bien sí podremos esperar encontrar ciertos usos aislados que en ocasiones no se corresponden con los que un hablante adulto podría llevar a cabo. Todo ello nos lleva a considerar este tipo de adverbios como una fuente prolija de conocimiento a la hora de inspeccionar el desarrollo lingüístico presente en los niños hipoacúsicos con implante coclear respecto a sus pares normooyentes.

Por su parte, y en un estudio que es vital para el contraste del desarrollo de la morfosintaxis dentro de nuestro grupo de población, Aguado (1988) estudió la presencia y heterogeneidad de los elementos léxicos adverbiales dentro de producciones de lenguaje espontáneo correspondiente a veinticuatro sujetos de dos años y medio de edad cronológica –recordemos que los sujetos de nuestro estudio cuenta con tres años de edad cronológico y, por lo tanto, todos los avances observados en el estudio de Aguado se deben dar por adquiridos en nuestras muestras de habla– y observó que los adverbios más utilizados por parte de los niños era el adverbio de afirmación *sí*, empleado por un 95,83%

³² La nomenclatura que hace alusión a la formación de las palabras empleadas aquí para los adverbios a través de los términos *deadjetivales*, *denominales* y *deverbales* hace alusión a la clase de palabra de la cual provienen los adverbios terminados en *-mente*.

de los sujetos del estudio, y el adverbio de negación *no*, utilizado por un 100% de los participantes, lo cual pone de manifiesto que ambos adverbios se encuentran completamente adquiridos a los dos años y medio de edad cronológica. Tras ellos, otros adverbios de afirmación y negación de forma acumulativa, cosecharon un 75% y un 12,5% de empleo respectivamente por parte de los niños.

Respecto a aquellos adverbios que marcan la espacialidad, también fueron muy empleados en el discurso de los niños: *ahí* (83,33%), *aquí* (79,16%), *allí/allá* (62,5%), *debajo (abajo)* (45,83%), *arriba* (41,66%), *encima* (29,16%), *detrás* (20,83%), *lejos* (20,83%), *adentro* (20,83%) y *afuera* (16,66%). En lo que concierne a la presencia de adverbios que expresaran la temporalidad, se pueden señalar los siguientes: *ahora* (41,66%), *ya* (25%), *entonces* (25%), *mañana* (16,66%) y *luego* (16,66%).

Dentro del grupo de los adverbios de modo, los más utilizados fueron *así* (58,33%), *bien* (16,66%) y *mal* (4,16%), mientras que en el caso de los adverbios de intensidad los más recurrentes son *muy/mucho* (45,83%), *nada* (37,5%) y *más* (37,5%). Por último, los adverbios relativos, que según la postura de Aguado son indicadores de un grado de desarrollo lingüístico elevado ya que establecen una relación oracional diferente respecto a otros elementos adverbiales y además conllevan que se utilice el modo subjuntivo dentro de las producciones de los niños, presentaron una incidencia medio-baja, a través las formas *donde* (20,83%), funcionando como adverbio relativo de lugar, y *cuando* (16,66%), funcionando como un adverbio relativo utilizado para marcar la temporalidad. Los porcentajes de estos adverbios con las muestras de tiempo subjuntivo dentro de las muestras van a estar por lo tanto estrechamente relacionados, aunque el uso de este último también dependerá en gran medida del resto de nexos que estudiaremos dentro del grupo de las conjunciones, concretamente de las conjunciones subordinantes.

Planas-Morales (2012), por su parte, también estudia el desarrollo de los elementos léxicos adverbiales desde la perspectiva del desarrollo lingüística más temprano, que comprende desde los doce hasta los cuarenta y ocho meses de edad cronológica. Según las pesquisas de la investigadora acerca de la adquisición individual de cada uno de los adverbios por parte de los niños, el deíctico espacial *arriba* constituye la forma más usada dentro del grupo de los deícticos temporales, ya que se encuentra

presente en el discurso de los niños desde que estos alcanzan el año de edad hasta que cumplen los dos años de edad cronológica. Se percata también de que la mayor productividad de este adverbio en combinación con otros elementos sintagmáticos se alcanza a los treinta y seis meses de edad cronológica y va a aparecer en la mayor parte de los contextos desempeñando la función sintáctica de complemento circunstancial de lugar.

Por otro lado, el adverbio con valor déictico de lugar *encima* está presente en las producciones de los niños de forma algo más tardía que la forma anterior dada su naturaleza relativa. Dicha naturaleza impone que los hablantes necesitan comprender de forma efectiva que los objetos que le rodean cuentan con una superficie y que, a su vez, sobre dicha superficie pueden situarse diferentes objetos. Por este motivo una de las estrategias más usuales en la adquisición de este elemento adverbial es la imitación repetitiva hasta que al final los niños acaban por acabar de manera implícita la significación que conlleva el término y son capaces de aplicarlo en los contextos situacionales-discursivos apropiados para tal forma adverbial. El uso de este adverbio en las primeras etapas aparece casi en todas las ocasiones asociado a elementos prepositivos –*encima de*, sobre todo– y desempeñando la función sintáctica de complemento circunstancial de lugar. En este caso, es muy extraño que se emplee este adverbio de forma independiente, sin que la preposición intervenga dentro de la estructura y como elemento referencial simple que no dependa de un objeto inmediato.

De nuevo puede deberse a que las primeras producciones de los niños están basadas en el momento de la enunciación y en el espacio comunicativo concreto en el que tiene lugar, dentro del cual las relaciones que se tratarán de expresar, sobre todo las de naturaleza gramatical, intentarán dar cuenta, a su vez, de los procesos que median o unen los diferentes elementos de la situación comunicativa. En este punto, la construcción *adverbio + preposición* marca la referencia respecto a un elemento presente en el contexto situacional del niño, mientras que la construcción compuesta de forma exclusiva por el elemento adverbial supone un nivel mayor de abstracción en el que el niño no supedita la relación de señalamiento o deixis al resto de elementos que componen el acto comunicativo, sino que es capaz de inferir el significado semántico más allá de la función referencial que descansa en el adverbio.

Es pues, una primacía del contenido gramatical por encima del contenido semántico, pues si en un primer momento los hablantes infantiles emplean únicamente los adverbios como elementos que unen o señalan dos o más elementos de la realidad próxima o del discurso cercano, con el desarrollo cognitivo y la progresiva evolución de la adquisición lingüística, los adverbios se irán *llenando* de significado léxico al que les complementará el significado gramatical que ya tenían y que les permitía aludir a diferentes aspectos presentes en el acto comunicativo.

Por último, de forma posterior y mucho menos significativa, Planas (2012) destaca la importancia que tienen las formas *delante* y su variante *adelante* dentro del sistema lingüístico. En el caso de estas dos formas, como sucedía con el adverbio *encima* la adquisición de la forma adverbial tiene lugar en un primer momento sin la atribución del significado léxico, encontrándose presente solo como un elemento gramatical de carácter referencial que posibilita la unión del discurso. En concreto, las formas *delante* y *adelante* aparecen en las producciones de los niños desempeñando la función de modificador nominal. Es decir, al principio aparecen como complementos necesarios dentro de grupo sintagmáticos que tienen una entidad mayor al propio adverbio. Para encontrar la presencia de las formas *delante* y *adelante* desempeñando la función propia de un grupo adverbial en el que se ha adquirido completamente el contenido léxico-semántico hay que esperar hasta que ha concluido por completo el desarrollo del lenguaje.

La muestra inapelable de esta comprensión desde el punto de vista léxico-semántico la da el hecho de que las formas adverbiales que venimos estudiando puedan aparecer de forma aislada dentro del discurso de los niños, como entidades cargadas de lo que tradicionalmente se ha denominado *significado pleno*. De nuevo la adquisición de los adverbios, y sobre todo el orden y la forma en que aparecen los mismos dentro del proceso de desarrollo lingüístico ponen de manifiesto que la transmisión del contenido léxico-semántico es en muchos casos posterior al empleo de ciertas categorías como elemento morfosintáctico que propicia la cohesión del discurso, uniendo las diferentes partes del mismo entre sí. Esto se explica por la necesidad que los niños sienten de transmitir sus experiencias más cercanas durante la infancia y por el estímulo que le suponen las condiciones de naturaleza inmediata. Planas (2012) ha estudiado los motivos y la forma en que se desarrolla la deixis espacial basándose en los elementos léxicos

adverbiales. Creemos que sus planteamientos ilustran muy bien algunas cuestiones a este respecto:

Los niños tienen curiosidad por conocer su entorno y los adverbios espaciales les resultan muy útiles al permitirles ubicar aquello que les interesa de una forma mucho más concreta. así, la mayoría de actos de habla en los que los pequeños utilizan estos adverbios son de naturaleza asertiva e interrogativa [...] Además, los pequeños sienten la necesidad de que los demás vean lo que ellos ven, con lo que en los primeros años solicitan la atención de los demás y describen el entorno [...] Los usos imitativos se dan especialmente en los primeros años, de manera que poco a poco los pequeños abandonan esta estrategia para comenzar a narrar, para comenzar a articular enunciados previos a las narraciones que surgirá a partir de los cuatro años.

Planas, 2012: 22

Las afirmaciones que hemos reseñado sobre la autora sobre tres elementos esenciales en la adquisición de los elementos adverbiales con carácter deíctico adverbial resultan interesantes desde tres perspectivas distintas:

1. La ubicación de los referentes dentro del acto comunicativo y su mostración a los demás lleva consigo que los niños empleen la modalidad oracional asertiva e interrogativa.
2. La necesidad de los niños de que el resto de participantes del acto comunicativo compartan sus percepciones sensoriales implica que en muchas ocasiones predominará la función apelativa y la función descriptiva, para que el resto de elementos de la comunicación sean patentes en el acto enunciativo.
3. Con el paso del tiempo los niños van dejando a un lado la construcción del lenguaje como consecuencia de la imitación por analogía con el habla de los adultos, para tomar las riendas –en términos discursivos– del acto conversacional y estructurar su discurso a través de modalidades oracionales más complejas, como la narración.

En su estudio sobre la adquisición de los elementos que dan lugar a la temporalidad en los hablantes infantiles, concretamente en el apartado sobre elementos léxicos adverbiales y orden de adquisición, Cortiñas Ansoar (2012) distingue cuáles son los principales adverbios que aparecen en esta etapa. De este modo, observa que a partir de los 36 meses de edad cronológica se desarrollarán los principales adverbios que marcan la temporalidad –*ahora* y *después*– aunque con un sentido que en muchas ocasiones roza lo espacial. De hecho, se ha observado que la aplicación de elementos temporales en español está elaborada a través de un sistema de referencia espacial. Solo hace falta pensar en la concepción de los tiempos verbales como un sistema de referencia basado en la enunciación en la que los elementos se sitúan en el espacio, a un lado u otro del hablante, que se convierte en el centro del acto conversacional.

Posterior a la adquisición de *ahora* y *después* tendrá lugar el desarrollo de otros conectores de naturaleza temporal como *entonces*, o partículas de naturaleza temporal que, como también hemos señalado anteriormente, son las primeras encargadas de marcar la referencia dentro del discurso de los niños: los pronombres relativos. Poronombre como *cuando*, en los que el antecedente aparece junto al propio pronombre, propician que el hablante lleve a cabo los procesos de señalamiento discursivo, ya que para el hablante no cada ninguna duda de cuál es el referente que se está sustituyendo por la etiqueta relativa.

El hecho de que no haya margen de error en la relación referente-elemento correferencial asemeja a estos adverbios relativos a los nombres propios. Esto se debe a que, si los nombres propios son etiquetas que no informan sobre las características propias de un sustantivo para que este tenga una estructura formal determinada, los adverbios relativos correferenciales –*cuando*, *donde*, *cómo*– funcionan como etiquetas sintácticas con una sola posibilidad designativa: su antecedente. El hecho de que la relación entre los relativos –adverbios y también pronombres relativos– guarden una relación fija con el antecedente que les precede motiva que el niño pueda tener una mayor seguridad en el proceso de sustitución, ya que dicha estructura aparece de forma reiterada dentro del lenguaje y les resulta muy familiar. La familiaridad confiere seguridad a los niños y la seguridad les hace avanzar en el proceso de desarrollo lingüístico. ¿Implica esto que los pronombres relativos y en especial los adverbios relativos sean más representativos cuantitativamente que otras categorías o adverbios que se adquirirán con el devenir del

desarrollo? No, pero lo cierto es que la relación que motiva la aparición de los términos desde un punto de vista lingüístico es tanto la mayor frecuencia en el uso como la menor dificultad –o mayor facilidad– en el empleo de determinadas estructuras. Debemos entonces dejar de considerar el lenguaje de los adultos como un marco de referencia preciso sobre el que evaluar el grado de adquisición del lenguaje por parte de los niños. Mientras que los primeros ya conocen todas las posibilidades del sistema y hacen usos de ellas basándose en preferencias de diversa índole, los segundos están restringidos por los condicionantes que rigen la adquisición lingüística, y que esencialmente pueden entenderse como la *familiaridad* y la *accesibilidad*. La familiaridad surge por la proximidad de los elementos lingüísticos a la realidad del niño, que motiva que se vea estimulado a usarlos para relacionarse y la accesibilidad se relaciona con la dificultad que en sí mismos encierran ciertos componentes del sistema lingüístico por parte del niño, y que hacen que este último desarrolle en un primer momento aquellos que menos complicaciones le suscitan, es decir, que le son más fáciles. Este fenómeno, que opera en el nivel adverbial, está presente también en el resto de componentes morfosintácticos y es uno de los ejes vertebradores o reguladores de los procesos de adquisición del lenguaje.

Asimismo, resulta interesante el estudio realizado por Planas-Morales (2012) en el que recoge las tendencias sobre la adquisición de elementos adverbiales en función de la edad observada. Se trata de tres ejes básicos en torno a los cuales se regula la adquisición de los elementos léxicos de naturaleza adverbial: la tendencia al contacto, la tendencia a la experimentación y la tendencia a la comunicación.

- a) Observada entre el año y los dos años cronológicos, la tendencia al contacto como reguladora de la adquisición de los elementos léxicos de carácter adverbial impone que los niños emplean con mayor frecuencia aquellos adverbios que sirven para incardinar objetos presentes en el momento de la enunciación, es decir, aquellos adverbios referidos a los objetos o seres que se encuentran en presencia del hablante en el momento del habla. Asimismo, debido a que es una fase tan temprana y en consonancia con la adquisición del lenguaje propuesta por Tomasello (2000) tanto desde la perspectiva ontogenética como desde la perspectiva filogenética, el señalamiento sirve como elemento de apoyo en las primeras producciones adverbiales de los niños. En esta primera etapa es

especialmente remarcable la presencia de la forma *arriba* como marcadora de la deixis espacial en la producción de los niños.

- b) Por otro lado, entre los dos y los tres años cronológicos, los hablantes infantiles estarán dominados por una tendencia a la experimentación. Dicha tendencia se caracteriza porque el niño va probando distintas estructuras y significado, es decir, experimenta con el léxico tanto a nivel de significante como de significado, por lo que el significado de los términos, convencionalizado según lo entendemos de forma tradicional, aún no ha quedado establecido como una asunción por parte del hablante del código que más adelante empleará en la edad adulta. Se trata de un empleo no convencional del lenguaje en que la relación binunívoca significante-significado que caracteriza el lenguaje aún no es lo suficientemente sólida como para que el lenguaje se pueda considerar un *código fiable*. La fiabilidad la otorgaría precisamente el estado original de la lengua en el cual todo significante, en condiciones óptimas y sin considerar los procesos de ambigüedad, polisemia, homonimia y otros de carácter semántico, remite solo a un único significado, de modo que el signo lingüístico está refrendado por la propiedad de la *biunivocidad*. A lo largo de este segundo período adquisitivo de los adverbios la producción de los mismos todavía se da de forma complementado con los gestos de carácter señalador que refuerzan la referencia que intenta establecer el niño y que remite a las coordenadas especio-temporales más próximas. A lo largo de este período comienzan a aparecer el resto de adverbios con contenido deíctico espacio-temporal más representativos –*encima, abajo, aquí, allí, allá, ahí, etc.* – de forma muy paulatina y que posteriormente se irán desarrollando en la muestras lingüísticas de los niños.
- c) La tercera etapa dentro del desarrollo temprano de los elementos léxicos adverbiales por parte de los niños tiene lugar entre los tres y los cuatro años de edad cronológica y en la misma se puede contemplar una marcada tendencia a la dimensión comunicativa por parte de los aprendices de la lengua materna. En esta etapa tiene lugar una comprensión mucho mayor de los elementos adverbiales y estos ya empiezan incorporar los mismos en sus producciones orientados a actividades comunicativas concretas como la información, la narración o la descripción. Es decir, poco a poco el niño irá restringiendo y produciendo las

diversas modalidades textuales a partir de los elementos léxicos y gramaticales necesarios para conformar textos/discursos orientados a una finalidad concreta. La noción de teleología o el estudio de la finalidad en la adquisición del lenguaje pone de manifiesto que en esta etapa ha tenido lugar ya una mayor maduración cognitiva por parte de los niños, que poco a poco van siendo capaces de orientar sus herramientas lingüísticas hacia fines comunicativos concretos bien definidos. A lo largo de esta etapa de la adquisición de los elementos adverbiales, el paradigma de adverbios de los niños irá ganando en heterogeneidad al tiempo que en la recursividad, dado que los hablantes serán capaces de utilizarlos en un mayor número de situaciones, como un elemento propio de la dimensión comunicativa. Las combinaciones sintagmáticas, por tanto, irán ganando en complejidad, de modo que la estructura sintáctica en la que se insertan los adverbios conllevará un mayor dominio por parte de los niños para que pueda ser dominada.

Por otra parte, el estudio de este grupo adverbial es interesante por el valor gramatical mismo que lo caracteriza. En palabras de Barriga Villanueva son dos los aspectos fundamentales que los adverbios terminados en *-mente* aportan desde una perspectiva lingüística: a) «el primero es el concepto de modo, tiempo y cantidad que subyace a estos adverbios [...] Estos adverbios aunque pueden emerger muy temprano en el habla infantil no son dominados en toda su complejidad semántica por el niño» (1994: 565); es decir, que aunque estos adverbios a veces aparezcan como elementos léxicos insertos en el habla infantil, no tienen un significado semántico adecuado hasta que el niño no desarrolla otro tipo de habilidades lingüística, esencialmente de orden discursivo; b) «el otro aspecto importante de los adverbios en *-mente* en relación con el habla infantil es su vinculación con la actitud y la intencionalidad. Su uso refleja la opción que tiene el hablante de marcar su discurso con ciertos elementos que ponen de relieve su subjetividad» (1994: 566); es decir, el empleo de esta clase de adverbios pone de manifiesto una mayor implicación de la intención en el discurso de los niños.

Siguiendo la teoría de Barriga Villanueva (1994), y dadas las implicaciones que el uso de estos adverbios llevan consigo y acabamos de exponer, su análisis en el discurso de los niños nos servirá en dos perspectivas relacionadas estrechamente con una concepción comunicativa del desarrollo del lenguaje: a) el uso de los adverbios terminados en *-mente* pone de manifiesto una mayor desenvoltura discursiva por parte

de los hablantes, pues su uso paulatino viene dado por las condiciones pragmático-discursivas que irá adquiriendo y que finalmente le harán desarrollar este grupo de adverbios; y b) el uso de esta clase de adverbios sirve para incorporar la actitud del hablante dentro del acto discursivo, expresando condiciones propias de su individualidad que pueden hacer referencia a aspectos de su mentalidad, pensamiento, sentimentalidad, etc. Como refleja la autora «a la par que el niño adquiere y aprende nuevas estructuras y significados, toma conciencia del valor de su propia actitud frente a su habla y de la carga emotiva y expresiva que puede imprimirle». El desarrollo de los adverbios terminados en *-mente* dentro del habla infantil es muy poco representativo en las primeras etapas del desarrollo infantil e incluso en etapas posteriores en las que ya se han adquirido de forma adecuada el resto de categorías. No es hasta los seis años de edad cronológica que empezamos a encontrar una presencia poco significativa de esta clase de adverbios y nos será hasta el final de lo que algunos han considerado el desarrollo muy tardío del lenguaje –aproximadamente a los once o doce años de edad cronológica– cuando los hablantes lo usen de forma consciente y representativa en términos cuantitativos dentro de sus producciones. Sin embargo, hemos observado que esta clase de adverbios, que desde un punto de vista de la adquisición del lenguaje ponen de manifiesto una mayor competencia lingüística, empieza a desdeñarse cuando el hablante alcanza la edad adulta y comienza a utilizar expresiones perifrásticas que sustituyan dichos usos, debido probablemente a que en español existe una consideración peyorativa sobre el abuso –no tanto así sobre un uso comedido– de este tipo de adverbios, de modo que incluso algunas de las impropiedades frecuentes dentro de los hablantes adultos es la formación de adverbios deadjetivales en palabras que no presentan un correlato adverbial.

Del mismo modo, nos parecen muy acertadas las reflexiones de Barriga Villanueva respecto al valor de los adverbios terminados en *-mente* como indicadores de un estadio de adquisición tardío por parte de los niños:

En suma, la producción de adverbios en *mente* en el habla infantil resulta importante porque supone un gradual dominio que atraviesa varios niveles: sintáctico, semántico, y discursivo y que trasciende las fronteras de la mera competencia lingüística para llegar a la competencia comunicativa. Este sería un hilo más para entender el entramado del desarrollo del lenguaje infantil.

Como conclusión, respecto a este aspecto del desarrollo, vamos a detenernos en dos aspectos claves a la hora de examinar los elementos léxicos de carácter adverbial: 1) presencia de los adverbios con un carácter deíctico temporal y espacial, los cuales caracterizan el comienzo en la adquisición de esta categoría gramatical; y 2) presencia de los adverbios deadjetivales terminados en el morfema *-mente*, los cuales forman parte de una etapa más evolucionada del desarrollo lingüístico y mostrarán un lenguaje más *complejo y maduro* desde un punto de vista lingüístico, y sobre todo de una dimensión mayor: la comunicativa.

V. 4.3 – ADQUISICIÓN DE LAS PREPOSICIONES

La preposición, que tradicionalmente ha sido desdeñada por los estudios lingüísticos y gramaticales, que se han referido a esta categoría como una *palabra vacía*, puesto que se encontraba carente de significado léxico –aun cuando sabemos que hay ciertas preposiciones que sí contienen dicho significado– y se consideraba un mero enlace gramatical, ha conseguido granjearse la relevancia en el paradigma lingüístico en los últimos años³³. Recientemente se ha demostrado que las palabras que tradicionalmente habían sido consideradas *palabras vacías* o palabras carentes de significado léxico, son esenciales a la hora de entender el desarrollo lingüístico, ya que existe una interrelación entre este grupo de palabras –formado por preposiciones, conjunciones, adverbios e interjecciones– y las palabras con un significado de carácter léxico eminentemente. Según esta postura, la interrelación entre las palabras con significado léxico y las palabras con significado gramatical establece una relación de dependencia entre ambos grupos. Esto quiere decir que el desarrollo de las palabras con significado gramatical es imprescindible para el desarrollo de las palabras con significado léxico, al mismo tiempo que el desarrollo

³³ Hasta el punto de que hoy en día la RAE reconoce el grupo preposicional como un grupo propio e independiente que no se encuentra supeditado a la palabra a la que puede modificar. Esto ha dado lugar incluso al surgimiento de la noción de complemento preposicional.

de las palabras con significado léxico es fundamental para el desarrollo de las palabras con significado léxico.

Además de este hecho, no debemos olvidar que no todas las preposiciones están carentes de significado léxico. Preposiciones como *durante* o *mediante*, incorporan un significado a medio camino entre el léxico y el gramatical, que se relaciona con un valor deíctico –o referencial– o evidencial. Por tanto, dos son los prejuicios relativos a las preposiciones que debemos descartar desde un primer momento y que sirven para poner en valor dicha categoría: a) las preposiciones, así como el resto de palabras con significado exclusivamente gramatical, son esenciales para el desarrollo de las palabras con significado léxico; y b) no todas las preposiciones carecen de significado léxico; algunas tienen significado léxico, deíctico y, en algunos casos, significado evidencial.

Castro Yáñez y Sandoval Zúñiga (2008) se preguntaron por la producción de preposiciones en una muestra de niños de entre 18 y 36 meses de edad cronológica, concretamente les interesó la espontaneidad en la producción de las mismas. Es decir, se preguntaron si la producción de preposiciones estaba motivada por la necesidad comunicativa dentro del entorno conversacional o si, por el contrario, los hablantes infantiles, por sí mismos, introducían por sí mismos estos elementos gramaticales dentro de sus producciones. Se demostró que la aparición de preposiciones no está motivada por la situación comunicativa en ninguno de los estadios del desarrollo y que, por lo tanto, la espontaneidad no es una característica esencial en el estudio de la preposición. Por otro lado, estas mismas autoras investigaron el hecho de que la introducción de preposiciones dentro del habla infantil esté motivada por un empleo *fuerte* o por un empleo *débil*. Las preposiciones débiles son aquellas que no poseen un sentido propio, es decir, que no unen palabras en virtud de una relación de naturaleza léxico-semántica, mientras que las preposiciones fuertes son aquellas que los hablantes emplean porque detrás de ellas descansa una relación lógica a nivel de significado. Afirman las autoras al respecto del tema que nos atañe:

Los sujetos de la muestra preferentemente utilizan preposiciones que poseen sentido propio, preposiciones que al parecer son absolutamente necesarias para la comprensión del enunciado y no sólo marcan con caso sino que también imponen requisitos en la referencia o significado. A

medida que el niño avanza en su desarrollo lingüístico se hace más notorio el uso de las preposiciones fuertes.

Castro Yáñez y Sandoval Zúñiga, 2008: 248

En este sentido, las autoras encontraron que los niños de 24 meses de edad cronológica presentan ciertas diferencias en el uso de las preposiciones. Concretamente no son capaces de utilizarlas para marcar la función de complemento directo o complemento indirecto, lo cual implica que el uso de las primeras preposiciones está más ligado a las relaciones a nivel de significado que para establecer las relaciones de índole gramatical consecuencia de la incorporación de estas. Lo mismo que ocurre con el complemento directo e indirecto, se ha observado que también tiene lugar en el caso de algunos usos concretos de los complementos circunstanciales; así mientras que los complementos circunstanciales de lugar aparecen desde los 24 meses de edad cronológica en todos los sujetos, los complementos circunstanciales de finalidad, modo y medio solo se presentan a partir de los 30-36 meses de edad cronológica, y el complemento circunstancial de tiempo solo se observa en las etapas finales del desarrollo (32-36 meses) y solo en algunos de los sujetos de la muestra, aunque de forma muy poco representativa.

Finalmente, Castro Yáñez y Sandoval Zúñiga (2008) concluyen sobre la adquisición de los elementos de carácter preposicional por parte de los hablantes infantiles los siguientes aspectos:

- a) Es necesario un contexto para que tenga lugar la aparición de las preposiciones, es decir, debe existir la necesidad de unir dos dominios semánticos o de relacionar ciertas cláusulas u oraciones para que aparezcan preposiciones en el discurso de los niños;
- b) El momento en que hacen acto de presencia los elementos prepositivos en el lenguaje infantil se sitúa entre los 18 y los 24 meses de edad cronológica, cuando el niño ya ha desarrollado nociones gramaticales básicas;
- c) Con el desarrollo del individuo, se produce un aumento en el número de las preposiciones, que paulatinamente posibilitan el establecimiento de nuevas relaciones de naturaleza semántica;

- d) Los primeros elementos prepositivos en el habla infantil se corresponden con las preposiciones *a*, *de* y *en*, aunque más adelante y progresivamente se incorporarán las formas *para*, *con* y *por*;
- e) Dentro de todos los valores semánticos que las preposiciones permiten relacionar o designar directamente, el valor locativo (como complemento circunstancial de lugar) es el primero que se desarrolla en los hablantes infantiles, tras lo cual se desarrollarán el valor de pertinencia y el valor condicional;
- f) Asimismo, los elementos prepositivos aparecen en una configuración monoléxica desde los 18 hasta los 36 meses de edad cronológica;
- g) Los niños de entre 18 y 36 meses de edad cronológica utilizan mayoritariamente elementos preposicionales de carácter fuerte, es decir, designadoras de una significación de carácter semántico, relacionada primordialmente con la función de complemento circunstancial, fundamentalmente los de lugar y finalidad.

Respecto a la aparición de las preposiciones en el lenguaje del niño, Hernández Pina (1984) reconoce que en una primera etapa del desarrollo no se puede considerar que aparezcan dichos elementos, si bien aparecen algunos de ellos, como en el caso de la preposición *a*, formando para de fragmentos amalgamados de lenguaje dentro del cual no se pueden discriminar las distintas categorías lingüísticas. En una segunda etapa del desarrollo, cuando la longitud del enunciado se sitúa en las dos palabras, empieza a evidenciarse la presencia de la preposición *en*, mientras que cuando los enunciados alcanzan las tres palabras se encontrará la preposición *de* en un primer momento y, poco después, las preposiciones *para*, *por* y *con*.

En su estudio sobre la adquisición de los elementos morfosintácticos en niños de dos años y medio en muestras de lenguaje espontáneo, Aguado (1988) examina el uso de los conectores preposicionales:

| Adquisición de las preposiciones (Aguado, 1988) | |
|---|--------|
| En | 79,16% |

| | |
|--|--------|
| Con | 58,33% |
| A (marcador de dirección) | 58,33% |
| A (introdutora de CD o CI) | 50% |
| De (dentro de locuciones, nexos verbal o complemento de régimen) | 50% |
| De (para expresar una relación de materia) | 33,33% |
| De (marcador de procedencia) | 12,5% |
| Por (a través de) | 29,16% |
| Sin | 12,5% |
| Hasta (designadora de límite espacial) | 4,16% |

Respecto al significado de los elementos prepositivos, Rojas apunta:

Desde el punto de vista de su significado, el amplio rango de las funciones prepositivas ha desafiado la identificación de su eventual significado esquemático, lo cual se ha resuelto predominantemente con el establecimiento de un gradiente de polisemia que abarca un amplio espectro: desde los usos más gramaticalizados (p.e. *a* marca de objeto directo e indirecto) hacia

los más cercanos a lo léxico (estoy en *contra*), pasando por los usos más claramente relacionales que muestran alternancia de funciones: *a* –iniciativo, locativo, temporal, modal, final–, *con* –comitativo, instrumental, modal, temporal–.

Rojas, 1988: 61

Además, Rojas (1998) subraya la importancia de los factores que se muestran claves a la hora de incidir en la presencia de las preposiciones (siguiendo a Peter y Menn, 1993). Entre ellos cabe mencionar la posición de la preposición respecto de la unidad léxica a la que modifica, en cuyo caso se pueden distinguir preposiciones *preléxicas* y preposiciones *postléxicas*. Además, también influyen otros factores en su adquisición como su consistencia, la existencia de homonimia funcional, la claridad de los límites entre morfemas o su expresión sincrética. Del mismo modo, Rojas también señala que «las preposiciones en español no presentan los usos independientes (holofrásticos) que toman las preposiciones-adverbios locativas no ocurren en una posición final de enunciado como *up, down, on, off, over, under* (Tomasello, 1987)» (1998: 59). No obstante, a lo largo de nuestro estudio analizaremos la presencia de las preposiciones únicamente desde un punto de vista cuantitativo, sin detenernos en los contextos en los que aparecen la mismas, ya que tratamos de ofrecer una perspectiva global de los aspectos morfosintácticos y no centrarnos exclusivamente en uno de los aspectos.

Asimismo, Rojas señala que la preposición tiene como función básica la determinación y la caracterización de ciertos argumentos y adjuntos oracionales. Así, apunta el autor: «la función más frecuente en *de* se realiza en el dominio de la determinación; para *a* la función central es la marcación de argumentos; *con, por, para*, etc., cumplen sus funciones en el dominio de la marcación de adjuntos» (1998: 59). Por otro lado Rojas señala que la inclusión de ciertas preposiciones está limitada a restricciones de carácter semántico como consecuencia de los verbos a los que acompaña: «como conectores se ubican entre su término y el regente de este, con los que puede establecer vínculos más o menos estrechos: la ocurrencia de una preposición puede estar regida por verbos particulares (*ir a/coincidir con*) o presentar restricciones de colocación de acuerdo con ciertos rasgos semánticos de sus términos» (1998: 59). Además de la restricción de los términos preposicionales y de la relación de rección verbal, habría que

añadir todos los sustantivos y adjetivos que forman construcciones basadas en la relación de rección nominal y rección adjetival.

Nos parecen muy acertadas las consideraciones generales que Rojas lleva a cabo sobre el desarrollo general de las preposiciones dentro de las muestras de habla infantil:

En la adquisición temprana de las preposiciones, la incorporación, identificación, segmentación, libertad combinatoria y establecimiento de una relación bidireccional son problemas bien destacados. Los niños trabajan con un conjunto de estrategias locales y vías diversas para entrar en el problema complejo preposicional; atienden de manera independiente los varios aspectos que plantea la incorporación de preposiciones [...] Al mismo tiempo, la copresencia de lo que podría considerarse estrategias diversas –y aún opuestas– en la voz del mismo niño: protoformas, amalgamas y construcciones con restricciones léxicas, plantea el problema de una posible secuencia evolutiva entre los procedimientos de incorporación de ítems prepositivos en habla infantil que deberá ser objeto de una exploración ulterior.

Rojas, 1998: 77 y 80

De todo ello se puede deducir que en algunas ocasiones la adquisición de esta categoría gramatical está supeditada a una complejidad que va más allá de su propio paradigma, ya que su desarrollo puede depender de factores de carácter gramatical, léxico o relacional. La heterogeneidad o la polisemia funcional de la que habla el autor dificulta el establecimiento exacto de la etapa en la que tiene lugar el desarrollo de estos elementos, aunque, al mismo tiempo, otorga valor y contenido, a una categoría gramatical que normalmente ha sido considerada una *palabra vacía*.

Finalmente, Rojas (1998) señala que todas las características especiales del sistema prepositivo ponen de manifiesto que pueden existir distintas *vías de acceso* en la adquisición del sistema prepositivo:

- a) Introducción de protoformas en una posición que por sus características contextuales hace esperable la presencia de una preposición. No obstante, la adquisición de las protoformas preposicionales no garantiza que se adquiera el contenido semántico asociado a la preposición, sino que se limita a la aprehensión de los rasgos prosódicos. Así, las preposiciones encontradas en las primeras etapas del desarrollo, como, por otra parte, las primeras formas de otras categorías

gramaticales, no pueden vincularse con un dominio preciso de la categoría morfosintáctica, sino que debe relacionarse con una primera discriminación de carácter prosódico de los elementos que componen el lenguaje. Los niños prueban el empleo de ciertas categorías sin haber adquirido conocimiento sobre ellas ni las posibilidades contextuales en las que pueden aparecer. La aparición de estas protoformas, no obstante, sí está relacionada con ciertos elementos léxicos asociados a conjuntos específicos: ítems verbales correspondientes a un infinitivo (*a dormir, a jugar*), ítems con referentes humanos (*a mamá, a yo*), ítems con referencias espaciales de índole diversa (*a casa, ¿en dónde te pica?*), ítems que refieren a seres animados (*¿a quién le tienes miedo*), e ítems que refieren a un conjunto de juguetes (*globo, pistola*).

- b) La introducción de formantes prepositivos no analizados como parte de una amalgama. Se ha estudiado que la adquisición de preposiciones viene dada en un primer momento por la producción de secuencias amalgamadas por parte de los niños, que producen secuencias morfofonológicas indiferencias en las que no son capaces de restringir o de segmentar las diferentes palabras que integran la amalgama. Como apuntados Roja, «este tipo de amalgamas ha sido identificado habitualmente en términos de su conformación típica como unidades compuestas, por presentar cohesión fonológica, uso reiterado –y aún frecuente– y ser objeto de usos eventualmente erróneos, en contextos que no los hacen esperables, que hacen particularmente patente su carácter no analizado» (1998: 68). Las secuencias amalgamadas en las que se insertan los elementos preposicionales usualmente están formadas por protoformas de carácter deíctico-personal o locativo (*ami, pati, paca, desde, poeso, pabajo*). Con el paso del tiempo y el desarrollo lingüístico los niños serán capaces de discriminar las diferentes categorías insertas en la amalgama.
- c) La presencia restringida de las preposiciones en combinaciones que presentan una congruencia semántica entre sus formantes: preposición y término. El hecho de que con la evolución morfofonológica el español haya devenido en una lengua de naturaleza perifrástica, habiendo perdido en muchas ocasiones el carácter aglutinante que caracterizaba sobre todo la estructura sintáctica en el estado de la lengua latina. El español, al igual que otras lenguas romances, en su constante evolución, desarrolló un sistema composicional basado en la estructura perifrástica. Dicha estructura es posible esencialmente gracias a las palabras que

contiene lo que tradicionalmente se ha denominado *significado gramatical*. Las palabras con significado gramatical – conjunciones y preposiciones esencialmente – sirven para crear esta estructura perifrástica en la que se basa el español actual. La recursividad y productividad lingüística que posibilita dicho funcionamiento perifrástico posibilitan que los hablantes cuenten con una herramienta más productiva y sencilla para la comunicación. Apunta Rojas respecto a estas construcciones preposicionales, las características esenciales que sirven para definir las:

Se trata, pues, de construcciones con características, paralelas a las registradas entre los esquemas que presentan una protoforma, respecto a los cuales difieren por cuanto el formante prepositivo tiene ya una manifestación fónica específica e identificable. Sin embargo, el motor de la presencia de una preposición parece radicar –como en el caso de las protoformas– en especificidades léxicas y funciones prototípicas. Los datos sugieren que las preposiciones se introducen en una especie de fórmula de alcance restringido (*limited scope formula*: Braine 1973, Pine & Lieven 1993) y se encuentran y aparejan con evidencia amplia y creciente de que en diversas zonas de la construcción de una gramática los niños introducen la aplicación de un morfema –ora una marca de flexión verbal, por ejemplo el pasado y el progresivo (Shirai & Andersen 1995) o el caso acusativo o instrumental (McWhinney 1985)– a partir de una selección léxica prototípica. Con ello [...] las preposiciones presentan una distribución reducida con términos particulares basada en una especie de congruencia semántica y se documentan usos sobregeneralizados que hacen patente la fuerza del vínculo entre preposición y término.

Rojas, 1998: 75

Por otra parte, como refieren Díez-Itza y Pérez Toral (1993) basándose en el estudio que López Ornat (1984) llevó a cabo entre niños de tres a seis años de edad cronológica, las preposiciones que sirven para establecer límites dimensionales de espacialidad o de temporalidad –concretamente se estudió el uso de la preposición *hasta*– no aparecerán hasta las etapas finales del desarrollo lingüístico, es decir, hasta los cinco años de edad cronológica. Esto podría deberse a una mayor complejidad cognitiva necesaria para discernir los límites de los acontecimientos respecto al conjunto de hechos que rodean a los hablantes. También se debe a la falta de complejidad de ciertas

estructuras sintácticas, que son necesarias a la hora de configurar la temporalidad³⁴. En el marco de nuestro estudio, será interesante observar cuáles de los dos grupos manifiesta un mayor dominio de adverbios de carácter temporal, pues nos indicará un mayor desarrollo cognitivo y una mejor aprehensión y *manipulación*³⁵ del lenguaje por parte de los niños.

V. 4.4 – ADQUISICIÓN DE LOS DETERMINANTES

La evidencialidad, la capacidad que tiene el hablante para mostrar la certidumbre sobre la información de un discurso y sobre la fuente de dicha información, es uno de los dos ejes básicos en los que hemos dividido nuestro trabajo. Venimos planteando que la misma sirve para evaluemos el grado de manipulación del sistema gramatical por parte del hablante y da cuenta de la aprehensión real del lenguaje, de su desarrollo holístico. En este punto, el adjetivo determinativo o determinante es una categoría esencial a la hora de evaluar esta *cercanía comunicativa*. Una de las funciones más importantes del artículo es la actualización discursiva, consistente en el reconocimiento de un elemento discursivo como previo o cercano dentro del discurso. Es decir, cuando un elemento discursivo de carácter nominal o adjetival aparece en el discurso por segunda ocasión o en ocasiones posteriores, el hablante podrá hacer uso de elementos determinativos que marquen la previa mención de dichos elementos.

Asimismo, la actualización sirve también para expresar, en ciertas ocasiones, el grado de cercanía o afecto que el hablante tiene hacia ciertos elementos. Desde un punto de vista sistémico, aquellos determinantes que dan cuenta de un mayor grado de actualización por parte de los hablantes son los artículos, concretamente será muy productivo el estudio de los artículos determinados e indeterminados –también *artículos definidos* o *indefinidos*, según la terminología empleada–, ya que los primeros se relacionan con una menor familiaridad de los elementos discursivos, mientras que los

³⁴ En esta etapa del desarrollo los niños aún no han empezado a usar oraciones subordinadas, por lo que aún no se han desarrollado las subordinadas adverbiales temporales.

³⁵ El sentido en que usamos aquí el término *manipulación* se refiere únicamente a la capacidad que los hablantes tienen de hacer suyo el lenguaje y de referirse a la realidad a través de él, como si se tratara de una herramienta útil.

últimos ponen de manifiesto el reconocimiento del elemento nominal o adjetival como *conocido con anterioridad* dentro del discurso por parte de los hablantes. Por tanto, uno de los elementos que servirán para indicarnos un mayor procesamiento lingüístico será la utilización de determinantes que marquen la actualización.

Por otra parte, la adquisición de los elementos determinantes dentro del discurso de los niños se caracteriza, como indica Rosado Villegas (1998) porque la misma está supeditada a la adquisición de otro tipo de palabras. Si hasta el momento hemos planteado que la relación que une el ámbito semántico y el ámbito gramatical dependía del último de los ámbitos en el desarrollo de ciertos componentes morfosintácticos, en opinión de la autora se puede observar una dependencia en la adquisición morfosintáctica basada en la adquisición de las categorías funcionales. Las categorías funcionales, aquellas caracterizadas porque tienen un contenido semántico pleno y porque en el plano gramatical configuran núcleos sintagmáticos, imponen una serie de restricciones a la hora de adquirir las categorías gramaticales, entre las cuales se encontrarían los adjetivos determinativos. Así, en opinión de la autora, hasta que no ha tenido lugar el desarrollo de los nombres, verbos, preposiciones y adjetivos, no comenzará el desarrollo de las categorías que sirven para unir superficialmente la materia lingüística.

Como señala la autora respecto a la adquisición de los determinantes la misma solo tendrá lugar cuando se haya producido previamente la adquisición de las categorías funcionales, que ostentan un carácter ancilar.

Sólo cuando el niño alcanza lo que se denomina la etapa funcional, esto es, alrededor de los 24 meses, incorporaría a su sistema todo el inventario de categorías funcionales en un orden equivalente al anteriormente citados para las categorías léxicas: determinantes, flexión y complementales.

Rosado Villegas, 1998: 51

No obstante, en repaso sobre la adquisición del resto de elementos morfosintácticos en el desarrollo del niño a los 36 meses de edad cronológica hemos comprobado que en muchas ocasiones el conocimiento de índole gramatical es preexisten

al de índole semántica. De hecho, muchos adverbios, preposiciones y otros elementos morfosintácticos se incorporan en las muestras de los niños con un sentido gramatical en un primer momento y, no es hasta que ha tenido lugar el proceso necesario de maduración cognitiva, cuando los niños llegarán a atribuir el contenido semántico asociado a tales categorías. De tal modo, nuestra postura no puede estar en este caso en consonancia con la de la autora si bien reconocemos el mérito de algunos aspectos teóricos que la misma desarrolla y resultan relevantes para la elaboración de nuestro estudio sobre adquisición de los componentes morfosintácticos dentro de los niños hipoacúsicos con implante coclear.

En el mismo estudio, la autora señala que la adquisición de las categorías de naturaleza gramatical no se encontraría presente hasta la etapa holográfica de dos palabras, en la que el aprendiz empieza a complementar los núcleos sintagmáticos, los cuales están siempre representados por categorías funciones. En este aspecto sí coincidimos con la autora, ya que hemos estudiado que la adquisición de ciertas categorías de carácter gramatical y semántico, como los elementos léxicos adverbiales o las preposiciones, si bien pueden encontrarse de forma independiente y aislada en etapas finales del desarrollo lingüístico, aparecerán en las primeras etapas de la adquisición lingüística como formas dependientes de un núcleo sintagmático mayor del que dependerán y en torno al cual pretenderán designar, esencialmente, una función referencial en la que tratarán de llevar a cabo el señalamiento de ciertos elementos presente en la situación comunicativa que se pretenden poner de relieve.

Como afirma la autora y defienden otros teóricos que estudiaremos posteriormente, el primer elemento presente en el discurso infantil es el determinante demostrativo *este*, aunque su utilización, en consonancia con lo que hemos señalado con anterioridad, se asemeja más a la de un elemento marcador de la referencia que a la de una categoría determinativa que sirve para limitar las posibilidades designativas del sustantivo junto al que aparece. Además, la presencia del demostrativo en esta etapa está complementada por el lenguaje no verbal, en el que los señalamientos fundamentalmente ejercen el papel de elemento que refuerza la primigenia conducta verbal. Las nociones que serán expresadas a través del lenguaje no verbal, y concretamente a través del señalamiento por parte de los niños serán la designación específica o la definición que

pueden expresar los elementos determinativos. Con el paso del tiempo y el advenimiento de la maduración cognitiva el determinante aumentará su valencia designativa:

La incorporación del artículo determinado a su corpus, indica, por un lado, la inserción de un elemento funcional como núcleo de SDET y, por otro, que el sustantivo asumiría la función de complemento del anterior que le corresponde en la gramática del español adulto, lo que supone por fin el establecimiento de una relación de complementación. Una vez que el niño demuestra dominio de una estructura que incluye la aparición del determinante para hacer referencia a entidades precisas, la opción de omitir ese artículo sigue presente en su sistema gramatical para hacer referencia a realidades no determinadas. A pesar de no haber adquirido el indefinido aún, juega con las dos posibilidades que su gramática le ofrece y las emplea en contextos diferentes.

Rosado Villegas, 1998: 52

Dada la dependencia en la adquisición lingüística de las categorías gramaticales respecto a las categorías de carácter funcional, en el caso del adjetivo determinativo, el sustantivo, que es el principal elemento complementado por el determinante será el que dicte el momento en que surgen los primeros determinantes. Así, la temprana aparición de la categoría funcional que marca la *esencia* en nuestra lengua, el sustantivo, determina que la adquisición de los adjetivos determinativos también se produzca de manera temprana. Esto explica por qué los determinantes se desarrollan de forma más prematura respecto a otros elementos que comparten su naturaleza eminentemente gramatical; se debe a que el sustantivo es una categoría fundamental dentro de la lengua que aparece en los primeros estadios de adquisición de esta a fin de que los hablantes se muestran capaces de etiquetar o referir los aspectos de su realidad más cercana.

Respecto a la adquisición de los elementos determinativos dentro del lenguaje infantil, es necesario acudir al estudio de Marsical Altares (2001) para abordar algunos de los aspectos esenciales en la adquisición de esta categoría morfosintáctica que implica una mayor aprehensión de la materia lingüística. En su repaso sobre la adquisición de los determinantes, la autora reconoce que la aparición temprana de dichos elementos tiene lugar antes del primer año de edad cronológica y consiste en la amalgama de un elemento

fonético de apoyo que se une al sustantivo al que complementa y que no tiene una función gramatical clara.

Algunos autores como Bloom (1970), Dore, Franklin, Miller & Ramer (1976), y, luego Peters (1977, 1983) ya habían detectado y recogido en sus transcripciones del lenguaje infantil estas sílabas o segmentos, que aparecían ante palabras contenido. Se consideraron sílabas de relleno o *fillers*, que parecían ocupar en muchos casos el lugar de los elementos de clase cerrada. Dore et al. (1976) los bautizaron como *dispositivos pre-sintácticos*, apuntando así una posible función para ellos.

Mariscal Altares, 2001: 6

De este modo, la naturaleza de los primeros elementos con carácter determinativo no es gramatical, sino que se presenta como un elemento con carácter exclusivamente fónico. Del mismo modo, Mariscal Altares apunta que en diversas lenguas se da una preferencia manifiesta por la aparición de los determinantes correspondientes al género masculino:

Aparecen primero formas tempranas, poco especificadas fonológicamente, que se aproximan a los artículos. En lenguas como el alemán, francés o español, que tienen marcas de género, tales formas se combinan de forma azarosa con nombres masculinos, femeninos o neutros. Gradualmente, la forma fonológica y la distribución de estos elementos se van ajustando al modelo adulto. Entonces, no hay duda de su equivalencia con los artículos u otros determinantes.

Mariscal Altares, 2001: 7

En el mismo sentido se pronuncia Pérez Pereira (1999) cuando reconoce que «hacia los 18 meses, algunos niños suelen producir una forma previa, genérica y no convencional, de los artículos (1999: 245)». Esto implica que los niños no cuentan con la capacidad de distinguir los distintos contenidos gramaticales que aportan los artículos, sino que incorporan amalgamas de carácter fonológico que sirven para aportar el valor que posteriormente tendrán las diferentes clases de artículos. Pérez Pereira (1999) también expone que en el empleo de los primeros segmentos de carácter morfemático,

los niños no utilizan morfemas de carácter inflexional o derivacional de los sustantivos a los verbos.

La relación de concordancia mediante la cual une el sustantivo a los determinantes que lo actualizan no se encuentra plenamente establecida en las primeras etapas del desarrollo, sino que la ubicación libre de los elementos determinativos, que pueden aparecer en cualquier parte del discurso. No rigen las normas de concordancia en las primeras etapas del desarrollo gramatical en el proceso de adquisición de los determinantes. Asimismo, la adquisición de dichos elementos morfosintácticos parece estar condicionada por la posición en la que se presentan dentro del nivel sintagmático.

Frente a los autores que defienden que el empleo consciente de los determinantes en su papel actualizador o evidencial está marcado por el uso concordado de los mismos respecto de los sustantivos a los que modifican, otros teóricos han estudiado la preeminencia de la posición para evaluar su madurez en el uso que los niños hacen de ellos. Como refiere Marsical Altares (2001), «algunos autores consideran que el hecho de que tales formas aparezcan en la *posición correcta* (antepuestas al nombre) constituye evidencia suficiente de que los niños han descubierto la posición sintáctica en la cual se generan los determinantes en el lenguaje de los adultos» (2001: 6). La posición canónica de los determinantes respecto de los sustantivos a los que acompañan constituye otro indicio de madurez en el empleo de estos. De esta forma, ambos aspectos –concordancia y posición canónica del determinante respecto al sustantivo– marcan la conciencia gramatical en el empleo de los determinantes por parte de los niños. De estos dos aspectos, además de la presencia de los mismos dentro de las producciones infantiles, dependerá la adquisición.

Por último, Mariscal Altares (2001) propone que existe una tercera vía para determinar la adquisición efectiva de los determinantes por parte de los niños: la conciencia de la relación que sirve para unir los diferentes componentes morfosintácticos. En palabras de la autora, el mecanismo de adquisición de estos elementos se basa en lo siguiente:

(Los autores) Proponen el determinante como categoría abstracta (o como posición sintáctica) estará adquirida cuando exista “*conocimiento de la relación entre los distintos tipos que la componen*”. Si dicha posición sintáctica está adquirida, entonces cabe predecir que el

conocimiento en relación al uso de un tipo particular de determinante (la combinación del artículo determinado con distintos nombres y en determinados contextos sintácticos: pre-verbal, post-verbal ...) se transferirá al uso de otros tipos (artículos indeterminados, en el estudio mencionado) pertenecientes a la misma categoría. Para comprobarlo desarrollan y aplican una “*medida de solapamiento (overlapping measure)*” entre los contextos en los que los sujetos de sus muestras utilizan los artículos.

Mariscal Altares, 2001: 9

Por tanto, la adquisición de ciertos determinantes viene dada por la posición que ocupan, así como por las relaciones de las que son capaces de dar cuenta. De este modo, la adquisición de los diferentes determinantes será un indicio del grado de madurez por parte de los niños. Al mismo tiempo, otro de los problemas que existe en la evaluación de los determinantes y del resto de elementos morfosintácticos, es el horizonte de expectativas que nos marcamos a la hora de definir la forma esperable en el lenguaje de los niños. Esto es, tendemos a considerar que los niños deben presentar los mismos patrones formales en los elementos morfosintácticos a los encontrados en las etapas pertenecientes al habla adulta, mientras que las características esperables en las producciones infantiles son muy distintas a las de la madurez lingüística.

De este modo, en algunas ocasiones se ha considerado que el proceso de adquisición lingüística no está teniendo lugar de manera efectiva en algunos niños, dato especialmente relevante en los grupos poblacionales que presentan déficits de carácter lingüístico-cognitivo, porque se ha establecido un horizonte de expectativas desajustado respecto de la adquisición real. Este factor, unido a las expectativas de *sistematicidad gramatical* dificulta y desdibuja el verdadero desarrollo lingüístico. Del mismo modo, la sistematicidad gramatical impone que desde la Lingüística se haya establecido un horizonte basado en el paradigma académico, hasta cierto punto prescriptivo y no descriptivo.

Así pues, son dos los enfoques inadecuados en la valoración de la adquisición lingüística por parte de los niños: a) en primer lugar, la consideración de que el lenguaje de los niños se tiene que adaptar a un estado adulto de la lengua, reproduciendo con

exactitud los modelos que se observan en la edad adulta y que dependen en buena medida del proceso de escolarización y de instrucción académica; b) en segundo lugar, la expectativa de un lenguaje infantil que recoja las posibilidades de la lengua, la cual es una construcción social convencional basada en la subjetividad de los diferentes modelos y sujeta al cambio, también dificulta la evaluación del desarrollo lingüístico.

Respecto al último punto, se podría observar un problema epistemológico de base que debe estar superado desde comienzos del siglo XX, cuando se produjo el giro lingüístico en el que se estableció el objeto de esta disciplina: el lenguaje. La consideración de la evaluación del lenguaje como sistema convencional va en contra del propio concepto de lenguaje, considerado como un constructo mental de origen biológico y social. Así, esta postura está basada en el cambio del concepto *lenguaje* por su concreción dentro de una sociedad, atendiendo a las reglas que la sociedad considera oportunas: *la lengua*. La lengua no constituye ni puede constituir en ningún caso el marco de referencia utilizado para llevar a cabo la evaluación de la competencia morfosintáctica ni de ninguna otra competencia en el lenguaje infantil. Algunos estudios, sobre todo los primeros, relacionados con la adquisición del lenguaje solo tenían en cuenta el lenguaje de los niños desde una perspectiva sistemática convencional, lo que les hacía observar déficits en el desarrollo que en realidad no eran tales, sino que se trataba de formas propias del lenguaje de forma natural, no convencionalizada, y sin la intervención del proceso de formación académica en los hablantes infantiles.

Como veremos posteriormente, la adquisición de los adjetivos determinativos se caracteriza por la necesidad designativa que tiene el niño respecto a los elementos presente en la situación comunicativa, que le sirven para establecer referencias de carácter inmediato, lo cual explicará que los primeros elementos determinativos presentes en los niños se refieran al singular –puesto que se emplea para la designación simple de un único referente– y al género masculino –ya que en el sistema lingüístico español se trata de el género no marcado, es decir, que designativamente es más amplio puesto que es capaz de aludir a un mayor número de realidades según este tipo de concordancia–, así como se muestra en la presencia de los neutros –con una *utilidad designativa* muy similar a la del masculino como convencionalismo del género no marcada–.

Una vez que hemos reflexionado sobre algunas de las características básicas de los determinantes en su papel de elementos actualizadores del discurso por parte de los hablantes, estudiaremos el orden de aparición de dichos elementos basándonos en la propuesta de Sole Planas (1984) y Pérez-Pereira (1991). La primera autora reconoce que a partir de los tres años de edad cronológica los niños comienzan a emplear el sustantivo precedido de un sustantivo cuando el elemento del que hablan ya ha aparecido previamente en el discurso o se trata de un elemento familiar o conocido dentro de su día a día. Por otro lado, Pérez-Pereira encuentra que a los tres años de edad cronológica se produce una concordancia correcta entre artículo y determinante, tanto en singular como en plural, algo que también observa Sole Planas (1984) en las producciones de los niños a los cuatro años de edad cronológica. Pérez-Pereira señala respecto a la adquisición temprana de los determinantes y a la relación a la que aluden las siguientes apreciaciones:

En torno a los 3 años los niños también logran la concordancia de género entre sustantivo y determinante, primero, y sustantivo y adjetivo, muy poco después. Para establecer la concordancia los niños atienden y procesan especialmente la información morfofonológica (terminación de la palabra en morfema típico del masculino o femenino) y sintáctica (género del artículo precedente). Este hecho revela, una vez más, la sensibilidad de los niños ante las regularidades en el marcaje morfológico de las palabras y los patrones posicionales de estas en la oración, de lo que toman buena nota.

Pérez Pereira, 1999: 252

Por otra parte, Sole Planas (1984) estudió también la aparición de los elementos nominales que aparecían dentro del discurso de los niños y no se encontraban actualizados y observó una tendencia a este fenómeno en contextos exclamativos, cuando el hablante tenía una necesidad comunicativa de carácter inminente y esencial, lo cual coincide con algunas teorías que defienden el valor esencial del sustantivo en detrimento del verbo a nivel oracional u comunicativo, como categoría esencial que sirve a los hablantes para expresar una intensión concisa y dirigida.

Posterior a la adquisición de los determinantes artículos determinados, tiene lugar el desarrollo de los indefinidos, sobre todo en singular, y con el paso del tiempo, se irán incorporando los indefinidos en plural. En orden descendente, los determinantes demostrativos también comienzan a hacerse patentes en el discurso de los hablantes infantiles, excluyendo al demostrativo *ese*, que se encuentra ausente en este mismo

momento. Sostenemos que, en este caso, el pronombre *ese*, que es de tercera persona, hace alusión al participante del acto comunicativo del sistema pronominal que no se encuentra presente en el momento de la enunciación, y por lo tanto no está presente en la necesidad comunicativa necesaria de los hablantes. Por otro lado, también hay que destacar que el demostrativo de lejanía singular *aquel* casi no aparece en los hablantes hasta una etapa posterior del desarrollo lingüístico. Es interesante observar, siguiendo a Díez-Itza y Pérez Toral (1993), que el comportamiento de la forma *aquel* es variable en el sistema adjetival –como adjetivo determinativo– y en el sistema pronominal –como pronombre demostrativo–. Mientras que no encontramos la forma *aquel* como adjetivo determinativo demostrativo en las primeras etapas del desarrollo, sí que lo hacemos cuando actúa como pronombre demostrativo. Tal vez esta diferencia se puede explicar por el hecho de que los niños priorizan la mención de la persona –a través del pronombre demostrativo– a la mostración, determinación o actualización de los sustantivos –a través del adjetivo determinativo demostrativo–.

Por su parte, Aguado (1988) también estudió la presencia de los artículos de un grupo con veinticuatro sujetos sin déficits asociados en los que se midió su capacidad de habla espontánea relacionada con la modalidad narrativa. En el mismo el autor observó que el 87,5% de los niños empleaban de forma correcta los determinantes artículos, si bien se percató de un predominio de las formas de singular respecto a las formas de plural. También se percató de que a los dos años y medio los niños eran ya capaces de emplear los usos actualizados de los elementos determinativos de un modo efectivo, de forma que conseguían diferenciar entre la presentación de un elemento a través de los indefinidos o la elipsis del determinante, del reconocimiento de los elementos ya conocidos en el discurso o en el contexto del niño, que se caracterizaban por la presencia de actualizadores.

Además, en el análisis del resto de determinantes, evidenció la mayor presencia de demostrativos frente a otros tipos de determinativos, señalando a la dupla *este/esta* como la dupla más empleada en los discursos de los niños, con un 62,5% de aparición. Frente a ello, los demostrativos de distancia media aparecían solo en la mitad de los casos que los de cercanía, un 33,33% en el caso de la forma *ese*. Mientras tanto, como ya hemos señalado, no se encontraron muestras de la presencia de demostrativos que marcaran la lejanía. Pasando al resto de determinante, el uso de los posesivos aparecía en un 41,66%

de los sujetos –con un predominio del singular frente al plural, el cual no aparecía en ningún caso–, mientras que el empleo de determinantes posesivos –a excepción de la forma *otro*, que aparecía en un 79,16% de los sujetos– fue muy poco representativo (*mucho* [20,83%], *poco* [8,33%], *todo* [8,33%], *alguno* [8,33%], *ninguno* [4,16%]).

V. 4.5 – ADQUISICIÓN DE LAS CONJUNCIONES

Al igual que en la adquisición de las preposiciones, la adquisición de las conjunciones había sido dejada de lado durante unos años en favor de otras categorías gramaticales que también tenían significado léxico. No obstante, seguramente no hay categoría gramatical más efectiva que la conjunción a la hora de abordar la evaluación del desarrollo morfosintáctico, especialmente del desarrollo sintáctico. La conjunción, como elemento que sirve para unir el discurso a nivel superficial actúa dentro de dos ámbitos: a) en el ámbito sintagmático se emplea para unir elementos de un mismo sintagma, b) mientras que en el ámbito oracional une o expresa distintas relaciones entre cláusulas, ya que expresen relación de coordinación o de subordinación estas últimas.

Para la definición de los elementos conjuntivos desde una perspectiva lingüística, y dado que presenta el rigor exigido en dicho enfoque, nos basaremos en la definición original que aportaron Halliday y Hassan: «the conjunctive relation is a very important resource in communicating new information because it is a specification of the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before» (1976: 227). Desde este punto de vista, la relación de conjunción marca también un vínculo de carácter informativo en el discurso de los interlocutores, ya que permite unir elementos entre sí.

Respecto a la tipología de las conjunciones en español, Montolío (2001), como refieren Jackson-Maldonado y Maldonado, señala la siguiente clasificación de los elementos conjuntivos en la que distingue entre las conjunciones que aparecen en oraciones coordinadas de aquellas que aparecen en oraciones subordinadas: hay cinco tipos de conjunciones coordinantes (las copulativas y *ni*, las adversativas *pero*, las disyuntivas *o*, las distributivas *ora*, *ya*, las ilativas *por lo tanto*) y doce tipos de conjunciones subordinantes (las causales *porque*, *ya que*, las comparativas *tanto*, *como*,

las completivas *qu,e si*, las concesivas *aunque*, las condicionales *si*, las continuativas *pues, dado que*, las consecutivas *así que*, las finales *para*, las temporales *cuando, mientras*, las locativas *donde*, las modales *como* y las relativas *que, el cual, cuyo*).

Por otro lado, respecto al valor o función de las conjunciones dentro la lengua española, afirma Gili Gaya:

El enlace de oraciones en la lengua hablada está asegurado por la entonación; y cuando los matices de relación sintáctica son escasos, no se necesita de ordinario el nexo de partículas que traten las oraciones con más estrecha unidad. La conjunción es un nexo principalmente intelectual.

Gili Gaya, 1972: 64

Así pues, Gili Gaya opina que el escaso número de conjunciones observado a veces en el discurso de los hablantes está motivado por el hecho de que las relaciones interoracionales en español se expresan sobre todo a través de un proceso entonativo, de modo que el hablante es capaz de percibir los límites de las diferentes cláusulas, así como las diferentes relaciones que se establecen entre ellas. La escasez de conjunciones, según este planteamiento, está motivada porque el hablante cuenta con elementos suprasegmentales que sustituyen este elemento gramatical. De hecho, en estudios anteriores (Madrid Cánovas y Fresneda Ortiz, 2017), hemos observado que la narración eliciteda de los niños hipoacúsicos con implante coclear presenta un mayor número de conjunciones coordinantes con valor copulativo que la narración de sus pares normooyentes con un desarrollo típico del lenguaje, sin que ello sea un factor de mayor madurez narrativa o lingüística en el primero de los grupos. De igual modo, Millis y Just (1994), como señalan Jackson-Maldonado y Maldonado reconocen como valor de los elementos conjuntivos que «los conectores aumentan la activación de contenido mencionado previamente en el texto y, con ello, se facilita la integración entre cláusulas» (2017: 35).

Por los motivos anteriormente citados, el análisis de los elementos conjuntivos no puede considerarse solo desde un punto de vista cuantitativo, atendiendo al número total

de conjunciones de la muestra y sin observar el tipo de conjunciones, y más teniendo en cuenta que las relaciones de las que dan cuenta las conjunciones, en el caso de los hablantes adultos, son sustituidas en numerosas ocasiones por una asunción tácita basada en la función distintiva propia de los elementos suprasegmentales como la entonación.

Por otro lado, Martínez (2017) refleja la importancia de los elementos conjuntivos desde una perspectiva pragmática en la misma adquisición temprana de dichos elementos de carácter gramatical: «La hipótesis de la dependencia, apoyo o cohesión con el lenguaje adulto, que predice que las conjunciones surgen en el desarrollo para desempeñar primero funciones pragmáticas y, posteriormente, se gramaticalizan como nexos de construcciones complejas» (2017: 113). De este modo, las conjunciones priorizan la función pragmática, es decir, en la adquisición del lenguaje. En un primer momento se incorporarán no para marcar el valor sintáctico que tienen desde una perspectiva gramatical, sino para expresar las relaciones que unen los elementos que forman el contexto discursivo. La relación pragmática más básica y representativa que los niños querrán expresar a través de los elementos conjuntivos es la adición, usada fundamentalmente para poder unir los diferentes referentes presentes en el contexto. Tras ella, la expresión de la contrariedad respecto a una acción, estado, proceso, referencia o cualquier otro elemento que remita al contexto, propiciará que los niños desarrollen conjunciones que expresen la relación de adversación. Así pues, las conjunciones que surgirán en un primer momento serán fundamentalmente las formas *y* y *pero*, puesto que reflejan las relaciones básicas de la adición y de la contrariedad. A continuación, observaremos cómo tiene lugar la adquisición de los elementos conjuntivos en los niños a los treinta y seis meses de edad cronológica, lo que marcará el grupo que contrastará con los sujetos de nuestro estudio: los niños hipoacúsicos con implante coclear.

Dentro de la adquisición de los elementos conjuntivos dentro del español, Bloom et al. (1980) han reconocido que, en el caso de la lengua inglesa, la inclusión de las conjunciones se puede observar de forma completa a los treinta y seis meses de edad cronológica. Los autores reconocen que los niños, en lengua inglesa, emplean todas las conjunciones al menos en una ocasión. Si bien los resultados del estudio no son estadísticamente significativos y además debemos tener en cuenta que el estudio está realizado en una lengua distinta al español, la aproximación de los autores es útil para reflexionar sobre la temprana adquisición de los elementos gramaticales de forma

generalizada en diferentes lenguas, como elementos esenciales para el empleo del lenguaje de un modo holístico, en el que los componentes independientes forman parte de un todo más importante que los formantes que lo componen.

Jackson-Maldonado y Maldonado (2014) llevan a cabo el estudio sobre el uso de los elementos conjuntivos en lenguas distintas a la española. En su estudio, los autores reconocen que los nexos conjuntivos, que prácticamente no han sido abordados en la Lingüística Española, encuentran en el ámbito de la Filología Inglesa un marco mucho más productivo. Entre otros aspectos, es importante resaltar la importancia de los autores de habla y procedencia anglosajona en los orígenes del estudio sobre la cohesión textual. Recordemos que Halliday y Hassan construyen las bases sobre la cohesión y sobre el resto de propiedades textuales, señalando en los primeros estadios de la Lingüística Textual cuáles son los mecanismos que propician los estudios sobre cohesión, aunque sin llegar a especificar definitivamente el elenco de elementos de naturaleza morfosintáctica –si bien sí aluden a algunos elementos concretos– que dan lugar a esta propiedad dentro del *texto/discurso*. En su recorrido por el desarrollo de los elementos conjuntivos dentro de la tradición de la Lingüística Anglosajona, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) reconocen los siguientes estadios en el desarrollo del paradigma conjuntivo:

En varios estudios para el inglés se ha mostrado que para los 3 años de edad la mayoría de los niños usan todos los tipos de conectores aunque no lo hagan de manera apropiada [...] La evolución está ligada al desarrollo conceptual y a la complejidad del cuento. Entre los 5 y los 10 años, ya hay mayor variedad y complejidad en los conectores empleados. Tal es el caso de los conectores que manifiestan relaciones temporales y causales y se presenta también mayor frecuencia los conectores en frases subordinadas [...] Los hallazgos han sido consistentes: primero emergen los aditivos, luego los temporales y posteriormente los causales y adversativos [...] En cambio, en los cuentos producidos a edades más tempranas se presentan predominantemente conectores de encadenamiento y es común que se acompañen de errores de referencia pronominal.

Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017: 38

De este modo, la adquisición de este tipo de partículas se caracteriza por un momento inicial muy básico, en el que los niños solo incorporan conectores de carácter

aditivo para aludir a la pluralidad del referente dentro del discurso y los nexos adversativos que sirven para expresar la relación de contrariedad respecto a un proceso o suceso de la situación comunicativa. Más adelante, todavía dentro del desarrollo temprano, a los treinta y seis meses de edad cronológica, se produce la aparición asilada y poco significativa de todos los elementos que componen el espectro conjuntivo, aunque no será hasta la etapa comprendida entre los cinco y los diez años, la etapa de la escolaridad de los niños, cuando se vaya adquiriendo de forma efectiva y sobre todo en la vertiente pragmática, el resto de elementos conjuntivos. Por último, dentro del grupo de conjunciones, hay que señalar una sucesión en la aparición de los tipos en la experiencia del niño: 1º) aditivos, 2º) temporales, 3º) causales, y 4º) adversativos. No obstante, recordemos que es esperable encontrar el empleo de estas palabras dentro de cualquier período, aunque sin relevancia estadísticamente significativa que permita asumir que tal presencia es indicadora del empleo de esta conjunción.

Aunque estas son las etapas de adquisición y dominio de los elementos conjuntivos, existe una postura generalizada dentro de la Lingüística que defiende el empleo de dichos conectores como *estructuras flexibles*, que pueden desempeñar funciones diversas, las cuales van mucho más allá de las que tienen asignadas las meras conjunciones. Es decir, el empleo de las conjunciones en la adquisición temprana no se encuentra aún fijado, siendo las conjunciones elementos que adquieren el significado gramatical que se les atribuye en el adulto solo cuando ha tenido lugar la maduración cognitiva que permite a los niños entender las relaciones que las conjunciones pueden expresar. Esto indica que la conciencia gramatical nuevamente es posterior al uso de ciertos elementos y que los niños prueban las posibilidades que ofrece su sistema lingüístico y lo irán configurando respecto al sistema hipotético deductivo que sirve para conformarlo.

Asimismo, como han apuntado Jackson-Maldonado y Maldonado respecto al empleo como *estructuras flexibles* de los elementos conjuntivos, «el uso con función específica [de los conectores conjuntivos] (temporal o aditivo) es productivo ya a los 5 años» (2017: 38). Es decir, se puede considerar que alrededor de los cinco años de edad cronológica los niños ya son capaces de haber adquirido y entendido en todo su rigor semántico y gramatical, el verdadero valor de las conjunciones más básicas. Nos parece que este punto es especialmente relevante, ya que suele existir una tendencia

cuantitivist³⁶, en función de la cual los datos extraídos de los análisis son representativos únicamente en función de su aparición o no dentro de las muestras. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo empleado para el análisis de las muestras permite distinguir realidades opuestas si compramos la faceta de la mención de los diversos elementos que configuran el paradigma conjuntivo y el empleo efectivo, respetando el valor léxico-semántico y gramatical, con que dichos elementos son usados en el habla adulta.

Como venimos señalando, mientras que los estudios sobre la adquisición de las conjunciones conforman un ámbito prolífico en la Lingüística anglosajona, los mismos no se encuentran plenamente desarrollados en el caso del español. Prueba de ello es que en lengua española no existía un estudio que diera cuenta del orden de aparición de los elementos conjuntivos hasta hace muy pocos años. Sin embargo, Bloom et al. (1980) ya señalaron hace años cuál era el orden habitual en la adquisición de elementos conjuntivos dentro de la lengua inglesa. En dicha lengua se ha comprobado que la adquisición de conjunciones tiene lugar siguiendo la siguiente prelación: conjunciones aditivas → conjunciones contrastivas → conjunciones temporales → conjunciones causales → conjunciones adversativas.

Las relaciones de subordinación o coordinación expresadas a partir de los elementos conjuntivos también ha sido objeto de estudio dentro de la Lingüística inglesa. Concretamente, se ha observado (McClure y Geva, 1983), que las relaciones de coordinación copulativa y de yuxtaposición ya dominan a edad temprana: «Research has shown that most children use some major types of coordination and subordination productively before the age of 3 [...] simple juxtaposition of propositions without a surface connective generally preceding overt use of a conjunction which in turn generally appears at the age of 3 or 4» (1983: 411). No obstante, el hecho de que se empleen oraciones subordinadas y coordinadas en el período correspondiente a la adquisición temprana no es suficiente para considerar que las relaciones expresadas por las

³⁶ No referimos a los métodos de análisis epistemológicos que solo tienen en cuenta conclusiones de índole cuantitativa, sin que exista un paso posterior en el que se proceda a la interpretación de los datos o se tengan en cuenta factores externos a los cálculos de los diferentes elementos analizados en la muestra. En el ámbito del paradigma conjuntivo, existe una gran diferencia entre el empleo de las conjunciones como una estructura flexible sin una significación léxica y gramatical bien delimitada por parte de los hablantes, y el verdadero dominio en el uso de este tipo de palabra, que se consigue únicamente en la etapa de la adquisición lingüística tardía.

conjunciones, y el empleo por parte de los hablantes, tenga lugar de forma efectiva. En muchas ocasiones, expresar las relaciones gramaticales contenidas en una oración compuesta conlleva haber tenido que adquirir previamente ciertos mecanismos cognitivos que permitan dar cuenta de estas relaciones complejas: «However mature, consistently appropriate use of conjunctions seems to require the logical coordination of two or more propositions, a skill that is still developing throughout the elementary school years» (1983: 411).

Además, observamos que el proceso de escolarización es esencial en la adquisición de las características cognitivas necesarias para el grado de complejidad gramatical pueda aumentar (Moreno, Axpe y Acosta, 2012). De esta forma, el condicionamiento en la adquisición del componente morfosintáctico no se limita a la superación en ciertas etapas al nivel léxico-semántico, sino que al mismo tiempo existe una limitación de carácter cognitivo que impide a los hablantes usar el lenguaje con un nivel elevado de complejidad gramatical hasta que no haya tenido lugar la maduración cognitiva por parte de estos.

Por otro lado, si aplicamos este hecho al proceso de evaluación lingüística e invertimos los términos del razonamiento, podemos inferir que la ausencia de ciertos elementos morfosintácticos en ciertos períodos del desarrollo vital de los individuos, y concretamente la ausencia de elementos conjuntivos en ciertos momentos de la vida del niño, puede ser un indicio de un déficit cognitivo. Por tanto, debemos caracterizar como *interdependiente* la relación que vincula los elementos morfosintácticos y el desarrollo cognitivo de los niños, pues al tiempo que un retraso en el desarrollo psicológico del individuo puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo lingüístico del individuo, la falta de ciertas estructuras morfosintácticas pueden ser indicadores de un menor desarrollo cognitivo del esperado por parte de los sujetos.

Sin embargo, la relación de interdependencia adquiere una *dimensión metonímica*, dado que mientras que el desarrollo cognitivo es el todo del que emergerá la facultad lingüística. Desde un punto de vista no modularista, se entiende que el lenguaje es la facultad que el ser humano tiene para comunicarse con sus congéneres y que esta facultad proviene de la conjunción, a un mismo tiempo, de diferentes capacidades cognitivas – esto es, no existe un módulo específico en el cerebro en el que esté contenido el lenguaje,

sino que esta último es la consecuencia de la interacción de diferentes módulos cognitivos no especializados lingüísticamente que interaccionan entre sí para dar lugar a una facultad mayor a sí mismos-. Mientras que el lenguaje es solo una manifestación de las diferentes capacidades cognitivas del individuo, dichas capacidades son de mayor extensión, por lo que son el campo designativo sobre el que se aplicará la restricción semántica, tomando como término referente o *parte* la facultad lingüística.

Del mismo modo, en algunas ocasiones los elementos conjuntivos no se emplean dentro de un marco sintagmático u oracional; es decir, no en todas las ocasiones las conjunciones se utilizan para marcar las relaciones entre los componentes de un sintagma o para imbricar relaciones de coordinación/subordinación respecto a elementos oracionales distintos. Es frecuente el empleo de las conjunciones actuando como conectores discursivos con carácter extraoracional, que sirven únicamente al texto como elemento procurador de la cohesión a nivel textual. Por tanto, el empleo de las conjunciones rebasa el nivel oracional al que tradicionalmente se han limitado, ya que, desde el punto de vista de la macroestructura de los textos, las mismas dan cuenta de las relaciones de sentido que propician la unidad de los mismos. Cuando actúan como marcadores discursivos, es decir, como conectores, las conjunciones muestran el mismo orden de aparición en el proceso de adquisición que cuando aparecen en el nivel sintagmático-oracional. Ello implica que el estudio de las conjunciones, muy poco productivo en la tradición de la Lingüística española, es esencial para entender la producción de los hablantes no solo como un conjunto de signos estructurados a nivel superficial o gramaticalmente –piedra angular de la cohesión– sino como elementos que unen fragmentos de mayor extensión dentro de un texto o discurso, estableciendo una relación de carácter lógico en la que se procura la unidad textual manteniendo el significado o sentido de un texto –eje fundamental de la coherencia– lo que convierte este elemento morfosintáctico en una de las claves para arrojar una visión holística de los textos, basada en la perspectiva comunicativa.

En la incorporación de conjunciones coordinantes dentro del español se ha observado que la conjunción coordinante copulativa y es la primera que se desarrolla en el habla infantil y la que aparece con mayor frecuencia en las producciones. Esto es así porque la relación de coordinación copulativa expresa la unión o la adición, una de las relaciones más básicas, necesarias y primarias que los seres humanos necesitan para dar

cuenta, entre otras cosas, de la multiplicidad de referentes, acciones, participantes del discurso, etc. No obstante, ya analizamos (Madrid Cánovas y Fresneda Ortiz, 2016) que la repetición abusiva de la conjunción coordinante copulativa y en ocasiones tiene un efecto contrario a la cohesión discursiva; puede expresar una producción discursiva entrecortada y desorganizada que se une artificialmente por parte del hablante, que sabe que la misma es un elemento de unión, pero que no entiende el contexto de uso en el que se inserta o la medida en que debe hacerlo para que el discurso esté realmente cohesionado.

Tras la incorporación de la conjunción *y*, los niños empiezan a incorporar en sus producciones la conjunción adversativa *pero*, que expresa la contrariedad del predicamento del hablante con una de las partes del discurso anteriores o posteriores. No obstante, la relevancia de la conjunción adversativa es menor que la de la conjunción copulativa en los primeros estadios de la adquisición morfosintáctica. La expresión de la contrariedad cumple también una función social dentro del discurso de los niños, ya que los hablantes necesitan expresar una postura contraria respecto a un predicamento opuesto al de otro hablante o a una cláusula propia formulada de manera anterior. Sin embargo, en ciertas ocasiones la utilización de la partícula *pero* dentro del habla infantil está desprovista de su designación adversativa, y solamente incorpora un matiz enfático al comienzo de los enunciados. De hecho, ciertos enunciados enfáticos de la lengua adulta pueden observar también expresiones cotidianas tales como *¡pero qué te has creído!* o *¡pero esto qué es!* que se asemejan a las producidas por los niños en la adquisición temprana del lenguaje.

Respecto a las conjunciones subordinantes, cabe destacar que la conjunción de relativo *que* es la primera que surge en el discurso infantil, aunque lo hace mucho después de que lo hagan las conjunciones de carácter coordinante. No obstante, los usos en los que aparece esta conjunción son muy variados, entre los que destaca también el valor enfático que sirve al hablante para destacar un enunciado.

En el mismo sentido se pronuncia Aguado (1988) cuando estudia muestras de lenguaje espontáneo de treinta sujetos de dos años y medio de edad cronológica. Podemos elaborar el siguiente cuadro en el que registramos la utilización de las principales conjunciones por parte del autor:

| Presencia de conjunciones (Aguado, 1988) | |
|--|--------|
| Conjunciones coordinantes | |
| Y | 79,16% |
| Pero | 29,16% |
| Conjunciones subordinantes | |
| Que (p. relativo) | 71,43% |
| Adverbiales comparativas | 35,71% |
| Como (comparativo) | 20,83% |
| Que (c. completiva) | 16,66% |
| Porque | 12,5% |
| Si | 8,33% |
| Para qué | 8,33% |

V. 4.6 – ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES

En capítulos anteriores hemos estudiado el desarrollo del paradigma verbal en la adquisición del lenguaje y hemos señalado su importancia desde diferentes perspectivas que los vuelven esenciales en el estudio del desarrollo de aspectos morfosintácticos en niños hipoacúsicos con implante coclear:

- a) En primer lugar, los tiempos verbales, siguiendo la noción más clásica, contienen una significación de deixis temporal, es decir, dan cuenta de la relación que existe entre el momento de la enunciación y el momento del enunciado tomando al hablante como el centro del acto comunicativo, que actúa para configurar un sistema centralizado en el mismo y que establece la coordenada temporal del presente; en torno a esta coordenada del presente, relacionada según esta visión con el momento de la enunciación, se construye un paradigma que sirve para aludir a momentos anteriores a la enunciación –los tiempos de pasado o pretéritos– y otro paradigma que sirve para aludir a momentos posteriores a la enunciación –el futuro y el condicional–;
- b) Por otra parte, el paradigma de los tiempos verbales sirve, en español, para distinguir los enunciados en función de su *posibilidad de realización*, confluyendo diferentes configuraciones que dan cuenta de ella. Entre ellas cabe destacar el uso de los condicionales para expresar los predicamentos verbales que son posibles y, sobre todo, el modo subjuntivo, que expresa *lo hipotético* dentro del paradigma verbal, aunque hayamos observado que en algunos casos la modalidad se puede expresar a través de diversas expresiones lingüísticas no reducibles al ámbito de la modalidad, sino que la rebasan y son limítrofes con el concepto de evidencialidad;
- c) Por otro lado, el paradigma verbal recoge las diferencias aspectuales, es decir, las diferencias observables teniendo en cuenta la progresión de la acción verbal, donde, al igual que con la modalidad, existen otros marcadores –en el caso del español se trata sobre todo de las perífrasis verbales– que sirven para distinguir entre aquellos tiempos que marcan una acción acabada desde el punto de vista de la enunciación –aspecto

perfecto o perfectivo– y aquellos que marcan una acción inacabada – aspecto imperfecto o imperfectivo– como centro de la predicación verbal;

d) Finalmente, los tiempos verbales designan también elementos verbales vinculadores con la relación que el hablante es capaz de establecer con el resto de participantes del acto comunicativo, concretamente regulando la situación comunicativa en términos de *cortesía* y *autoridad*; esta noción se encuentra codificada en el modo imperativo, que no hace otra cosa sino expresar la autoridad del hablante respecto al resto de participantes de la situación comunicativa que se manifiesta en la capacidad que tiene de que estos últimos cumplan sus exigencias.

A través de las cuatro designaciones básicas de los tiempos verbales –existen muchas más, pero consideramos que estas cuatro pueden ser las más significativas– podemos observar que existe un problema epistemológico en la terminología que hemos empleado de forma tradicional para las clasificaciones de los verbos atendiendo a sus diferentes morfemas flexivos. El problema de base es la confusión que existe entre el significado y la designación que también está presente en diferentes categorías verbales. Clasificar los verbos atendiendo exclusivamente a su perspectiva temporal implica reducir su significación a dicha temporalidad, cuando es patente que no es la única clase de información que nos transmite. La temporalidad, por el contrario, al igual que la aspectualidad, la modalidad o la regulación de la cortesía, solo es una de las diversas designaciones que caracterizan a los verbos. En nuestra lengua, el hecho de que los morfemas flexivos tengan un carácter aglutinante, conlleva que los fragmentos morfofonológicos finales adheridos a la raíz verbal incluyen o pueden incluir diferentes informaciones categoriales de carácter flexivo –género, número, tiempo, modo, aspecto, voz y persona–. Esto hace que la terminología tradicional se base solo en uno de los aspectos incluidos dentro de los morfemas finales.

No cabe duda, por tanto, que, si bien un modelo es una simplificación de la realidad que sirve para entender esta última, una simplificación extrema que deja de lado aspectos sustanciales de la realidad que intenta definir es un modelo erróneo. En nuestra opinión, la nomenclatura convencional *tiempos verbales* deja de lado todo un elenco de designaciones muy representativas incluidas dentro de los verbos. Por esta razón, a lo largo de nuestro estudio emplearemos la etiqueta *paradigma verbal* para referirnos a una

clasificación de los verbos no supeditada de forma exclusiva a la designación deíctica de la temporalidad.

Además, otro de los aspectos que han marcado el estudio sobre la adquisición de los tiempos verbales, siguiendo lo expuesto por Fernández López (2008) en español tiene que ver con la relación que se establece entre valor temporal y valor aspectual. Mientras que algunos autores (Bronckart y Sinclair, 1973; Antinucci y Miller, 1976; Bloom, Lifter y Haftiz, 1980; Meisel, 1985; Jacobsen, 1986; y Johnson, 1996) defienden que la expansión del paradigma verbal es consecuencia en un primer momento del desarrollo de diferencias de naturaleza aspectual, otros defienden que el valor aspectual y temporal inherente a los tiempos verbales se adquiere de forma simultánea por parte de los hablantes (Smith y Weist, 1987; Cortés y Vila, 1991; y Bel, 2002).

Respecto a la adquisición de la temporalidad verbal atendiendo a su valor modal, se ha observado que las primeras formas verbales adquiridas por el niño son las de indicativo, seguidas muy de cerca por las formas verbales de imperativo. Los hablantes infantiles son capaces de hacer alusión en un primer momento de los elementos de la comunicación que expresan un conocimiento certero o no hipotético, seguidos de aquellos que expresan la apelación hacia el receptor del mensaje. En ambos casos, la utilización de estos modos verbales está relacionada con la necesidad que tienen los hablantes de relacionarse con el resto de su comunidad. No será hasta la etapa final del desarrollo cuando empiecen a encontrarse muestras del modo subjuntivo, que, por otra parte, aparecerá de forma muy restringida en esta etapa e incluso en las muestras de habla de la población adulta.

Respecto a los tiempos verbales propios del indicativo, apuntan Díez-Izta et al. (1993), que:

En cuanto al tiempo y aspecto verbales, SMITH (1980) plantea una hipótesis según la cual habría un estadio inicial, que se prolongaría hasta los cuatro años, en el que los niños manejan el concepto de un tiempo no presente (pasado o futuro), pero en el que su punto de orientación se limita al presente, con que no se establece sino tardíamente una distinción entre tiempo y aspecto. WEIST (1986), sin embargo, revisando la literatura sobre la adquisición de tiempo y aspecto en distintas lenguas, concluye que ambos son componentes diferenciados del sistema infantil desde un estadio muy temprano. ANTINUCCI y MILLER (1976) indican que la terminación de pasado

simple la terminación de pasado simple la utilizan inicialmente los niños italianos y americanos no para referirse a algún hecho del pasado, sino únicamente a los que dan lugar a un cambio de estado.

Díez-Izta et al., 1993: 88

Es decir, la adquisición formal de los tiempos verbales puede tener lugar antes de que se haya alcanzado el dominio a nivel de significado de cada uno de los tiempos verbales, en especial de los tiempos que aluden al pasado.

Además, respecto a la adquisición de los tiempos del indicativo, se ha observado que los niños adquieren antes los tiempos de presente y los de futuro que los tiempos de pasado. En el uso del pasado predominará el empleo del pretérito imperfecto de indicativo, acompañado del pretérito perfecto simple. En una etapa posterior del desarrollo lingüístico, se adquirirán los matices temporales, aunque los matices de persona y de número aún no se dominarán. Será al final de la adquisición de los tiempos verbales cuando empiecen a dominarse los distintos elementos de la morfología verbal, aunque los tiempos compuestas con auxiliares propios del indicativo y todos los tiempos verbales propios del modo subjuntivo se irán adquiriendo con posterioridad.

Dentro de esta vinculación entre la temporalidad como eje espacial en el que se sitúa el hablante y desde el cual el mismo establece la referencia sobre las acciones verbales que tienen lugar, resultan productivas las reflexiones llevadas a cabo por Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007) dentro del contexto espontáneo en una población compuesta de forma exclusiva por niños hispanohablantes. El estudio se elaboró partiendo de muestras de lenguaje espontáneo correspondientes a cincuenta sujetos de 36 meses de edad cronológica a lo que se evaluó en tres etapas del desarrollo temprano –a los 36 meses, a los 42 meses y a los 48 meses– para comprobar la evolución de los tiempos verbales, así como de otros marcadores de naturaleza morfosintáctica dentro de sus producciones. Esto sitúa a la población empleado por los autores como coincidente con la de nuestro estudio y por lo tanto las conclusiones extraídas de su investigación serán muy relevantes a la hora de establecer un marco comparativo contrastivo que nos

permita medir el desempeño de los niños hipoacúsicos con implante coclear dentro de su faceta morfosintáctica.

Los autores afirman que la vinculación entre temporalidad y aspecto verbal que:

A partir de los 3 años y hasta los 4 años, los cambios evolutivos [...] muestran que la variabilidad semántica es limitada con respecto al tiempo verbal en las emisiones infantiles, como ya los era a los 2,6 años. Es decir, las formas verbales progresivas se asocian casi exclusivamente con verbos de actividad sin fin inherente, mientras que los tiempos de pretérito perfecto simple y compuesto se encuentran relacionados con sucesos télico-puntuales [...] Dicha correlación, entre morfología temporal y semántica del verbo, provoca que los niños hagan conjeturas acerca del significado de los verbos basándose en su estructura sintáctica.

Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007: 149

Así pues, el hecho de que los niños puedan inferir en ciertas ocasiones nociones semánticas de los verbos basándose en el contenido sintáctico de los mismos explica que en las primeras etapas del desarrollo lingüístico la noción de aspectualidad esté asociada de manera restringida a unos verbos, independientemente de que la acción verbal a la que se esté aludiendo los tenga fijados o no. Por otro lado, sucede lo mismo con aquellas acciones verbales que de forma muy usual aparecen a través de ciertos verbos; estos verbos tienen limitado su alcance aspectual en las primeras etapas de la adquisición lingüística.

De todo lo anterior se puede deducir que en ciertas ocasiones el significado de naturaleza léxico-semántica contenido en las formas verbales se puede encontrar limitado por las apreciaciones que lleva a cabo el niño. En el primigenio proceso inferencial que supone la adquisición del lenguaje, el niño establece unos asideros muy rudimentarios que irán siendo complementados con el paso del tiempo, la maduración cognitiva y, sobre todo, con la ampliación de las categorías lingüísticas que conforman el marco potencial de los niños para dar lugar al lenguaje. ¿Podría hablarse entonces de una relación de supeditación del componente léxico-semántico al componente de carácter gramatical? A nuestro juicio, y con base exclusivamente en las características de esta categoría morfosintáctica considerada de forma aislada, podríamos decir que se trata de una

posibilidad bastante razonable. No obstante, es cierto que los condicionamientos entre el componente léxico-semántico y el componente gramatical del lenguaje no están presentes en una sola dirección, sino que más bien cabría hablar de una interdependencia entre ambas.

La relación entre ambos componentes constituye un tema de verdadero interés, pero en nuestro trabajo, el principal destino de nuestras pesquisas debe ser el que conforma la adquisición de los diferentes elementos que componen el paradigma verbal. Aunque Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007) emplean la terminología *tiempos verbales* para aludir a la clasificación de las diferentes formas verbales constituyendo todo un paradigma – lo que a nuestro juicio podría entenderse como un *paradigma verbal* – su acercamiento al estudio de la temporalidad verbal dentro del español representa el estudio más certero, sistemático y actual dentro de la morfosintaxis de la población infantil, por lo que es un espejo esencial de nuestro trabajo, amén del trabajo más importante, siempre a nuestro juicio, elaborado dentro de la lengua española.

Dentro de su propuesta sobre evaluación morfosintáctica, nos resultan especialmente relevante los datos que ofrecen sobre la representatividad de los *tiempos verbales* dentro de tres etapas de la adquisición temprana del lenguaje, por lo que nos parece fundamental para nuestro estudio representar al modo de los autores (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007: 145):

PORCENTAJES DE SUJETOS QUE EMPLEA CADA TIEMPO VERBAL SEGÚN LA EDAD

| Tiempos y modos verbales | 36 meses | 42 meses | 48 meses |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|
| Presente de indicativo | 100 | 100 | 100 |
| Imperativo | 100 | 100 | 100 |
| Infinitivo | 98 | 98 | 100 |
| Pret. perfecto compuesto de indicativo | 98 (100) | 96 (98) | 100 |
| Gerundio | 82 (96) | 94 (96) | 100 |
| Pret. imperfecto de indicativo | 72 (86) | 90 (98) | 94 (100) |
| Participio | 54 (68) | 66 (82) | 78 (92) |
| Presente de subjuntivo | 54 (74) | 66 (82) | 84 (96) |
| Pret. perfecto simple | 34 (54) | 68 (84) | 90 (96) |
| Futuro | 26 (50) | 38 (60) | 46 (64) |
| Pret. pluscuamperfecto de indicativo | 0 | 0 (12) | 12 (24) |
| Condicional simple | 0 (4) | 0 (0) | 4 (14) |
| Pret. imperfecto de subjuntivo | 0 (2) | 0 | 2 (14) |
| Pret. pluscuamperfecto de subjuntivo | 0 | 2 | 0 (2) |

Los porcentajes libres señalan el % de niños que los emplean dos veces o más en enunciados diferentes.

Los porcentajes entre paréntesis señalan el % de niños que los emplean solo una vez.

Reproducción de la tabla de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 145)

De los datos expuestos por ambos autores sobre la adquisición de los tiempos verbales a los treinta y seis meses de edad cronológica podemos extraer conclusiones extrapolables a los sujetos de nuestra muestra, que comparten la misma edad cronológica que los individuos del estudio de Fernández Vázquez y Aguado del primer grupo.

El primer aspecto relevante que cabría esperar respecto a los tiempos verbales en los sujetos con treinta y seis meses de edad cronológica sería la presencia en todos los sujetos, sin margen de error, del presente de indicativo y del modo imperativo, muy seguidos por la forma no personal de infinitivo y el pretérito perfecto compuesto de indicativo. Todas estas formas verbales están relacionadas con las necesidades perentorias que tiene el sujeto, es decir, constituyen una primera forma para que el sujeto se pueda relacionar con los elementos que están en el contexto más próximo, lo que le permite atender a sus necesidades inmediatas. Es de esperar que los niños de nuestra muestra presenten en todos los casos dichos tiempos verbales.

En segundo término, es esperable que en la muestra aproximadamente un 80% de los sujetos empleen de forma efectiva el gerundio, a fin expresar la relación de simultaneidad que dicho tiempo verbal consigue transmitir respecto a la acción verbal principal. El hablante evoluciona en su empleo del paradigma verbal desarrollando estrategias que le permitan comparar la situación comunicativa en la que se sitúa con otro proceso verbal no presente en el momento de la enunciación. Si bien esto conlleva que nos encontremos nuevamente con el acto de la enunciación y el contexto próximo como el marco referencial principal, la inclusión de la simultaneidad supone que el sujeto es capaz de configurar mentalmente situaciones comunicativas alternativas no ligadas al momento de habla, lo cual conlleva que cierta madurez cognitiva y lingüística. En esta misma perspectiva de susceptibilidad de lo inaprensible a corta distancia, se encuentra el empleo esperable por un 70% de los sujetos del pretérito imperfecto de subjuntivo. En este caso el mayor grado de desarrollo lingüístico permite a los hablantes aludir a procesos verbales con carácter aspectual progresivo, que indica el desarrollo de la acción verbal de forma indefinida dentro del momento de la enunciación.

En tercer lugar, y compartiendo un 54% de representatividad dentro de los sujetos de treinta y seis meses de edad cronológica, aparecen el participio y el presente de subjuntivo. Mientras que el participio aporta el valor de la finitud y es esencial en la

posterior configuración de los tiempos compuestos, en los que se une este elemento morfológico con la forma conjugada del verbo *haber* funcionando como auxiliar, el valor que tiene el presente de subjuntivo es que los niños son capaces de abstraerse de la situación comunicativa en la que se halla inmerso y se sumergen en la dimensión de lo hipotético. Sobre todo, el empleo de los primeros tiempos del modo subjuntivo supondrá una gran evolución en el proceso del desarrollo lingüístico y cognitivo. No debemos olvidar el uso de dicho tiempo verbal por parte los niños ha sido identificado como un marcador de la evidencialidad en el discurso de los niños. A través del modo subjuntivo, los niños son capaces de recuperar mayor información sobre el contexto que los rodea, procesar dicha información, aventurar producciones verbales basadas en sus razonamientos y en su visión de lo posible y no exclusivamente de lo *real*, que desde este punto de vista debería asociarse con el empleo del modo indicativo que no rebasa las coordenadas enunciativas.

En un cuarto grupo, con una tasa de representatividad en los sujetos de treinta y seis meses de edad cronológica del 34% y el 26%, encontramos la aparición menos significativa del pretérito perfecto simple y del futuro de indicativo. El pretérito perfecto simple, respecto al empleo del pretérito imperfecto de indicativo, requiere que el hablante se distancie aún más del momento de la enunciación y sea capaz de considerar la acción verbal como un fenómeno completamente independiente de la enunciación. El futuro adquiere el mismo valor que el pasado, pues también requiere un distanciamiento completo del acto enunciativo para el procesamiento del proceso verbal por parte de los hablantes, que ya son capaces de expresar lingüísticamente las situaciones comunicativas que les son ajenas en el momento de habla.

Por último, a los treinta y seis meses de edad cronológica no se presentan aún tiempos verbales que necesitan de una mayor madurez cognitiva por parte de los niños. Así, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el condicional simple, el pretérito imperfecto de subjuntivo y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo no se dan dentro en este período del desarrollo. No obstante, las formas verbales anteriormente referidas empiezan a acusar cierta evolución a partir de los cuarenta y dos y hasta los cuarenta y ocho meses, en los que ya podemos datar la presencia de dichas formas entre un 5-10% del total de los hablantes. El resto de formas verbales de indicativo y subjuntivo se adquirirán en procesos posteriores del desarrollo lingüístico, y en algunos casos en etapas

posteriores, cuando el conocimiento lingüístico viene dado por el proceso de escolarización en el que estarán inmersos los hablantes.

Por su parte, Pérez Pereira (1999) también estudió el desarrollo de los tiempos verbales dentro de la adquisición temprana por parte de los niños. En concreto, el autor señala que el primer contenido de naturaleza gramatical que aparece asociado a los verbos está relacionado con la deixis temporal, la aspectualidad y la modalidad, a través de los siguientes tiempos: presente, pretérito perfecto, pretérito indefinido, futuro, pretérito imperfecto, subjuntivo. Como señala el autor: «aparece la concordancia de número y persona entre sujeto y verbo. Estos datos, junto a la aparición de las interrogativas con pronombre interrogativo y las oraciones complejas parecen señalar que en torno a los 30 meses los niños adquieren la categoría verbal» (1999: 250). Así, según este autor es a los dos años y medio de edad cronológica es cuando se puede considerar que los niños han adquirido de forma efectiva, mostrando un grado elevado de dominio adecuado, la categoría verbal dentro de sus producciones. En este sentido, insiste Pérez Peira (1999) en que los niños de dos años y medio desarrollan una tendencia similar en la adquisición de las primeras formas verbales; mientras que en primer lugar se emplean los presentes progresivos con verbos de actividad, posteriormente se usarán los perfectos compuestos asociados a ciertos verbos con cambios de estado en un momento dado.

Del mismo modo, desde el punto de vista de la complejidad sintáctica, Pérez Pereira (1999) señala que el empleo de las primeras oraciones coordinadas y subordinadas tiene lugar a los dos años y medio. «Las primeras oraciones coordinadas suelen ir con la conjunción *y*, apareciendo después *o*, *ni*, *pero*. Las primeras oraciones subordinadas suelen ser subordinadas nominales de infinitivo, que se utilizan sobre todo para expresar deseos» (1999: 251). De hecho, se ha detectado que la aparición de las primeras oraciones subordinadas es, al contrario de lo que se pensaba por la complejidad de la relación sintáctica de la que dan cuenta, anterior a las primeras oraciones coordinadas. Esto implica que los niños adquieren de forma muy prematura las relaciones sintácticas más complejas dentro del sistema lingüístico, lo que evidencia que en muchas ocasiones la dificultad no es factor decisivo para propiciar o dificultar la aparición de determinadas estructuras morfosintácticas dentro de las producciones de los niños, sino que muchas veces se impone la necesidad comunicativa concreta presente en determinados contextos. No quiere esto decir, no obstante, que a los dos años y medio haya tenido lugar de forma

completa el desarrollo de las relaciones de coordinación y subordinación, y muchos menos el dominio de todas las subclases de nexos y oraciones subordinadas y coordinadas esperables en el estadio lingüístico. De hecho, la variabilidad interindividual en el empleo por parte de los sujetos, así como las incorrecciones en el empleo por parte de los niños, caracterizarán esta etapa.

Las medidas cuantitativas recogidas hasta el momento sobre el desarrollo de las formas verbales en la adquisición morfosintáctica de niños con treinta y seis años de edad cronológica sin déficits adquiridos nos sirven para configurar un marco con el que podremos contrastar los resultados de los sujetos hipoacúsicos con implante coclear. De este modo, tendremos dos posibles marcos referenciales en los que basarnos a la hora de evaluar el desarrollo lingüístico: a) por un lado, los planteamientos teóricos defendidos en este capítulo, en el que ahondamos en el desarrollo de los diferentes aspectos que componen el nivel de la Morfosintaxis y el proceso mediante el cual tiene lugar la adquisición de los mismos; b) por otro lado, el grupo control compuesto por sujetos de la misma edad cronológica permitirá observar las diferencias más apreciables entre este grupo y el de niños hipoacúsicos implantados y al mismo tiempo las diferencias existentes en el grupo control y la literatura previa sobre adquisición de la Morfosintaxis. De este modo, sometemos la evaluación del lenguaje en un entorno deficitario, el de los niños hipoacúsicos con implante coclear, a un proceso de *doble escrutinio* en el que las conclusiones obtenidas en el contraste de los resultados recogidos serán mucho más representativas del verdadero grado de desarrollo lingüístico.

No obstante, y dado que no queremos construir un modelo teórico basado en una sola fuente, consideramos que es oportuno incluir otras perspectivas teóricas distintas a la de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007), si bien reconocemos a esta como la principal referencia dentro del desarrollo gramatical en un ámbito hispanohablante. El resto de trabajos sobre la materia presenta conclusiones de forma fragmentaria, basadas solo en el nivel competencial de algunos niveles lingüísticos y, para más inri en muchos casos, en ocasiones alejadas de la realidad lingüística del español. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, pasamos estudiar los estudios de otros autores, sobre todo estudios de carácter específico en diferentes elementos de la morfosintaxis, sobre el tema que nos atañe: los tradicionales *tiempos verbales*.

Respecto a la consideración de que los tiempos de presente son los primeros que se incorporan dentro del lenguaje infantil, Cortiñas Ansoar (2012) argumentan que el empleo de este tiempo verbal está marcado, como por otra parte también señalábamos nosotros mismos cuando estudiábamos los principios que regulaban los elementos correferenciales, por la noción de *familiaridad*, que dicta que es más fácil adquirir aquellos elementos de naturaleza morfosintáctica que remiten directamente a experiencias cotidianas vividas por el niño. La autora lo refleja del siguiente modo:

Los niños en los cuatro primeros años utilizan el Presente con mucha frecuencia. Esto ocurre porque hablan de lo que conocen y de lo que están viviendo en el momento en el que ocurre el intercambio comunicativo y describen lo que ven. De hecho, desde el punto de vista cognitivo, es más fácil entender y procesar lo que ocurre en un aquí y en un ahora.

Cortiñas Ansoar, 1992: 126

Siguiendo a la autora, la necesidad comunicativa perentoria y la relación de familiaridad con el resto de elementos que componen el acto comunicativo motivan que los niños quieran hablar en un primer momento de las condiciones que los rodean. Ya desde una perspectiva filogenética, el lenguaje se emplea en primera instancia como una herramienta útil sobre todo para el señalamiento de las necesidades comunicativas que tiene el hablante respecto de la situación comunicativa y para la cual es necesaria la intervención, de un modo u otro, del resto de participantes de la situación comunicativa. Esto indica que, tanto ontogenética como filogenéticamente, existe una necesidad por parte de los hablantes de expresar sus necesidades, anhelos, deseos, estados de ánimo al resto de integrantes del acto comunicativo y acentúa el carácter social que caracteriza a la actividad lingüística que ha sido prioritario en los últimos sesenta años de teoría lingüística.

Del mismo modo la autora señala que el otro motivo del uso del presente dentro de los primeros intercambios conversacionales por parte de los niños es que los mismos construyen sus producciones basados en un input conversacional que normalmente se limita al contexto situacional inmediato del niño. Este estímulo lingüístico suele venir dado por los participantes más cercanos al niño –los padres y otros familiares cercanos–

que normalmente enfatizarán los objetos cercanos para dar indicaciones a los niños. Las órdenes, las mostraciones o las riñas respecto a elementos cercanos constituyen los primeros temas sobre los que se construirán las primeras y esquemáticas *protoconversaciones paternofiliales*, caracterizadas lingüísticamente por marcadores de lo inmediato, grupo en el que el tiempo presente cobra un papel protagonista.

Por ello, el uso de presente dentro de las producciones de los niños estará marcado por dos factores reguladores: a) la familiaridad de los elementos sobre los que es susceptible la comunicación en las primeras etapas de la adquisición lingüística; y b) los estímulos a los que están siendo sometidos los niños en las primeras etapas del desarrollo por parte de los padres se refieren a esquemas comunicativos en los que los elementos cercanos cobran especial relevancia y el presente es uno de los ejemplos más representativos de este fenómeno.

No obstante, siguiendo nuevamente a Díez-Izta (1993), el hecho de que los niños incorporen las distintas formas verbales no implica que lo hagan con todas las implicaciones gramaticales que puede contener: «la interpretación de todas estas adquisiciones debe revisarse a la luz del hecho de que el valor de las formas verbales evoluciona con la edad y su aparición en el lenguaje infantil no implica que el niño les atribuya las mismas funciones que el adulto».

Por otra parte, Aguado (1988) lleva a cabo el análisis morfosintáctico de las producciones elicitadas de 24 sujetos de dos años y medio de edad cronológica y, observa, respecto a la temporalidad verbal, ciertos aspectos relativos a la adquisición del paradigma verbal en un contexto de desarrollo típico del lenguaje. En el análisis de las 24 muestras de habla, Aguado constata que los primeros tiempos verbales que aparecen de forma significativa son el pretérito indefinido³⁷ y el pretérito imperfecto de indicativo, y en menor medida la presencia del potencial simple³⁸, mientras que el resto de formas verbales que forman parte del paradigma se irá desarrollando con el paso del tiempo y conforme los hablantes desarrollen una mayor *pericia gramatical*. Otro de los aspectos

³⁷ Mantenemos la denominación *pretérito indefinido* para emplear la nomenclatura usada por Aguado, aunque de aquí en adelante usaremos la etiqueta más usual en los estudios gramaticales actuales: pretérito perfecto simple.

³⁸ De igual modo, cuando Aguado usa la etiqueta *potencial simple* nosotros emplearemos la nomenclatura actual *condicional simple*.

observa Aguado es la correcta concordancia nominal en las muestras de la mayor parte de los sujetos, si bien algunos de ellos podían presentar errores esporádicos poco representativos.

Más allá del desempeño en estas tres formas verbales, también se observa una distinción entre dos grupos de hablantes: los hablantes que presentan un discurso caracterizado por estas tres formas verbales y los hablantes que dan muestras, aunque estas sean poco significativas en términos cuantitativos, de emplear otras formas verbales. En palabras del autor:

No obstante, aún incluso de las tres formas citadas, se percibe una ligera, pero clara tendencia al agrupamiento en los niños que emitieron enunciados más complejos [...] el tiempo que más inestabilidad presentó, entendiéndolo por inestabilidad la frecuencia de usos *erróneos*, fue el presente de subjuntivo.

Aguado, 1988: 85

Por tanto, el desempeño en el paradigma verbal se caracteriza por el empleo del presente, el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto de indicativo y el condicional simple en menor medida. Asimismo, un elemento que distingue el nivel de desarrollo lingüístico en esta etapa es la incorporación de otros tiempos verbales de forma no significativa en las producciones de algunos niños.

Con todo lo anterior, resultan muy interesantes para nuestro estudio, en la medida en que son un marco contrastivo más que podemos añadir a nuestro grupo control integrado por niños normooyentes y que los sujetos de dicho estudio cuentan con una edad cronológica similar a la de nuestros sujetos, los datos que recoge Aguado (1988) respecto a los tiempos verbales más utilizados por parte de los niños, que autor ordena de forma gradual e interindividual: el presente de indicativo es el tiempo más usado por los sujetos y aparece en un 95,83% de los mismos; tras él, el pretérito perfecto simple está presente en el 83,33% de los individuos del análisis; a continuación, el gerundio aparece en el 70,83% de los casos. Estas tres formas verbales son, con diferencia respecto al resto, las más representativas de los dos años y medio. Con representación en el 45,83% de los

sujetos está en el lenguaje infantil la locución verbal aspectual modal incoativa *ir a + infinitivo*, seguida de lejos por un escaso uso del pretérito imperfecto de indicativo (solo presente en el 20,83% de los sujetos), igual al uso del presente de subjuntivo (20,83%), y al del uso del pretérito perfecto compuesto de indicativo (20,83%). En última instancia, se sitúan los usos del futuro simple de indicativo (16,66%) y del condicional simple (4,16%) dentro de la producción de los hablantes infantiles.

Respecto al empleo del pretérito perfecto simple o pretérito indefinido, Fernández López (2008)³⁹ señala que los primeros ejemplos del uso de esta forma verbal se recogen a los dos años de edad cronológica y que en las etapas iniciales de la adquisición solo se emplea en la 1ª y 3ª persona de singular, que rápidamente ampliarán su uso al resto de elementos del sistema pronominal. Alrededor de los dos años y medio ya aparecerán muestras de las 2ª y 3ª persona del plural. Todo ello implica una adquisición temprana y rápida de esta forma verbal en el proceso de adquisición lingüística.

En el análisis del pretérito imperfecto de indicativo, Fernández López (2008) destaca su aparición más tardía respecto al uso del pretérito perfecto simple, ya que a los veintiséis meses de edad cronológica solo aparecen muestras muy poco significativas de dicha forma verbal, quedando regularizado su uso a partir de los veintisiete meses de edad. A esta edad solo se recoge el uso del pretérito imperfecto en la tercera persona del singular y el desarrollo del resto de variaciones de número y persona tendrá lugar de un modo bastante más paulatino que en el caso del pretérito perfecto simple. Presenta esta forma verbal, por tanto, una adquisición más tardía y más lenta que la del pretérito perfecto simple.

Además, Fernández López (2008) extrae conclusiones interesantes respecto de la vinculación entre las formas verbales de pasado observadas dentro del habla infantil y el significado léxico de cada uno de los verbos relacionados con dichas formas. El significado de los verbos en los que predomina el uso del pretérito perfecto simple se relaciona en la mayoría de los casos con verbos que designan acontecimientos puntuales o esporádicos, mientras que el significado de los verbos es los que se utiliza más el pretérito imperfecto se relaciona en mayor medida con verbos que designan

³⁹ En su estudio, Fernández López analiza muestras de habla espontáneas de treinta sujetos con una edad cronológica comprendida entre los dos y los cuatro años de edad cronológica.

acontecimientos durativos o que expresan un estado. Si atendemos a las palabras de la autora, podremos ver ejemplificada esta diferencia notable:

Los datos [...] parecen confirmar la existencia de un vínculo entre la adquisición de las primeras marcas morfológicas y el aspecto léxico del verbo. Un número considerable de las formas de perfecto corresponde a verbos que denotan un acontecimiento puntual (*romper, caer, cortar, tirar, cumplir, pinchar, despertar...*). En las formas de imperfecto, sin embargo, los verbos indican en un alto porcentaje un acontecimiento durativo o un estado.

Fernández López, 2008: 174

Asimismo, Quintana Hernández define la teoría de la primacía en la adquisición de la aspectualidad por encima de la temporalidad en los tiempos verbales argumentando que «según esta hipótesis [...] en un primer momento tan solo utiliza las marcas de indefinido con valor aspectual y hace coincidir el aspecto gramatical con el léxico. Por ello, al principio tan solo usa el indefinido con logros y realizaciones y después con actividades y estados [...] y más tarde con realizaciones y logros» (2010: 106). Con todo ello, podemos observar que en lo relativo a la relación entre aspectualidad y temporalidad en el momento de la adquisición del lenguaje, en la actualidad predomina la postura que defiende la simultaneidad en la adquisición de ambas dimensiones.

Finalmente, las implicaciones pragmáticas que conlleva el uso de ambas formas verbales dentro del discurso influyen también en el uso de uno u otro tiempo verbal. Fernández López (2008) establece una diferencia básica en el contexto pragmático-discursivo que caracteriza el uso de ambos tiempos. Mientras que el empleo temprano y productivo del pretérito perfecto simple se deja notar en todas las situaciones comunicativas y en todos los usos que los hablantes infantiles llevan a cabo de su instrumento comunicativo, independientemente de cualquier factor discursivo, se ha observado una preeminencia en el uso del pretérito imperfecto de indicativo dentro de la modalidad discursiva narrativa. El desarrollo de los acontecimientos en el paso y el traslado de esa información dentro de una situación comunicativa, lleva consigo un uso de esta forma verbal muy ligada a la narración. En los ejercicios de *story telling* o de narración elicitada, así como en los cuentos y otras actividades que aparecen en las

primeras etapas del desarrollo infantil, el pretérito imperfecto es esencial para los alumnos.

Vista las diferencias, podemos afirmar, siguiendo a la autora, que, mientras que el uso del pretérito perfecto simple no está supeditado a ningún factor de naturaleza pragmático-textual, el empleo del pretérito imperfecto de indicativo, si bien no dependen enteramente de ella, es pieza clave de la modalidad discursiva *narración*. En las muestras de lenguaje espontáneo con las que trabajamos en nuestro estudio, la narración es esencial, pues en la mayoría de los casos a los sujetos se les elicitaba una narración en la que deben contar acontecimientos de su pasado inmediato relacionados con su contexto familiar o escolar, que aparece siempre a través de la modalidad narrativa. Citamos las conclusiones de la autora respecto a esta cuestión:

Un número considerable de este tiempo verbal (pretérito imperfecto de indicativo) se halla en las narraciones de cuentos o de historias. En todas ellas, aunque construyan a partir de la descripción de láminas, persiste un mismo valor: el de la irrealidad. La diversidad de situaciones en las que se registran los usos del perfecto no permite establecer un vínculo de este tipo. El imperfecto, por tanto, permite concretar la afirmación general que expuso Bruner al señalar que en el lenguaje infantil “encontraremos formas construidas alrededor de juegos y tareas” (1983:42).

Fernández López, 2008: 178

Supone esto que el uso de los tiempos de pasado, y en especial el uso del pretérito imperfecto de indicativo dentro de las narraciones infantiles, se erigirá como otro de los marcadores básicos para analizar la competencia comunicativa de los hablantes. No obstante, queremos desvincular el uso del pretérito imperfecto de indicativo de los ejercicios narrativos en la totalidad de las ocasiones. Si bien es cierto que es uno de los tiempos que caracterizan la narración, en investigaciones anteriores (Fresneda Ortiz, 2016) ya hemos observado que existe un cierto carácter idiosincrática en esta etapa del desarrollo, de tal modo que habrá una gran variabilidad interindividual en el uso del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de indicativo dentro de los ejercicios narrativos. De este modo, no debería sorprendernos que en muchos sujetos el uso del pretérito perfecto simple predomine sobre el del pretérito imperfecto de indicativo, pues

la presencia de esta última forma verbal a los treinta y seis meses de edad cronológica es muy destacada.

V. 4. 6. 1 – LA EXPRESIÓN NOMINAL Y TEMPORAL EN LAS PRODUCCIONES INFANTILES

Dentro de la Lingüística Clínica, son muchos los estudios referidos al desarrollo morfológico de la categoría nominal, así como a la adquisición de la temporalidad. En la actualidad, como señalan Schultz y Muñoz (1990) ha habido diversos estudios que han tratado de relacionar estas dos facetas del desarrollo lingüístico, tanto desde el ámbito de la adquisición del lenguaje, como desde el ámbito de la semántica formal, incorporando, además, la dimensión pragmática del lenguaje.

En el área de la adquisición de la segunda lengua, Andersen (1984) observa una dependencia entre la adquisición de la morfología verbal con valor temporal-aspectual y la marcación de la persona verbal en el castellano. Bronckart (1984) en el campo de la adquisición avanzada de la lengua materna, y estudiando la relación de expresiones temporales y su empleo en diferentes géneros de textos, observa una relación entre el uso de una forma determinada (flexión verbal) y el rol semántico del sujeto. En el área de la semántica formal, Partee (1984) extiende el concepto de función anafórica para aplicarlo a la expresión de la temporalidad (tiempos verbales y elementos adverbiales). Finalmente, desde el campo de la psicolingüística evolutiva de Hickmann (1983) y Karmiloff-Smith (1985) estudian la evolución de la referencia nominal en las narraciones infantiles, en relación con ciertas funciones textuales y metapragmáticas. Ambas autoras indican, además, que las expresiones temporales pueden constituir también buenos candidatos para la investigación del aprendizaje de las habilidades metapragmáticas (narrativas) de los niños.

Schultz y Muñoz, 1990: 135

Estos trabajos proponen estudios de corte formalista, interesados en la estructura interna de las producciones narrativas y no tanto en su disposición externa o en el orden de aparición de cada uno de los constituyentes que las conforman. La mayoría de estos estudios, cuando indagan sobre las propiedades textuales del discurso, se centran en el

mantenimiento de la coherencia, es decir, en la continuidad de significado a lo largo de un texto. Para ello, focalizan su atención en aspectos como la estructura temporal-causal dentro de la historia que está siendo narrada. No obstante, es preciso que estudiemos dentro de las narraciones de los niños la continuidad de sus discursos desde el plano del significante, es decir, la cohesión⁴⁰. Dentro de esta propiedad textual, existen algunos procedimientos, como ya observamos cuando analizamos el trabajo de Puyuelo, Rondal y Wiig (2003), que propician la cohesión discursiva: los elementos anafóricos (artículos y pronombres) y los conectores.

En el sistema nominal nos encontramos con dos elementos esencialmente anafóricos: los artículos y los pronombres. Los primeros indican mediante el contraste indeterminada/determinado si el nombre al que acompañan ha sido ya introducido o no en el texto (o si el hablante asumen que se halla o no en la consciencia del oyente). En particular, y dentro de los límites del texto, un sintagma nominal con artículo determinado presenta una referencia anafórica a un elemento anterior, indicando idéntica correferencia extralingüística.

Schultz y Muñoz, 1990: 136

La cohesión se a través de los artículos debe ser entendida en términos de determinación/indeterminación. Mientras que los artículos determinados indican que uno de los elementos sobre los que se habla ya ha sido introducido previamente en el discurso, la indeterminación marca la novedad textual. Así pues, cuando dentro de un discurso encontramos artículos determinados, nos encontramos ante un fenómeno de correferencia nominal anafórica, que remite a un elemento anterior del propio discurso.

Aunque no es necesario hacer ninguna precisión dentro del paradigma de los determinantes artículos como elementos anafóricos, sí es necesario precisar que no todos los elementos del sistema pronominal contienen esta capacidad referencial o deíctica. De

⁴⁰En Halliday & Hassan (1976). *Cohesion in English*, Londres: Longman. En la obra Halliday y Hassan desarrollan los conceptos de *coherencia*, *cohesión* y *progresión temática*, para referirse a las propiedades presentes en todo texto, entendiendo el mismo como una unidad básica –la mayor– dentro del estudio lingüístico.

hecho, como apunta Lyons (1977), los únicos pronombres que son esencialmente deícticos son los pronombres de 1ª y de 2ª persona que son *exofóricos*, mientras que los pronombres de 3ª persona son esencialmente *anafóricos*. Es decir, mientras que los pronombres de 1ª y 2ª persona hacen referencia a elementos del acto comunicativo pero no de la textualidad –hacen referencia a los participantes del acto conversacional–, los pronombres de 3ª persona, que sirven para marcar de un modo inequívoco un referente perteneciente al propio discurso que están llevando a cabo. Podemos relacionar esta teoría con la que Benveniste desarrolló acerca de la persona verbal. En ella el autor distingue entre los elementos personales de una forma clara: por un lado, la primera y la segunda persona son las personas de la enunciación, pues representan a los participantes del acto conversacional, mientras que el paradigma de la tercera persona forma parte del enunciado, puesto que aquel de quien se habla o aquello de lo que se habla no se encuentra presente en el momento de la enunciación. Además, como siguen apuntando Schultz y Muñoz (1990), en el caso del español no todas las referencias personales van a estar limitadas al sistema pronominal, sino que debido a la naturaleza flexiva de nuestro paradigma verbal, la categoría gramatical *persona* también está recogida en las desinencias verbales. Por este motivo, las desinencias verbales que contienen la categoría persona dentro de los sujetos sin un pronombre personal explícito deben ser entendidas como elementos anafóricos que remiten a elementos previos del discurso que se recogen en forma de flexión verbal.

A los artículos y pronombres, sería necesario añadir otros elementos con capacidad deíctica o señaladora dentro del discurso, como son los determinantes demostrativos, los determinantes indefinidos y los determinantes numerales (Schultz y Muñoz, 1990). No obstante, en mayor o menor medida, todos los adjetivos determinativos remiten a otros elementos del texto. Asimismo, más adelante estudiaremos la función referencial que desempeñan los elementos adverbiales, que tradicionalmente han sido dejados a un lado a la hora de abordar la cuestión sobre la correferencia textual.

El paradigma verbal, que normalmente no ha sido estudiado desde esta vertiente cohesiva, ejerce también una función destacada dentro de la unión del discurso desde un punto de vista formal. Hay que tener en cuenta que la elección de unas u otras formas verbales supone la colocación de los sucesos dentro de un eje lineal, ordenados en posiciones sucesivas, lo cual establece una serie de referencias temporales entre los

distintos momentos que se pueden dar dentro de la dupla enunciación/enunciado. Siguiendo la tipología de Lyons (1977: 678)⁴¹, hay que distinguir entre el *tiempo del habla* –que nosotros denominamos *tiempo de la enunciación*–, el tiempo del evento –en relación de anterioridad o posterioridad respecto del momento en el que se habla–. Según esta tipología, la distinción tradicional y relativa a la temporalidad entre *presente*, *pasado* y *futuro* dentro de la distribución lineal de la temporalidad debe expresar en términos lingüísticos de tres maneras posibles: el tiempo del evento es anterior al tiempo del habla –el caso del tiempo pasado–, el tiempo del evento puede ser simultáneo al tiempo y al momento en el que se produce el acto de habla –el caso del tiempo presente–, o el tiempo del evento es posterior al tiempo del habla –nos encontramos en el caso del tiempo futuro–. En cualquier caso, la temporalidad en términos lingüísticos está codificada en las desinencias de tiempo propias de la flexión verbal e indican nuevamente un elemento correferencial –que sea exofórico o anafórico dependerá de cada contexto y cotexto en concreto– que debe ser analizado en nuestras muestras de lenguaje infantil.

V. 4. 6. 2 – EL DESARROLLO DEL SISTEMA DE REFERENCIA TEMPORAL EN LOS VERBOS

Uno de los aspectos gramaticales en los que centraremos nuestra atención a lo largo del estudio que planteamos tiene que ver con la temporalidad verbal. Articulada a partir de distintos mecanismos –no de forma exclusiva a partir de las conjugaciones verbales– se trata de una categoría gramatical que establece la relación relativa entre el tiempo discursivo y el tiempo actancial. Esto es, se da una distinción entre el tiempo de la enunciación –tiempo en el que se produce el acto de habla– y el tiempo del enunciado –posición relativa del acontecimiento predicado en el enunciado respecto del acto de habla–. Pertenece al conocimiento de los lingüistas el hecho de que la concepción temporal tríadica perteneciente al español y a la mayor parte de las lenguas está condicionada por la forma en la que nuestra cultura entiende los acontecimientos.

Dentro de esta subdivisión tríadica paradigmática de la temporalidad, presente – tiempo en que la enunciación y el enunciado coinciden–, pasado –tiempo en el que los hechos enunciados son anteriores al momento de la enunciación– y futuro –tiempo en el

⁴¹En Lyons, John (1977). *Semantics*. London: Cambridge University Press.

que el momento de enunciación es anterior al momento el que transcurren los hechos del enunciado—, además en el plano gramatical algunas lenguas matizan diferentes momentos que subdividen este relativismo verbal a través de los tiempos verbales, insertos en las desinencias flexivas de los verbos. Otras lenguas, sin embargo, no codifican la categoría temporal dentro del nivel gramatical, sino que este proceso de incardinación de los acontecimientos respecto del momento de la enunciación en el plano léxico y no en el gramatical.

Además de lo que hemos estudiado hasta el momento en relación con la temporalidad gramatical, es necesario que no pasemos por alto que la información de la flexión temporal no está contenida de forma exclusiva en el tiempo, ya sea dentro del nivel gramatical o dentro del nivel léxico. El caso encierra también información temporal sobre las características internas «temporales de un suceso, estado o situación y es, en consecuencia, el mecanismo que los hablantes utilizamos para indicar a nuestro interlocutor el punto de vista que adoptamos para referirnos a un suceso» (Sebastián, 1991: 182). En español, el aspecto marca la deixis temporal en relación con la perfección de la acción verbal en el enunciado; así, el aspecto perfectivo indica que la acción verbal se encuentra acabada en el momento del enunciado mientras que el aspecto imperfectivo marca que la acción verbal no se encuentra acaba en el momento del enunciado. Vemos, por lo tanto, que tiempo y aspecto son nociones distintas del paradigma gramatical que hacen alusión al momento de la acción verbal: mientras que el tiempo gramatical marca la posición relativa entre el momento de la enunciación y el momento de la acción verbal o momento del enunciado estableciendo una división trídica (presente, pasado y futuro), el aspecto gramatical marca el grado de desarrollo de la acción verbal en el momento del enunciado y da lugar a la subdivisión tradicional binaria (aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo). No obstante, como apunta Sebastián (1991) hay quienes abogan por hablar de otro componente del aspecto gramatical: el aspecto progresivo. Esta parte del aspecto gramatical, que engloba el gerundio, también surge de la unión de auxiliares imperfectivos y perfectivos con el gerundio (Ej.: *está comiendo*).

El español es una de las lenguas más complejas desde el punto de vista de la temporalidad. Si hemos dicho que tiempo y aspecto son dos nociones flexivas que aluden al decurso de los acontecimientos, cada uno de los dos con una orientación distinta respecto a la enunciación y al enunciado. Características aspectuales se reflejan en el

paradigma de los tiempos verbales, de modo que el mismo se compone de tiempos denominados como *perfectos* o *imperfectos*. Por otro lado, si seguimos las consideraciones de Ignacio Bosque (1986), en el trabajo de Sebastián (1991) el aspecto y el tiempo, como morfemas flexivos han de tener un comportamiento regular. No obstante, el paradigma verbal de los tiempos en español está trufado de usos que se desvían de su comportamiento usual. El presente de indicativo, que en teoría refleja la coincidencia entre el momento de la enunciación y el momento del enunciado, presenta usos *alofuncionales* muy frecuentes en español, del modo que no es extraño para los hablantes emplear el tiempo presente con valor de futuro. Esa ruptura de la biunivocidad que debe caracterizar a un sistema semiótico hace que el estudio de la temporalidad dentro de la lengua española sea rico y muy complejo.

En relación con la complejidad del sistema temporal español y a la hora de llevar a cabo nuestro estudio sobre las habilidades morfosintácticas en niños hipoacúsicos con implante coclear, debemos seguir ciertas precauciones básicas por la forma en que se articula la temporalidad en español:

- Es necesario estudiar características aspectuales en relación con la subdivisión tradicional que conforma la conjugación verbal dentro del español.
- Además, se manifiesta imprescindible atender a los usos no convencionales dentro del paradigma de los tiempos verbales, tales como los observados en relación con el presente de indicativo con valor de futuro.
- Por otro lado, al estudiar el aspecto gramatical tendremos en cuenta también el aspecto *progresivo* y no nos ceñiremos a la estructura aspectual binaria tradicional *perfectivo/imperfectivo*.

Una vez que conocemos los aspectos más relevantes en el estudio de la temporalidad verbal resulta igualmente necesario establecer un eje que nos sirva para comparar el desarrollo temporal de nuestro grupo de estudio, los niños hipoacúsicos con implante coclear; es decir, debemos establecer un modelo de desarrollo típico de los componentes que conforman la temporalidad. Para ello, Sebastián (1991) elabora en su investigación un recorrido por la evolución de la temporalidad en sus diferentes aspectos

dentro de los índices que acabamos de mencionar. En su trabajo, Sebastián (1991) analiza el desarrollo de los siguientes aspectos: presente perfecto, el progresivo y la dualidad imperfectivo/perfectivo:

- El uso del presente perfecto: se trata de una forma verbal del paradigma compuesto que al mismo tiempo establece relaciones con el presente y con el pasado. Por este motivo, aunque se trata de un tiempo verbal de pasado, puede hacer alusión a acciones verbales que se mantienen en el presente (o tiempo de la enunciación). Además, como apunta Sebastián «puede adquirir valores perfectivos e imperfectivos, según el verbo al que acompañe y la situación a la que se refiera. Así, por ejemplo, el presente perfecto puede indicar el resultado final de un suceso (He encontrado un libro) o puede indicar una acción durativa (He llorado mucho su muerte) (cfr. Fernández Ramírez, 1986)» (Sebastián, 1991: 187), lo cual implica que el presente perfecto incorpora también cierta información aspectual. No será hasta los 5 años cuando los niños empleen este tiempo verbal, que supone la mirada retrospectiva al pasado desde el propio presente. A partir de los 9 años el empleo del presente perfecto se amplía, pasando a designar una acción pretérita que sigue vigente en el presente de la enunciación. Los niños pequeños se centran más en las características aspectuales del presente perfecto, mientras que los niños mayores, sobre todo cuando alcanzan la edad de 9 años utilizan también presente perfecto con su valor temporal de forma mayoritario (Sebastián, 1991).
- El empleo del progresivo: las formas progresivas se construyen en español a partir de la estructura *estar + gerundio* y posteriormente se pueden combinar con el imperfectivo y con el perfectivo. Hay que tener en cuenta que en español no es obligado el uso del progresivo en algunas ocasiones (ej.: Qué haces? Estaba lavando el coche/Lavaba el coche). Mientras que en la población adulta el empleo del progresivo supone apenas un 2,9% de los enunciados totales, en los niños menores de 8 años supone hasta el 6,6% de las producciones totales.
- La dualidad imperfectivo/perfectivo: (Sebastián, 1991. El desarrollo del sistema de referencia temporal en español) Página 192

V. 4. 6. 3 – PARADIGMA VERBAL Y SUBORDINACIÓN A LOS 36 MESES.

Dentro de los estudios sobre el desarrollo típico de la competencia morfosintáctica, el estudio de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007) ofrece una perspectiva muy eficaz para construir un marco de comparación oracional y verbal a los tres años de edad auditiva. Es uno de los pocos estudios elaborados en niños hispanohablantes a esta edad, que además coincide con la de los sujetos de nuestra muestra. Por un lado, los autores ofrecen un cuadro de representatividad verbal a los 36, 42 y a los 48 meses en una prueba de lenguaje espontáneo. Recojamos los datos correspondientes a los 3; 0 años respecto al empleo de los tiempos verbales.

Tabla. Porcentajes de sujetos que emplean cada tiempo verbal

| Tiempos y modos verbales | 36 meses de edad auditiva |
|---|----------------------------------|
| Presente de indicativo | 100% |
| Imperativo | 100% |
| Infinitivo | 98% |
| Pretérito perfecto compuesto de indicativo | 98% (100%) |
| Gerundio | 82% (96%) |
| Pretérito imperfecto de indicativo | 72% (86%) |
| Participio | 54% (68%) |
| Presente de subjuntivo | 54% (74%) |
| Pretérito perfecto simple | 34% (54%) |
| Futuro | 26% (50%) |

Los porcentajes libres señalan el % de niños que emplean dos o más veces en enunciados diferentes. Los porcentajes entre paréntesis señalan el % de niños que los emplean solo una vez.

Tabla tomada de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 55) sobre el paradigma verbal en desarrollo atípico a los 36, 42 y 48 meses de edad auditiva.

A los tres años de edad auditiva, en lo referente al paradigma verbal, los autores observan un dominio del presente de indicativo, el imperativo, el infinitivo y el pretérito compuesto de indicativo. Con un nivel medio-alto de integración en el lenguaje espontáneo se encuentran, quizá por la frecuencia de aparición de los mismos también en el desarrollo típico del lenguaje, el gerundio (82%) y el pretérito imperfecto de indicativo (72%). Con un nivel de uso medio se dan el pretérito imperfecto de indicativo y el presente de subjuntivo. Finalmente, el pretérito perfecto simple (34%) y el futuro simple (24%) tienen una representatividad baja en las muestras de lenguaje espontáneo. Por otro lado, algunas formas del paradigma verbal –pretérito pluscuamperfecto de indicativo, condicional simple, pretérito imperfecto de subjuntivo y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo– no se han desarrollado a la edad de tres años auditivos (y cronológico en el caso de los niños implantados). La tríada pretérito perfecto compuesto de indicativo (98%), pretérito imperfecto de indicativo (72%) y pretérito perfecto simple (34%) refleja el modo en que los niños de este rango de edad van a construir sus narraciones. La narración, ya sea espontánea o elicitada, constituye uno de los ejercicios más frecuentes en el análisis del desarrollo lingüístico, y el hecho de que predomine una narración presentizada a través del compuesto de indicativo y en menor medida del imperfecto de indicativo. Este hecho indica que los niños son capaces de transmitir –sobre todo en términos lingüístico– experiencias del pasado más reciente⁴² propias de los ejercicios narrativos no maduros.

Atendiendo a la modalidad verbal, se observa un claro predominio de los tiempos de indicativo por encima de los tiempos de subjuntivo. Mientras que el único tiempo de subjuntivo presente en el ejercicio es el presente de subjuntivo (54%), se da una aparición de todos los tiempos de los tiempos de indicativo a excepción del condicional simple y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo. El paradigma que presentan Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 140-152) nos será muy útil para establecer una comparación con nuestro grupo de estudio en la discusión de los resultados que tendrá lugar tras el análisis.

⁴² No queda claro si los niños son capaces de referir experiencias de su pasado inmediato o si se trata de un condicionamiento lingüístico. En este caso, los niños sí que serían capaces de aludir a un pasado lejano, pero solo serían capaces de llevar a cabo esta

La subordinación a los 36 meses de edad auditiva

Otro de los aspectos que resultan útiles como marcadores del desarrollo gramatical es la medición de la subordinación oracional. Esto es así por dos motivos: en primer lugar por la medida de la propia subordinación y en segundo lugar en la medida en que nos permitirá calcular el Índice de Complejidad Sintáctica cuando lo conjugemos. La medida que Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 56):

Tabla 2. Porcentajes de sujetos que construye oraciones subordinadas por edades

| Oraciones subordinadas | 36 meses |
|---|-----------------|
| Circunstancial de causa | 68% (86%) |
| Circunstancial de finalidad | 64% (90%) |
| Sustantiva de objeto directo | 60% (80%) |
| Adjetiva | 58% (86%) |
| Circunstancial de modo | 22% (46%) |
| Circunstancial de lugar | 4% (24%) |
| Circunstancial de tiempo | 16% (28%) |
| Circunstancial de condición | 10% (36%) |
| Sustantiva interrogativa adverbial | 2% (8%) |
| Circunstancial concesiva-consecutiva | 0% (6%) |
| Sustantiva interrogativa con “si” | 6% (26%) |
| Sustantiva de sujeto | 4% (12%) |
| Sustantiva interrogativa con “qué” | 2% (12%) |
| Circunstancial comparativa | 0% (8%) |

Los porcentajes libres señalan el % de niños que las emplean dos veces o más. Los porcentajes entre paréntesis señalan el % de niños que las emplean solo una vez.

Tabla extraída de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 56) “Tabla 2. Porcentajes de sujetos que construyen oraciones subordinadas por edades”.

Las oraciones subordinadas más representativas a los 36 meses de edad – cronológica y auditiva, dado que se trata de un estudio sobre desarrollo típico del lenguaje– son las circunstanciales de causa (68%), las circunstanciales de finalidad (64%) y las sustantivas de complemento directo (60%) y las subordinadas adjetivas (58%). Con una representatividad media se da estructuras subordinantes de tipo circunstancial de modo (22%) y circunstancial de tiempo (16%). Las oraciones circunstanciales de condición (10%), las interrogativas con *si* (6%), las sustantivas de sujeto (4%), las sustantivas interrogativas adverbiales (2%) y las sustantivas interrogativas con *que* (2%) son estructuras oracionales muy poco representativas a los 36 meses de edad cronológica. A esta edad no se registró la presencia de algunas estructuras subordinantes, como las circunstanciales concesivas y consecutivas o las circunstanciales comparativas.

Si nos preguntamos por la etiología del uso de las primeras estructuras, y observamos que tanto la consecuencia como la causa constituyen el principal motor de expresión lingüística a edad temprana, podemos intuir una relación entre la necesidad que los niños tienen de dar sentido a su realidad y las estructuras lingüísticas que sirven para expresarle. En un período vital en el que el hecho cotidiano es un hecho nuevo para un niño, que poco a poco irá haciendo suyos los diferentes aspectos que conforman la realidad, es comprensible que las estructuras de causalidad y consecuencia sean las más frecuentes dentro de su paradigma lingüístico. Esto, y no es nuestra labor dilucidarlo en la presente investigación, podría suponer cierta determinación del componente morfológico a la realidad de los hablantes. No olvidemos nunca que el lenguaje no es solo una capacidad mental en el vacío, sino que es ante todo un elemento comunicativo que permite la cooperación entre una misma comunidad. Así pues, obviar el origen y valor social propios del lenguaje impide que nos demos cuenta de las relaciones, como la que estamos analizando, que tengan lugar entre la forma, el fondo y el contexto (humano y material) en las lenguas. Por todo ello, sería interesante realizar estudios enfocados a estudiar este condicionamiento social de la adquisición y del uso lingüístico, que nos permitiría resolver uno de los grandes problemas de la Lingüística tradicional: la relación que existe entre la mente, el lenguaje y la realidad, incidiendo en aquellos aspectos deudores de unos u otros ámbitos.

Siguiendo con la subordinación a los 36 meses, Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007: 56) advierten que el desarrollo oracional fundamental tendrá lugar a partir de los tres años de edad, ganando en extensión y también en complejidad las construcciones gramaticales de los niños:

A partir de los 3; 0 años la confección de diversos tipos de subordinación, que irá perfeccionándose paulatinamente, se hace más frecuente. En este momento los niños componen la mayor parte de las oraciones subordinadas ellos solos (con una oración principal y otra subordinada), al contrario de lo que ocurría a los 2; 6 años de edad en la que las oraciones subordinadas eran parte de las emisiones del adulto (excepto las *sustantivas* y las *adjetivas*)

Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007: 56

Quiere esto decir que si bien la presencia oraciones subordinadas todavía sería muy poco significativa en la producción lingüística total de los niños a la edad de tres años, pero sí cambiaría su actitud dentro del acto conversacional. Desde un punto de vista pragmático, los niños comienzan a ser emisores activos de oraciones subordinadas, lo cual empieza a orientar el desarrollo lingüístico en este ámbito. Es una noción pragmática relacionado con quién lleva el peso de la conversación.

V.5 – MORFOLOGÍA Y SINTAXIS EN LOS AÑOS PREESCOLARES

En otro de los estudios más relevantes dentro de la adquisición de los morfemas gramaticales, Tager-Flusberg y Zokowski (2010) analizan los principales hitos que tienen lugar. Según los dos autores, son dos los cambios importantes que deben ser tenidos en cuenta: el aumento de la longitud oracional conforme aumenta la edad cronológica de los niños y la aparición paulatina de las diferentes flexiones verbales. Así, se observa que «las oraciones se hacen más largas a medida que los niños empiezan a combinar dos o más relaciones semánticas básicas [...] así, las oraciones se van haciendo progresivamente más complejas también en cuanto a su contenido» (2010: 166). Por lo tanto, la expresión de ideas semánticamente complejas solo es posible cuando el desarrollo gramatical alcanza un nivel óptimo de desarrollo. Como ya hemos señalado al

revisar estudios anteriores, el mejor índice para la medición de este último –el desarrollo gramatical– es la Longitud Media del Enunciado, ya esté expresada en morfemas o en palabras. La etapa de adquisición tardía del lenguaje comienza cuando la Longitud Media del Enunciado (m) llega a los dos morfemas por enunciado.

En segundo lugar, como venimos señalando, se produce la aparición progresiva de nuevas flexiones, de un modo muy lento; tanto que algunos de los morfemas gramaticales no se llegan a dominar del todo hasta el momento en que los niños alcanzan la edad escolar: a los cuatro años. Además, la adquisición de los morfemas gramaticales –también llamados palabras función en otros estudios– no es un hecho absoluto. Esto es, el hecho de que en un momento dado los niños sean capaces de aprender el uso de dichas categorías no implica su inmediata puesta en práctica por parte de estos aprendices. Por el contrario, el uso de las estructuras lingüísticas ya aprendidas puede ser inmediato e ininterrumpido tras el momento de su adquisición o bien puede dilatarse en el tiempo durante un período relativamente largo. En términos de frecuencia, podemos encontrar el mismo fenómeno; el empleo con mayor o menor recurrencia por parte de los niños es un factor en muchas ocasiones independiente del desarrollo lingüístico común; así, dos niños de la misma lengua educados en una situación sociocultural similar pueden presentar diferencias significativas en la recurrencia a la utilización de ciertas estructuras lingüísticas. La mayor parte de las teorías coinciden en que los factores idiosincráticos de cada uno de los niños en la adquisición de su lengua dependen en gran medida de su entorno auditivo, es decir, del input lingüístico que reciben de sus actantes conversacionales más próximos: sus progenitores. Por otro lado, es innegable que diversos factores como el nivel socioeconómico, el nivel educativo o la complejidad de la lengua que se está adquiriendo por parte del niño son factores que condicionan su proceso de adquisición. Sin embargo, la etiología acerca del desarrollo interindividual de la competencia morfológica y morfosintáctica dista mucho de haber sido estudiada como sería necesario. Por ello, en los años próximos deberían llevarse a cabo estudios de corte sociolingüístico y cognitivo que intentaran dilucidar de un modo eficiente cuáles son las causas que impulsan o detienen el desarrollo del nivel morfosintáctico en los niños. La variación interindividual pone de manifiesto uno de los mayores escollos que podemos encontrar dentro de nuestra investigación: la ausencia de estudios previos que nos sirvan para elaborar una especie de eje de estadios del desarrollo morfológico en el desarrollo típico del lenguaje. Dicho estudio sería fundamental, del mismo modo, para la

investigación sobre la adquisición atípica del lenguaje, ya que nos proporcionaría un marco de referencia con el que poder comparar el nivel de madurez morfológica de los individuos que queremos analizar.

No obstante, aunque hemos indicado que faltan índices de medición dentro del desarrollo morfológico del español, lo cierto es que dentro del ámbito anglosajón sí se han desarrollado algunos trabajos sobre este desarrollo. Brown (1973), por ejemplo, se interesó por el orden de aparición de los morfemas gramaticales o palabras función en la lengua inglesa y llegó a determinar el orden de aparición de los catorce morfemas gramaticales más relevantes dentro de la lengua inglesa⁴³. Además, Brown se preguntó por los motivos de este orden válido para todos los hablantes de la lengua inglesa; constató que la frecuencia con la que los niños estaban expuestos a esos morfemas gramaticales no era la principal causa que justificaba su irrupción –si hubiera sucedido de este modo las preposiciones habrían sido las primeras partículas gramaticales en ser aprendidas por parte de los niños, ya que son los elementos más frecuentes en la producción de sus padres–; más bien parece que es la complejidad sintáctica la que marcan el orden de aparición de los morfemas gramaticales dentro de la adquisición morfológica. Para Brown, la complejidad sintáctica debe entenderse en dos sentidos: como complejidad semántica –como el número de significados que puede codificar un morfema, el cual puede variar de una lengua a otra– y como complejidad sintáctica –referida al número de reglas gramaticales que subyacen a un morfema dado–. Cuando se combina la complejidad sintáctica en un sentido semántico con la misma complejidad en un sentido sintáctico se puede hablar, en términos de Brown (1973) de la *complejidad acumulada*. Según este tipo de complejidad, los niños tienen más facilidad en la adquisición de morfemas gramaticales que solo codifican un contenido semántico, por lo que la aparición de morfemas gramaticales complejos desde un punto de vista semántico, como la cópula, se producirá con posterioridad a otras categorías morfemáticas más simples pero menos frecuentes, como el presente progresivo o la pluralidad. Por otro lado, desde el punto de vista de la complejidad sintáctica, hay que destacar que los morfemas léxicos se aprenderán antes que los morfemas de contenido gramatical. Como ya hemos señalado,

⁴³ El orden de aparición de los morfemas gramaticales propuesto por Brown (1973) es el siguiente: 1 – presente progresivo, 2 – preposición *in*, 3 – preposición *on*, 4 – plural, 5 – tiempo pasado irregular, 6 – posesivo, 7 – cópula, 8 – artículos, 9 – tiempo pasado regular, 10 – presente regular en 3ª persona, 11 – presente irregular en 3ª persona, 12 – auxiliar (sin contracción), 13 – morfema de unión (con contracción), 14 – auxiliar (con contracción).

los niños son diestros en la adquisición y el uso en un primer momento de su desarrollo de las palabras semánticamente plenas y más adelante desarrollarán las palabras con contenido gramatical, igualmente necesarias para dotar de sentido a sus discursos. De hecho, en el análisis del desarrollo atípico del lenguaje, unos de los mecanismos para la evaluación del mismo es la aparición de los morfemas gramaticales, ya que estos dotan al discurso producido por parte de los niños de una madurez mucho mayor que la que solo aportarían las palabras con un significado meramente semántico.

Dentro del desarrollo de las categorías gramaticales, es especialmente interesante la hipótesis del infinitivo opcional. Parece ser que durante una etapa de su desarrollo lingüístico los niños creen que el tiempo verbal –no el verbo en sí– es opcional dentro de las cláusulas verbales. Esto explica que se desarrolle el *infinitivo opcional*, que consiste en la eliminación de los morfemas gramaticales que indican el tiempo verbal; los niños no ven la necesidad de conjugar los verbos desde el eje de la temporalidad, ya que no siente que dicho aspecto gramatical sea un elemento necesario dentro del sistema de la lengua inglesa. Si bien podría pensarse que el uso del infinitivo opcional es fruto de un estadio iniciático de dominio del sistema lingüístico, lo cierto es que existe un período de casi diez meses de edad cronológica en el que los niños emplean indiscriminadamente esta modalidad del infinitivo y la forma conjugada de los verbos. Como indican Tager-Flugsberg y Zukowski, «la producción de cláusulas principales con verbos infinitivos disminuye paulatinamente hacia los tres años de edad y, al final, desaparecen por completo» (2010: 170). Este caso de infinitivo opcional recuerda a un error lingüístico común dentro de la lengua española: la elaboración de oraciones encabezadas por un infinitivo en entornos en que nuestra norma lingüística dicta que de emplearse la forma conjugada. Así, uno de los errores más frecuentes en la lengua de los medios de comunicación está representado por la oración *por último, solo recordar que los últimos acontecimientos hacen debamos interpretar el acontecimiento de un modo distinto al esperado*, donde el infinitivo *recordar* debería sustituirse por un forma conjugada del tipo *quiero recordarles* o *deseo recordarles*.

Dentro de aquellos aspectos mensurables del desarrollo de la morfología en el proceso de adquisición lingüística habría que señalar también algunos aspectos relacionados con la productividad lingüística, como la tendencia a emplear sobrerregularizaciones y los motivos que pueden dar lugar a estos fenómenos lingüísticos.

El estudio de estos fenómenos de productividad lingüística lo podremos estudiar con mayor detenimiento en páginas sucesivas gracias al trabajo de Puyuelo, Rondal y Wiig (2003).

V. 6 – DESARROLLO SINTAGMÁTICO Y DESARROLLO PARADIGMÁTICO

En nuestro estudio del nivel morfosintáctico en la población de niños hipoacúsicos implantados es necesario que distingamos entre dos modelos distintos de este desarrollo: el desarrollo morfosintáctico sintagmático y el desarrollo morfosintáctico paradigmático. El desarrollo del nivel morfosintáctico no sólo tiene lugar en su vertiente sintagmática, es decir, de forma lineal en los enunciados, expresados a través de índices como la Longitud Media del Enunciado (LME) que designan como adición a la misma. Tomando como ejemplo la Longitud Media del Enunciado (Brown, 1073), sabemos que esta indica la cantidad de palabras o morfemas por enunciado, por lo que de algún modo mide la densidad morfosintáctica del discurso. Sin embargo, este índice por sí mismo, si bien ha sido aceptado como un modelo válido para la evaluación del desarrollo gramatical.

Otros índices, en particular el Mean Size of Paradigm (MSP), fruto del estudio de Xanthos y Gillis son útiles para la valoración del desarrollo morfosintáctico paradigmático. Como indican (Faes, Gillis y Gillis, 2016: 1535):

Not only syntagmatic richness, but also paradigmatic richness, as considered by MSP, is essential for children's grammatical development. MSP is presented (...) as a measure of paradigmatic complexity, and more specifically inflectional diversity. Inflectional diversity gives an indication of the number of inflected word forms per lemma, i.e. root. When children have more inflected word forms for a lemma, there inflectional diversity is higher. MSP gives the average of the number of inflected word over all lemmas. In its simplest form, MSP is thus calculated by dividing the number of distinct word forms, i.e. number of inflected word forms, by the number of lemmas.

Así, la Medida del Tamaño del Paradigma (MSP) indica la diversidad inflexional de los enunciados de aquellos sujetos sobre los cuales la calculemos. No es este un índice basado en la cuantificación sin criterio de estructuras a través del discurso, sino que interesa sobre todo la variabilidad de las distintas estructuras basándose en la flexión de

las palabras y en la capacidad de distinción que se puede establecer entre unas y otras. De igual modo que el type/token ratio evalúa la riqueza léxica del discurso, la Medida del Tamaño del Paradigma aporta información acerca de la riqueza o diversidad en el ámbito de la morfosintaxis, lo cual nos aporta información al tiempo descriptiva y cuantitativa, lo que nos permite obtener datos más completos del nivel de desarrollo morfosintáctico.

Por lo tanto, en conjunción con la Longitud Media del Enunciado (LME), la Medida del Tamaño del Paradigma (MSP), así como el type/token ratio (TTR) nos permiten obtener una visión general del grado de desarrollo morfosintáctico de los sujetos. Ello, integrado y unido a pruebas de evaluación holística del nivel gramatical conforman una base lo suficientemente sólida para el contraste entre el habla espontánea de los niños hipoacúsicos con implante coclear y sus pares del grupo control a los 36 meses de edad auditiva. Creemos que solo integrando elementos de análisis sintagmático y paradigmático en el desarrollo gramatical será posible ofrecer una perspectiva clara del nivel de desarrollo de los niños a los 36 meses de edad auditiva, aunque en nuestro estudio nos limitaremos al análisis de las medidas de tendencia central. No obstante, consideramos que estudios posteriores en este ámbito, sostenidos con una muestra poblacional mucho mayor, deberían considerar los aspectos que hemos enunciado.

V. 7 – CONDICIONES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO.

Fernández Vázquez y Aguado (2007) analizaron muestras lingüísticas de niños de tres etapas distintas: a los 36, a los 42 y a los 48 meses, con el objetivo de medir el desarrollo gramatical temprano en lenguaje espontáneo. Su estudio longitudinal constituye uno de los trabajos sobre desarrollo gramatical temprano dentro de un contexto español en lengua española, junto a algunos a otros muy relevantes como los de Fernández-Pérez (2005, 2006). En su trabajo centran la atención en índices de descripción estándar de la madurez gramatical, concretamente la Longitud Media del Enunciado (LME), la Longitud Media del Enunciado Máxima (LME_{máx}), el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS). Una de las reflexiones que compartimos con los autores es la necesidad de que existan unas condiciones obligadas para el trabajo con muestras de lenguaje infantil y su posterior análisis. Queremos hacer nuestras estas reflexiones y

marcarlas como un elemento imprescindible (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007: 141-142):

- A) El conocimiento como empirismo contrastivo. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que los datos observados no son válidos por sí mismos, es necesario llevar a cabo una confrontación o contraste con muestras de población que no presenten déficits lingüísticos asociados. Es este un punto esencial en nuestra población, ya que los estudios elaborados en los últimos años sobre desarrollo gramatical temprano en niños de lengua española son muy escasos. No obstante, aún más escasos son los estudios en desarrollo atípico del lenguaje. Esta condición hace necesarios dos hechos: 1) debemos apoyarnos en estudios que establezcan modelos de desarrollo típico, y 2) debemos construir un modelo propio *ad hoc* para comparar el desarrollo típico con el desarrollo atípico. Consideramos que una de las formas más efectivas para establecer estos modelos es partir de test estandarizados ya existentes, caracterizados por sintetizar de forma precisa distintos aspectos del desarrollo gramatical, como el *McArthur Bates et al.* o el *LARSP* y su adaptación a la lengua española (*Spanish-LARSP*). En nuestro estudio, basado en el *Spanish-LARSP*, la ausencia de modelos *LARSP* en población con implante coclear impone que seamos nosotros quienes debemos construir el modelo contrastivo. Así pues, apoyados en los modelos genéricos sobre adquisición del componente gramatical del lenguaje por un lado, y llevando a cabo un análisis exploratorio según el modelo *Spanish-LARSP*, por otro lado, construiremos nuestro propio modelo de análisis gramatical.
- B) Tipologías de adquisición del lenguaje. Otra de las condiciones necesarias para analizar muestras de lenguaje infantil en población con déficits es la consideración simplista de que la adquisición lingüística solo tiene lugar atendiendo a un proceso determinado. De forma tradicional se ha estudiado, por ejemplo, la relación existente entre el desarrollo léxico y el desarrollo gramatical, pretendiendo establecer una preeminencia del desarrollo léxico por encima del desarrollo gramatical desde un punto de vista filogenético. No obstante, como veremos en sucesivos capítulos, el acervo léxico de una lengua a veces queda restringido a la capacidad expresiva y cohesiva que las palabras

con contenido gramatical aportan al discurso. En el proceso de adquisición lingüística influye, además, el desarrollo interindividual de los sujetos; ya no es que los distintos aspectos del desarrollo lingüístico interaccionen entre sí de un modo que no se ha estudiado de forma tradicional, sino que además tiene lugar un proceso de adquisición lingüística individualizado entre los diferentes hablantes.

Por otro lado, aparte de las diferencias cualitativas en la adquisición del lenguaje, existe también una variabilidad en los períodos de adquisición de los diferentes componentes lingüísticos. Si al trabajar con una muestra más representativa de la población encontraríamos patrones muy definidos de desarrollo, en nuestro estudio, formado por 14 niños con implante coclear y otros 14 niños que presentan un desarrollo típico del lenguaje, resulta realmente complicado asignar a un período de edad determinado la aparición de unos u otros rasgos gramaticales. Por tanto, no podemos pretender, dado el tamaño reducido de nuestra población, elaborar un estudio longitudinal sobre adquisición lingüística. Más bien queremos elaborar un estudio exploratorio y descriptivo en un momento concreto del desarrollo –los 36 meses de edad auditiva– que muestra una perspectiva gramatical y función de la adquisición en población atípica.

- C) La representatividad de la muestra respecto al estado de la lengua. Un condicionante de carácter epistemológico inherente a disciplinas como la Lingüística, la Sociología y la Antropología es la dificultad de que la muestra tomada por el investigador constituya un ejemplo representativo de aquello que se pretende observar en los seres humanos. Paradojas antropológicas como la intervención del investigador en el ámbito que estudia están presentes en la Lingüística Clínica. Es difícil que el investigador logre adaptar los objetivos de su investigación a las características de su grupo poblacional sin interferir en el mismo. Son muchas las muestras de nuestro corpus que han tenido que ser desechadas como consecuencia de este motivo: en algunas ocasiones los investigadores que llevaban a cabo el experimento, ante la falta de empatía o de iniciativa por parte del niño, se han visto obligados a modificar el ejercicio de conversación espontánea, alterando la muestras con elementos restringidos a los ejercicios de narración elicitada. En otras ocasiones, son los

padres de los niños, o los logopedas que tratan de forma habitual a los mismos, lo que interfieren en las pruebas diseñadas para medir el desarrollo gramatical en entorno espontáneo. Y es que precisamente es la evaluación de esta prueba –el desarrollo gramatical en un contexto espontáneo– la que mayores dificultades entraña para el investigador y para el entorno familiar y educativo, ya que los niños de edad tan temprana no están acostumbrados a mantener conversaciones que incluyen estos elementos.

- D) Estrategias compensatorias. En ocasiones los déficits sensoriales comportan fenómenos asociados que han de tenerse en cuenta para entender correctamente el desarrollo lingüístico. En el caso de los niños con hipoacusia neurosensorial que han sido intervenidos con un implante coclear se observa una recurrencia mayor a la usual hacia la memoria de trabajo, que en ocasiones tratan de llevar al ámbito de la memoria a largo plazo. Como hemos observado en trabajos anteriores (Fresneda Ortiz y Madrid Cánovas, 2017), en ocasiones se da una recurrencia evidente a la memoria de trabajo, que se trasluce a través del intento de repetición textual en los ejercicios y en los errores más frecuentes como consecuencia de este intento reiterado. Además del aspecto que ya señalamos, lo cierto es que pueden existir otras estrategias compensatorias conversacionales menos perceptibles de forma directa; así, por ejemplo, los niños podrían recurrir a estructuras perifrásticas o a giros verbales completamente lexicalizados como herramienta para disimular o suplir los déficits lingüísticos relacionados con aspectos concretos

V. 8 – ADQUISICIÓN DEL NIVEL MORFOLÓGICO EN EL DESARROLLO TÍPICO Y ATÍPICO.

La adquisición gramatical, dentro de la cual se incluye la morfológica, se presenta como un proceso sumamente complejo, que va desde los dos años de edad, momento en el cual se empiezan a dar los procesos de gramaticalización temprana, consistentes en

combinaciones básicas de un par de palabras, hasta los años posteriores, en que los niños mostrarán grandes avances en el empleo de la gramática de su lengua nativa (Carroll, 2004). Aunque es cierto que los procesos de adquisición no son perfectamente homogéneos entre los diferentes hablantes de una misma lengua, sí se han señalado una serie de patrones comunes en el desarrollo gramatical, concretamente en el desarrollo de las frases tempranas con un contenido gramatical semejante entre las diversas lenguas del mundo (Slobin, 1985).

Al estudiar la adquisición de las primeras categorías gramaticales por parte de los niños, hay que tener en cuenta que el primer tipo de palabras que se empleará serán las palabras de contenido, en detrimento de las palabras función o palabras gramaticales⁴⁴. Dado este empleo de las palabras plenas desde un sentido léxico-semántico frente al empleo que se hace de las palabras que se caracterizan por su carga gramatical, y en relación con la LMEVm –Longitud Media del Enunciado Verbal expresada en morfemas– se observa que “el niño comprende esta distinción gramatical, y percibe de forma intuitiva que las palabras de contenido pueden aportar más información que las funcionales” (Carroll, 2004: 291). Además, es interesante destacar que las descripciones propuestas por las gramáticas tradicionales no suelen encajar con los primeros estadios del desarrollo gramatical del niño; de este modo, desde el punto de vista de la adquisición será muy frecuente encontrar casos de hiperregularizaciones –*hació, pudo, jugó*– o asunción de papeles semánticos como funciones sintácticas –sobre todo en relación con el empleo del agente en la función del sujeto, que en la adquisición temprana del lenguaje es indiferente para los niños–, funciones que no se interiorizarán por parte de los hablantes de una lengua hasta que no se produzca el aprendizaje explícito de los patrones gramaticales de la lengua nativa de los mismos.

Como estamos señalando, la adquisición de la lengua en el ámbito gramatical – morfológico– no es un proceso homogéneo. Esta heterogeneidad se manifiesta también en las diferencias interindividuales que existen entre los diferentes hablantes de una

⁴⁴ La distinción entre palabras de contenido y palabras función hace alusión a la división de la gramática tradicional entre palabras con significado léxico y palabras con significado gramatical. Mientras que el primer tipo de palabras se caracteriza porque dichas palabras hacen alusión a una realidad o acontecimiento que se da en el mundo o en el pensamiento, el segundo tipo de palabras se caracteriza porque solo tiene valor dentro de la lengua, como elemento que dota de sentido al discurso, relacionando unos elementos oracionales con otros.

lengua para que se dé dicha adquisición. Si tradicionalmente las diferencias en la adquisición gramatical se habían centrado en gran medida en el ritmo a través del cual los niños eran capaces de aprender el lenguaje –unos lo hacían a una edad determinada y otros levemente más tarde en función de ciertos condicionantes–, a esta cuestión se unieron las diferencias que se consiguen atisbar a la hora de estudiar el modo en que cada uno de los hablantes lleva a cabo dicha adquisición. De este modo, Nelson (1973) distinguió diferencias en cuanto a estilos y estrategias lingüísticas dentro del proceso de adquisición. En esencia, propuso una distinción para la adquisición lingüística hasta los dos años de edad cronológica y dividió a los niños en dos grupos: los aprendices referenciales y los aprendices expresivos. Mientras que el aprendizaje referencial del lenguaje se caracteriza por la adquisición de términos por parte de los niños que hacen alusión al entorno inmediato que les rodean y sobre los cuales quieren comunicar –y se expresan principalmente a través de sustantivos, aunque también a partir de algunos verbos, nombres propios y ciertos adjetivos–, el aprendizaje expresivo de la lengua por parte de algunos niños se centra en la dimensión social del lenguaje, es decir, en la eficacia que tiene el mismo como vehículo de comunicación. Por este motivo, la estrategia expresiva adquiere estructuras lingüísticas más extensas en un primer momento –son más proclives a emitir secuencias oracionales completas en un primer momento del aprendizaje–, acompañadas de rasgos paralingüísticos nítidamente marcados que sirvan para poner de relieve nítidamente ante su interlocutor la intención comunicativa que rige el acto conversacional.

Del mismo modo, los niños que desarrollan el lenguaje a través de una estrategia expresiva también serán más proclives a incurrir en errores deliberados, consistentes fundamentalmente en el empleo de término erróneos desde un punto de vista lingüístico, pero que aportan valor comunicativo al intercambio conversacional.

En relación con estas dos estrategias de adquisición lingüística, Carroll señala que «estas desemejanzas implican diferentes procesos en fases posteriores del desarrollo» (2004: 295). De este modo, «los niños referenciales comienzan con palabras y las combinan para formar oraciones, mientras que los niños expresivos acaban fragmentando sus emisiones más largas en palabras sueltas» (2004: 296). Es decir, mientras que los niños referenciales deben construir un todo a través de sus diferentes elementos, los niños expresivos son capaces de inferir/deducir los distintos elementos que conforman un todo

a través del empleo del mismo. Desde un punto de vista categorial (Nelson, 1975) los hablantes referenciales se caracterizan por el mayor empleo de sustantivos en sus primeras emisiones, mientras que los hablantes expresivos se decantan por una conjunción de sustantivos y pronombres. Sin embargo, a medida que acaba la adquisición temprana⁴⁵ del lenguaje y comienza la adquisición tardía del mismo, la proporción de sustantivos se verá aumentada en el caso de los hablantes expresivos.

Por otro lado, si la formación de secuencias oracionales extensas estaba reservada en gran medida a los hablantes expresivos durante la adquisición temprana del lenguaje, en la etapa de adquisición tardía los hablantes referenciales comenzarán a extender paulatinamente sus producciones, llegando a alcanzar la LME propia de los niños expresivos. Así pues, mientras que la adquisición temprana se caracteriza por una adquisición lingüística diferenciada entre hablantes referenciales y hablantes expresivos, durante la adquisición tardía ambos estilos de adquisición se fundirán (Bloom, Lightbown y Hood, 1975).

La adquisición tardía de la morfología

La adquisición morfológica tardía tiene lugar a partir de los dos años de edad cronológica y está sujeta a diferencias interlingüísticas, de tal modo que la frecuencia de empleo de una determinada estructura morfológica –que es lo que marca la dificultad para la adquisición de la misma– marcará el momento en que se adquirirá dicha estructura. Por ese motivo, los hablantes de lenguas que presentan un nivel elevado de dificultad para la adquisición de determinadas estructuras morfológicas y, por ello, las adquieren de forma más tardía que otras lenguas estructuralmente menos complejas.

Una vez que tenemos en cuenta estas diferencias interlingüísticas basadas en la complejidad de las estructuras morfológicas para determinar el momento de adquisición de las distintas categorías gramaticales, podemos aludir a los dos grandes ámbitos de

⁴⁵ La adquisición temprana se comprende entre los 0-2 años según la obra de Halliday : *An Introduction to Functional Grammar* (1985), mientras que la adquisición tardía del lenguaje acabará con la llegada de la adolescencia.

estudio dentro de la adquisición morfológica tardía: los morfemas gramaticales y la productividad morfológica (Carroll, 2004).

El desarrollo tardío de la morfología se caracteriza, desde el primer ámbito, por la aparición paulatina de morfemas gramaticales. Anteriormente, en el estudio de la adquisición temprana, observábamos que los niños tendían a aprender en un primer momento las palabras con un significado léxico-semántico pleno, mientras que las palabras con un significado relacional o gramatical se aprenderían en fases posteriores del desarrollo morfológico. En efecto, dentro de la adquisición tardía, tal y como apunta Carroll, “en un principio los niños utilizan el orden de las palabras para transmitir un significado, incluso los niños que adquieren lenguas con un gran volumen de desinencias” (2004: 304). No obstante, cuando la Longitud Media del Enunciado expresado en morfemas (“LME (m)”) alcanza los 2.5 morfemas por enunciado empiezan a aparecer desinencias como los participios, el plural o algunas preposiciones como *en* o *a*. Además, estudios como el de Brown (1930) demostraron que los niños van adquiriendo estos morfemas gramaticales en un orden muy similar en la gran mayoría de las lenguas. En este sentido, cuando Brown (1973) se preguntó por las causas que imponían este orden de aparición de las estructuras gramaticales, intentando establecer una relación entre la frecuencia de aparición de las estructuras que aparecían en primer lugar dentro del discurso de los padres de los niños sujetos del análisis, no llegó a encontrar ninguna correlación efectiva. Así observó, por ejemplo, que mientras que los artículos determinados e indeterminados eran los morfemas gramaticales más repetidos en el habla de los padres, estos aparecían en la octava posición dentro del orden de aparición de los morfemas gramaticales.

En cuanto al otro ámbito notorio dentro de la adquisición morfológica tardía, la productividad morfológica, cabe destacar el estudio de Berko (1958), en el que “comprobó que los niños en edad preescolar y de primer curso de primaria mostraron un control productivo de varios morfemas gramaticales (desinencia de plural y posesivo en el caso de los sustantivos; presente continuo, pretérito y presente para los verbos” (Carroll, 2004: 306). Por otro lado, dentro del estudio de la productividad morfológica ha tenido especial relevancia el estudio de las hiperregularizaciones o sobregeneralización, consistente en “el uso infantil de un morfema regular en una palabra irregular, como el morfema de pretérito indefinido en *ponió* o *hació*” (Carroll, 2004: 306). Se cree que las

hiperregularización se produce como consecuencia del encuentro de una nueva palabra por parte del niño; en este contexto, el mismo aplicada de forma inductiva una serie de reglas gramaticales aprendidas previamente y comunes al paradigma regular. En el caso de las regularizaciones, lo que ocurre es que se extiende una estructura regular a un contexto irregular por desconocimiento de la palabra en cuestión. Así, como apunta Carroll, “las variaciones en el uso infantil de las formas verbales parecen estar relacionadas principalmente con los cambios en la capacidad de la memoria para retener las formas irregulares” (2004: 308). Este patrón de adquisición lingüística no se debilitará con el transcurso del tiempo, sino que exclusivamente saldrá de la regla gramatical general la forma irregular, basándose en la memoria a largo plazo.

V. 9 – RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE LÉXICO Y DESARROLLO GRAMATICAL.

Hasta el momento, hemos empezado a bosquejar la relación que existe entre el desarrollo léxico y el gramatical. Hemos apuntado que existe una relación complementaria entre ambas facetas del desarrollo lingüístico, ya que por un lado la ampliación del acervo léxico y el conocimiento de nuevos términos abre nuevos caminos en las combinaciones gramaticales, y por otro lado el desarrollo gramatical lleva consigo la identificación de ciertos componentes léxicos dentro del comportamiento del lenguaje como un sistema de combinaciones recurrentes. Serrat, Sanz-Torrent et al. (2010) profundizan en los nexos que unen el desarrollo gramatical con el léxico en un estudio en lengua catalana sobre 517 niños con una edad comprendida entre los 18 y 30 meses al cual se aplicó el *McArthur-Bates Communicative Development Inventories* (CDI), observando un desarrollo lineal y paralelo entre el desarrollo léxico y el desarrollo morfosintáctico del lenguaje.

Como arguyen Serrat, Sanz-Torrent et al. (2010), hasta un momento relativamente reciente habían existido dos posturas esenciales para considerar las influencias mutuas entre el desarrollo léxico y el morfosintáctico. La primera postura promulga que existe una *masa crítica* fundamental que lleva consigo el desarrollo gramatical, es decir, a medida que vamos adquiriendo un acervo léxico básico, vamos aumentando las posibilidades de combinación entre los diferentes componentes del sistema. Desde esta postura, el desarrollo del nivel morfosintáctico está supeditado por completo al aprendizaje del léxico. Por otro lado, también se ha defendido desde una postura más próxima al funcionalismo lingüístico que las primeras producciones léxicas están

relacionadas con usos muy específicos que paulatinamente y con la adquisición de una gran masa léxica se irá generalizando el empleo del léxico. Así, es necesaria la generalización del componente léxico para el empleo de los términos más específicos y para el desarrollo de la gramática. Según esta teoría, hasta que no ha tenido lugar la adquisición del léxico especializado como resultado del conocimiento previo de un léxico más generalizado, no es posible la construcción de un sistema gramatical abstracto que dé cabida a las relaciones que se establecen entre las distintas palabras.

V. 10 – CORRELACIÓN ENTRE DESARROLLO LÉXICO Y DESARROLLO GRAMATICAL

A lo largo del presente estudio estamos utilizando métodos de naturaleza léxica como el *type-token ratio (TTR)* para llevar a cabo la evaluación del nivel morfosintáctico. Aunque en un primer momento podría parecer que los únicos métodos legítimos para la evaluación del desarrollo gramatical son las pruebas constreñidas al mismo nivel de análisis, lo cierto es que el mismo no se desarrolla de forma aislada en los individuos. La adquisición lingüística tiene un carácter holístico, de modo que el estudio de los distintos niveles de forma independiente resulta incompleto si al mismo tiempo no consideramos las relaciones que los diferentes niveles mantienen entre sí. En este sentido, en los últimos años han proliferado los estudios que estudian los procesos de adquisición/aprendizaje basándose en la interrelación de todos los niveles lingüísticos. Si bien desde los años 90 del pasado siglo abundan los estudios de corte pragmático, la interrelación entre los niveles léxico y gramatical, así como la correlación gramática y fonología, también ha ocupado páginas notables en la Lingüística Clínica. Y es que, como señalamos, existe una influencia entre los distintos niveles lingüísticos –a continuación, estudiaremos si se da de forma unidireccional o si existe una influencia mutua entre los distintos niveles implicados– que es importante para la correcta evaluación del desarrollo del lenguaje.

En particular, el estudio centrado solo en alguno de los niveles lingüísticos ha sido una de las piedras de toque en el estudio sobre el desarrollo de los niños hipoacúsicos con implante coclear. En los primeros estudios desarrollados acerca de esta población –entendible en cierto modo dado que la audición es un estímulo físico al que los niños hipoacúsicos tienen acceso justo en el momento posterior a la implantación y sin la

necesidad de la acción logopédica y educativa—se identificaba el desarrollo del nivel fonológico con el desarrollo total del lenguaje. Si bien es cierto que en el proceso de discriminación auditiva el implante coclear supone un avance de suma importancia desde un punto de vista tecnológico, lingüístico y humano, no pueden extraerse conclusiones simplistas, por muy ilusionantes que sean, acerca del grado de desarrollo lingüístico gracias a este dispositivo. La adquisición lingüística está marcada fundamentalmente por su carácter holístico e interrelacional. Además de otros factores como la edad de implantación, que condicionan el modo en que se adquiere el lenguaje, hay que tener en cuenta que el desarrollo del nivel fonológico es solo una de las facetas que conforman la realidad lingüística.

Como apuntan Pérez-Leroux, Castilla-Earls y Brunner (2011), la necesidad de un análisis gramatical que tenga en cuenta la explosión del componente léxico ha sido ya estudiada dentro del ámbito lingüístico:

Several studies report strong longitudinal associations between grammar and the lexicon in early child language development (Bassano, 2000; Bates & Goodman, 1997; Fenson et al., 1994). Bates, Bretherton, and Snyder (1988) showed that the best predictor of mean length of utterance (LME) at 28 months is vocabulary size at 20 months. For these authors, the strength of lexicon – syntax associations suggest that these two forms of knowledge develop as a unified system resulting from domain-general learning mechanism and computational resources. Grammar is then constructed from the lexicon after a critical mass of vocabulary is acquired (Bates & Goodman, 1997; Tomasello, 2003).

Pérez Leroux, Castilla Earls y Brunner, 2011: 314

Los autores aluden al carácter predictor de la Longitud Media del Enunciado (LME) como referencia de la explosión léxica. Así, en función del desarrollo léxico observado a los veinte meses de edad auditiva podremos predecir la Longitud Media del Enunciado esperable a los veintiocho meses. Este fenómeno predictivo se explica entendiendo que el desarrollo gramatical está condicionado por la cantidad de signos que los hablantes han adquirido y que son capaces de utilizar, lo cual va a permitir que

paulatinamente dichos signos produzcan combinaciones cada vez más complejas desde una perspectiva gramatical. Esto pone de manifiesto la importancia de la interrelación de los distintos niveles de la lengua.

Por otro lado, el desarrollo de la Lingüística en los últimos veinte años, y en particular el surgimiento de los estudios de corte sociolingüístico y pragmático, ha hecho entender que el acto lingüístico no ha de ser entendido únicamente en su noción de sistema abstracto conformado por signos que tienen un valor significativo respecto de la realidad o de la mente de los hablantes. La materia lingüística no es ajena a los aspectos contextuales y sociológicos. De este modo, se produce un cambio del objeto de estudio de la Lingüística. Cobra especial relevancia el estudio del lenguaje en su dimensión comunicativa. El lenguaje, y con él su adquisición, no se podrá entender ya como una cuestión de naturaleza exclusivamente formal, sino que los factores del proceso comunicativo –las características de los participantes del discurso como el nivel socioeducativo, la dinámica pragmática del discurso y los turnos de habla u otros aspectos de índole tradicionalmente no integradores del sistema– matizan y modulan los modelos lingüísticos actuales. Asimismo, el desarrollo en los últimos treinta años de la Lingüística del Texto y de la Pragmática, que añaden al sistema lingüístico una unidad más abarcadora que todas las anteriores y que se encuentra formada por la interrelación entre ellas – también hace que el carácter de los estudios lingüísticos haya cambiado de forma radical en los últimos años.

Nuestra pretensión es que la evolución observada en la disciplina lingüística se vea representada también en nuestro trabajo, para lo que adoptaremos una postura comprometida. En esta postura consideramos que, si bien el objeto de estudio de nuestra investigación es sin dudas la faceta morfosintáctica, no podemos dejar de lado aquellos aspectos relacionados con el eje central del nuestro estudio. Como observaremos en los capítulos posteriores de la presente disertación, los niveles implicados en nuestro análisis son: el nivel morfosintáctico, el nivel pragmático, el nivel léxico y el nivel textual. Todas estas facetas del lenguaje interaccionan de forma recíproca –no por el hecho de que sea recíproca implica que la relación haya de ser en la misma gradación entre los distintos niveles– y logran conformar una perspectiva enriquecida del proceso de adquisición del lenguaje.

V. 11 – ÍNDICE TYPE-TOKEN COMO VÍA DE UNIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y LÉXICO

Justificado por la unión entre las dimensiones gramatical y léxica, el type-token ratio, que mide la aparición de términos nuevos en el discurso conforme el desarrollo del mismo va teniendo lugar, cobra sentido dentro del proceso de evaluación de la adquisición lingüística. Dentro del proceso de evaluación sobre la adquisición del lenguaje es importante señalar que la evolución de este índice evoluciona de un modo distinto al que lo hacen otros de la misma naturaleza. Mientras que en otros modelos como la Longitud Media del Enunciado (LME), la Medida del Tamaño del Paradigma (MSP) y el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS) el aumento cuantitativo en cada una de las unidades en las que se miden las variables indica un mayor grado de desarrollo lingüístico. Así, por ejemplo, cuanto mayor sea la Longitud Media del Enunciado (LME) expresada en palabras o morfemas por enunciado, mayor será el grado de aprehensión del lenguaje.

El caso del type-token ratio es diferente; en los primeros estadios del desarrollo, caracterizado por la estructura holofrástica, en los que las oraciones ganan en complejidad de forma paulatina, de modo que la estructura oracional se desarrolla a partir de la adición de elementos primigenios –en los primeros estadios pasamos de una oración con un solo elemento definitorio a una oración con dos elementos combinatorios, y del mismo modo, hasta alcanzar tres elementos o más, momento en el que la variabilidad impide distinguir períodos de evolución homogéneos–se observa que conforme se produce el desarrollo lingüístico tiene lugar también el incremento de índice type-token ratio. Sin embargo, una vez los niños han adquirido las partículas esenciales del sistema lingüístico y comienza a combinar los elementos del sistema entre sí para explotar las posibilidades comunicativas, se produce una reducción cuantitativa de este índice. Debido a esto, a la hora de extraer conclusiones fruto del análisis de este índice hay que tener presentes ciertas consideraciones:

- En el primer momento del desarrollo existe una relación directamente proporcional entre el valor del type-token ratio y el grado de evolución lingüística, al igual que ocurre con otros índices como el LME, MSP o el ICS.

- A partir de los veintiocho meses de edad cronológica y auditiva, dado que estamos hablando de desarrollo típico del lenguaje, se produce una tendencia opuesta a la observada anteriormente: el índice type-token ratio decrece paulatinamente como consecuencia de la combinación de elementos ya conocidos para aumentar las posibilidades expresivas en el lenguaje de los niños.
- Finalmente, cuando ya ha acabado el proceso de adquisición tardía del lenguaje, se reestablecerá la relación directamente proporcional. Una vez que las estructuras oracionales han alcanzado su máxima extensión longitudinal la diferencia en el grado de adquisición del lenguaje se medirá en función de la “densidad léxica”. En este sentido, cuanto mayor sea el valor asociado al índice type-token ratio será mayor la competencia lingüística de los hablantes.

Sobre la validez del type-token ratio (TTR) como herramienta de análisis para la evaluación del desarrollo lingüístico afirmaré ya afirmo Miller lo siguiente:

The consistency of this measure makes it enormously valuable as a clinical tool. For example, if a normal hearing child's TTR is significantly below 0.50 we can certain the sparseness of vocabulary use is NOT an artefact of SES but is probably indicative of a language-specific deficiency (Miller, 1981: 41).

Asimismo, es necesario conocer la noción estadística que caracteriza a este índice lingüístico. Tal y como expone Brian Richards:

Suppose a child's total vocabulary consists of N types. It is only possible for that child to attain the 'ideal' TTR of 1.0 if the number of tokens in a speech sample is equal to, or less than N . If the number of tokens is double the child's entire range, then the maximum possible TTR is $N/2N = 0.5$. Similarly, if there are four times as many tokens as the number of items in the vocabulary, then the TTR can attain a value no greater $N/4N = 0.25$, and so on (Richards, 1986: 204).

El aumento progresivo de términos y el incremento de la disponibilidad léxica conllevan, de la mano, una disminución de la probabilidad de aparición de un término nuevo en cada intervención sucesiva del hablante. Con cada uno de los términos que componen el discurso que el hablante articula va a disminuir la probabilidad de que aparezcan términos novedosos; es decir, a medida que el hablante prolongue su discurso irá disminuyendo la densidad léxica, lo que se trasluce en un type-token ratio menor. Si

bien es cierto que la disminución de la densidad léxica es un aspecto asumido en la Lingüística actual y que, por sí mismo no representa ninguna novedad, sí que enriquece a la disciplina lingüística el estudio del TTR en contextos de desarrollo atípico del lenguaje. Los estudios sobre desarrollo del lenguaje en niños hipoacúsicos con implante coclear han indagado en el hecho de que las grandes explosiones léxicas se producen tardíamente en los integrantes de esta población.

La evolución de este índice debe, visto lo anterior, considerarse de un modo muy distinto si se mide en mitad del desarrollo lingüístico o si, por el contrario, se lleva a cabo al final del mismo. De este modo, si queremos evaluar el nivel de competencia lingüística de población adulta, la relación directamente proporcional del índice será la que guíe nuestras conclusiones. No obstante, en el período del desarrollo en el que se sitúa nuestro estudio –los 36 meses de edad auditiva– pueden existir oscilaciones acusadas y no debemos fijarnos exclusivamente en la relación directamente proporcional que se dé en el sistema. Resultará más adecuado observar el comportamiento de este parámetro dentro del grupo control, para, a continuación, y tras un proceso contrastivo, establecer cuáles son las diferencias observadas respecto del grupo de niños hipoacúsicos con implante coclear. Así, estudiaremos el desarrollo del mismo de forma descriptiva, no tanto basada en los valores absolutos observados en las producciones de habla infantil, como en la descripción de los aspectos más destacables.

V. 12 – USOS VERBALES Y ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA DEL HABLA INFANTIL

En opinión de Fernández Pérez (2006) uno de los problemas que han llevado consigo una visión demasiado sesgada sobre el desarrollo del paradigma verbal dentro del marco de la adquisición del lenguaje ha sido la solidez del marco metodológico construido en los diferentes estudios al respecto de este tema. En concreto, señala la necesidad de desligar el estadio final del desarrollo lingüístico –correspondiente a la edad adulta– de las diferentes etapas intermedias del desarrollo. En este sentido, son pocos los modelos estadísticos elaborados tomando como referencia la adquisición del lenguaje desde un punto de vista longitudinal. Además, otro de los problemas que se pueden achacar al estudio de la adquisición lingüística está relacionado con la preeminencia de

los corpus escritos a la hora de elaborar teorías lingüísticas. No debemos olvidar que el formato oral de la lengua precede al formato escrito de la misma y por lo tanto da cuenta con anterioridad de las particularidades del desarrollo. Además, el formato oral de la lengua representa la mayor parte de las producciones que los hablantes llevamos a cabo, mientras que la escritura queda reservada para la fijación de determinados usos sociocontextuales de la lengua. Del mismo modo, también sabemos que las vías de procesamiento cognitivo a través de las cuales se desarrollarán ambos formatos del lenguaje serán distintas; mientras que el proceso de decodificación del formato oral puede entenderse como un proceso *directo*, en el formato escrito de la lengua tiene lugar un proceso de decodificación *indirecta* o *mediada*, ya que debe tener lugar un paso previo, en el cual deberá producirse la *conversión grafema-fonema*, lo que conlleva un procesamiento cognitivo suplementario.

Dentro de esta serie de condicionamiento epistemológico y metodológico, como vuelve a señalar Fernández Pérez, «el componente gramatical ha sido sin duda el condicionado en mayor grado por la teoría y los métodos aplicados a la lengua adulta. Las unidades morfológicas y sintácticas, la tipología de estructuras, y las clases de relaciones que se toman como herramientas para adentrarse en el lenguaje infantil, son las características de un sistema ya conformado» (2006: 321). A la hora de llevar a cabo nuestro estudio sobre el desarrollo del nivel morfosintáctico en el grupo de niños hipoacúsicos con implante coclear, por lo tanto, no tendremos en cuenta exclusivamente las particularidades de este grupo poblacional, como tampoco llevaremos a cabo una comparación con un estadio adulto del desarrollo gramatical, sino que entenderemos el desarrollo gramatical como un proceso inacabado, dentro del cual no pueden establecerse horizontes preclaros y, por supuesto, tampoco deben llevarse a cabo comparaciones entre diferentes etapas del desarrollo lingüístico (Hopper, 1998).

La gramática, vista desde su proceso adquisitivo es un proceso que debe desarrollarse más que un esto final. Por eso mismo, Hopper señala la importancia del estudio relativo del desarrollo gramatical; es decir, hay que estudiarlo en las diferentes etapas en las que va a tener lugar⁴⁶. A este mismo respecto, como recoge Fernández Pérez

⁴⁶ Aun así, incluso es lo modelos epigenéticos del desarrollo gramatical deberemos tener en cuenta que las subdivisiones establecidas en el proceso de adquisición corresponden, del mismo que la descomposición de la luz en diferentes espectros visibles, un fenómeno artificial. Por lo tanto, el desarrollo gramatical, aunque puede ser estudiado como un proceso en el cual se van a repetir una serie de características comunes a todos los hablantes, presenta rasgos particulares en cada uno de los mismos. Simplemente, como sabemos, los modelos de análisis, que son simplificaciones

(2006), Slobin (2001) se muestra completamente en contra de los modelos de desarrollo lingüístico que se fundamentan teóricamente el normativismo o prescriptivismo gramatical.

En oposición a las posturas epistemológicas que sitúan los modelos de adquisición gramatical en contraste con las diferencias respecto del estado adulto del sistema morfosintáctico, Fernández Pérez (2006) defiende un planteamiento metodológico y epistemológico de un orden menos formal. Según la autora, en lugar de atender de un modo formal a los componentes que normalmente han sido tenidos en cuenta en el estudio del desarrollo gramatical –orden canónico oracional, elementos marcadores de referencia y conectores– sería más adecuado un estudio orientado desde una perspectiva funcionalista. Ello, como señala la autora (2006: 323) no implica la renuncia al estudio de los componentes formales, pero sí otorga preeminencia a la función que se hace de los mismos al llevar a cabo su estudio. De este modo, son más importantes aquellos aspectos gramaticales que tienen un valor informativo dentro del discurso, mientras que los componentes con valor meramente formal quedan supeditados a los primeros.

De igual modo que se produce una emergencia social en el desarrollo del lenguaje desde un punto de vista filogenético, desde una perspectiva ontogenética, la necesidad que los niños tienen de emplear el lenguaje como una herramienta social de carácter útil dentro de su vida cotidiana, es lo que motiva la aparición del mismo. Esta adquisición del lenguaje como fenómeno de emergencia social de forma genérica –considerando el lenguaje en su totalidad– es extrapolable también al desarrollo de los componentes de cada uno de los niveles lingüísticos en los que solemos dividir el lenguaje. De este modo, desde un punto de vista gramatical, aquellas categorías lingüísticas que aparecerán en las primeras etapas del desarrollo estarán relacionadas con las funciones sociales relacionadas a las mismas. Así, la adquisición ontogenética de las categorías gramaticales está regida por un input funcional, donde el valor como herramienta social determina el orden y la función de las categorías que conforman el ámbito morfosintáctico del lenguaje del niño. Fernández Pérez (2006), al aludir a estas construcciones gramaticales con un valor informativo emplea el término *construcciones gramaticales*⁴⁷ y considera

de la realidad que nos ayudan a aprehenderla mejor, no son perfectos, sino que están abiertos a las particularidades de los hablantes.

⁴⁷ Las construcciones gramaticales provienen de la obra de Goldberg (1995), donde se defiende la importancia que ostentan los significados que derivan de ciertas funciones y no tanto las formas.

que las mismas deben constituir el objeto de estudio de la adquisición del nivel morfosintáctico.

The recent revolution in our understanding of infant cognition has yet to have its full impact on the study of language acquisition. Similarly, the great increase in our understanding of how children learn languages that differ radically in structure and underlying categorization has yet to be fully exploited as a source of information about the processes of cognitive development.

Bowerman y Levinson, 2001: 10

Así pues, dentro de los estudios actuales acerca de la adquisición del lenguaje, es necesario tener en cuenta un modelo de desarrollo basado en los avances de la lingüística cognitiva. El estudio del desarrollo gramatical como un proceso no se limita a la dualidad *estaticismo/dinamismo*, en función de la semejanza con las etapas adultas del desarrollo gramatical, sino que la noción de *proceso* dentro de esta faceta del desarrollo baña otros aspectos del desarrollo.

En la actualidad, el estudio de los procesos sobre adquisición lingüística (Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004) no contempla exclusivamente los factores ajenos al propio sistema lingüístico –los factores del entorno o las particularidades cognitivas de los distintos tipos de hablantes con características particulares en la adquisición de la lengua–, sino también los factores internos, es decir, los elementos del propio sistema que propician o niegan la aparición o el aumento de complejidad de determinados elementos y procesos de la lengua. Estudios sobre adquisición gramatical propuestos en los años 80 del siglo XX ponen de manifiesto esta teoría, alegando que la aparición de determinadas estructuras léxicas y gramaticales condicionan la aparición y desarrollo del sistema gramatical en los hablantes. Entre ellos, es necesario desechar la idea que considera los distintos niveles lingüísticos como una suerte de compartimentos estancos entre los cuales no se establece ninguna relación; esto es, lo cierto es que, en términos de adquisición lingüística, los niveles de la lengua en que tradicionalmente dividimos la Lingüística, se difuminan y establecen relaciones entre sí, como una secuencia de vasos comunicantes. Así pues, «las dinámicas de progresión gramatical están íntimamente ligadas al avance y

Esta teoría da sentido y se relaciona de un modo muy coherente con la emergencia social del lenguaje propuesta por Michael Tomasello en *Origins of human communication*.

a la productividad de características específicas en el resto de componentes de la lengua» (Fernández Pérez, 2006: 329), por lo que el estudio del nivel gramatical no puede llevarse a cabo de manera aislada. Al mismo respecto apunta Fernández Pérez (2006), que el desarrollo de la gramática formal corresponde a la segunda fase del desarrollo gramatical, de modo que no debemos soslayar la determinada *gramática semántica*, etapa de la adquisición lingüística en la que los niños combinan las distintas secuencias de hechos basándose exclusivamente en el contenido/significado de los mismos. Tras esta etapa *semántica* tendrá lugar, como hemos mencionado, una etapa *formal* del desarrollo gramatical, en la cual el contenido de los componentes del código lingüístico quedará supeditado a la combinación que los elementos del propio sistema sean capaces de establecer entre sí. Entre la gramática semántica y la gramática formal también se establecen interrelaciones, ya que, si en un primer momento son los bloques de significado los que ayudan al establecimiento de las relaciones gramaticales básicas, finalmente serán las estructuras gramaticales las que ayudarán a desentrañar algunos de los significados que encierra el código lingüístico. Así, es necesario alcanzar un acervo léxico mínimo, la *masa crítica*, para que el proceso de desarrollo gramatical se pueda llevar a cabo de forma efectiva. Así, al menos hasta los 30 meses de edad el desarrollo gramatical estará muy influenciado por el acervo léxico que los niños van adquiriendo (Bates y Goodman, 1997). Posteriormente, el nivel léxico no estará tan vinculado al desarrollo gramatical y el hablante será capaz de acudir de forma automática a los patrones gramaticales que ya ha interiorizado, de modo que la relación entre acervo léxico y gramática debe ser tenida en cuenta sobre todo en el desarrollo temprano del lenguaje.

Por otro lado, la adquisición del desarrollo lingüístico está condicionada, como apuntamos anteriormente, por rasgos idiosincráticos de las diferentes lenguas e incluso de los tipos de hablantes. Milagros Fernández Pérez tiene en cuenta estas particularidades:

Las características individuales perfilan estilos de desarrollo particulares que de manera notable orientan moldes específicos en las fases de adquisición de la gramática. Junto a los modos *nominal* y *pronominal*⁴⁸ de referir la experiencia y acumular palabras, el estilo *sintético* de construcción de estructuras suele canalizar producciones a base de *chunks* ('bloques' holofrásticos), como si

⁴⁸ Los niños nominales son aquellos en los que predominan una adquisición basada en las combinaciones gramaticales muy básicas, mientras que los niños pronominales son aquellos que emplean un mayor número de elementos referenciales para construir sus primeras producciones lingüísticas.

se dilatara el período holofrástico en la apariencia formal, cuando en realidad se da ya cierta complejidad organizativa y funcional.

Fernández Pérez, 2006: 330

Dentro de nuestro estudio sobre la adquisición del nivel morfosintáctico en la población de niños hipoacúsicos con implante coclear, el desarrollo del paradigma verbal constituye uno de los campos más fructíferos. Resulta evidente hasta cierto punto que el número de verbos empleados en las producciones de los niños, así como la variedad de formas verbales son indicadores del grado de desarrollo verbal, como estudiaremos en los modelos de evaluación del lenguaje. Sin embargo, es necesario estudiar también aquellos mecanismos no tan evidentes. Entre ellos, las concordancias verbales sirven para evaluar de un modo efectivo el grado de aprehensión del sistema gramatical de la lengua, teniendo en cuenta que, en su naturaleza de proceso de organización paradigmático, «la organización paradigmática es consecuencia de la inclusión sintagmática de las unidades» (Fernández Pérez, 2006: 332). Es decir, la evaluación de la concordancia verbal permite establecer el grado de madurez gramatical por parte de los hablantes de una lengua desde una perspectiva formal. El desarrollo de las marcas de concordancias sirve además para ilustrar el proceso de adquisición gramatical en general; mientras que en un primer momento las diferentes categorías contenidas en los verbos se establecerán de un modo natural, con el avance de la adquisición el proceso de concordancia será puramente mecanicista, ya que el hablante descubrirá de forma recursiva las posibilidades sistémicas que encierra su lengua y las ejecutará de forma automática (Fernández Pérez, 2006).

En definitiva, uno de los aspectos que deseamos clarificar antes de avanzar a lo largo de nuestro estudio es el hecho de que la investigación meramente formal del sistema gramatical no nos conduciría por sí misma a conclusiones relevantes en el ámbito de la adquisición morfosintáctica. Índices como la LME (Longitud Media del Enunciado) o el ICS (Índice de Complejidad Sintáctica) se muestran útiles a la hora de complementar la evaluación lingüística o de incardinar las etapas del desarrollo, pero no constituyen en sí mismos métodos infalibles para caracterizar el desarrollo lingüístico. Este es un proceso complejo de vasos comunicantes en el que los diferentes niveles de la lengua interaccionan entre sí para construir un *continuum* difícilmente divisible si no es en el ámbito de la investigación. Por tanto, cuando estudiemos el nivel morfosintáctico, contemplemos siempre que el todo del lenguaje puede ser estudiado en las partes que lo componen.

| Periodo | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Meses | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| <i>Presente</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| Plural | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| <i>P. Perfecto</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | -- | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| Plural | | | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| <i>Indefinido</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | | | | | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Plural | | | | | | | | | -- | -- |
| <i>Imperfecto</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | | | -- | -- | -- | -- | █ | █ | █ | █ |
| Plural | | | | | | | -- | -- | -- | -- |
| <i>Futuro</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | | | | | -- | -- | █ | █ | █ | █ |
| Plural | | | | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| <i>Subjuntivo</i> | | | | | | | | | | |
| Singular | | | | | | █ | █ | -- | █ | █ |
| Plural | | | | | | -- | -- | -- | -- | -- |
| <i>Infinitivo</i> | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| <i>Imperativo</i> | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |

Cuadro del desarrollo del paradigma verbal (Serrat, Sanz-Torrent y Aurel, 2004)
Desarrollo verbal de los 23 a los 32 meses.

V. 13 – ESTUDIO MORFOSINTÁCTICO BASADO EN CLAN.

La evaluación de la competencia morfosintáctica no se ha desarrollado de forma aislada al resto de facetas de la Lingüística; de ahí que, como ella, haya estado imbuida por los cambios de paradigma más importantes: la consideración del lenguaje como una materia objeto de un análisis apriorístico fundamentado en que el mismo preexiste en la mente de los individuos como realidad universal, o la consideración del lenguaje como la confluencia de diferentes capacidades cognitivas que presenta casuísticas diversas entre sus distintos hablantes y componentes del lenguaje. En definitiva, la evaluación de la morfosintaxis está influida por los presupuestos generativo-transformacionales o los modelos de la lingüística más reciente y alejada del concepto de universalismo. En este

sentido, McWhinney (2010: 4) reflexiona sobre la evolución del estudio de la adquisición morfosintáctica:

When Brown collected his corpora back in the 1960s, the application of generative grammar to language development was in its infancy. However, throughout the 1980s and 1990s (Chomsky & Lasnik, 1993), linguistic theory developed increasingly specific proposals about how the facts of child language learning could illuminate the shape of Universal Grammar. At the same time, learning theorists were developing increasingly powerful methods for extracting linguistic patterns from input data. Some of these new methods relied on distributed neural networks (Rumelhart & McClelland, 1986), but others focused more on the ways in which children can pick up a wide variety of patterns in terms of relative cue validity (MacWhinney, 1987)

McWhinney, 2010: 4

En un primer momento, el desarrollo morfosintáctico se estudia como un fenómeno universalista. No obstante, con la llegada de los años 90 surgen dos bifurcaciones en este ámbito: por un lado, ciertos autores centran su atención en la investigación sobre la distribución de las conexiones neuronales en relación con la adquisición morfosintáctica, mientras que por otro lado otros autores se centran en el valor de unos patrones formales observados de un modo relativo. Es con este segundo grupo de autores con los que comienzan a surgir los modelos explicativos basados en la repetición de patrones formales, que configuran un esquema concreto de estados de adquisición gramatical.

Ninguna de las posturas ha permanecido ajena a las críticas. Por un lado, dentro de la tradición generativo-transformacional se ha achacado el excesivo apego a los datos. Una de las cuestiones más controvertidas es la excesiva tendencia de los investigadores a considerar que las muestras de habla utilizadas no presentan influencia alguna por parte de los transcripores e intermediarios que tratan de clarificar el proceso de adquisición. Sin embargo, hoy en día tenemos muy presente que los investigadores deben emplear modelos estandarizados para asegurar que la perspectiva hacia la que tratan de orientar el estudio no esté necesariamente relacionada con sus planteamientos iniciales. Antes bien, hay que crear modelos que no dependan de otros factores, como apunta McWhinney:

Generativists have sometimes been criticized for paying inadequate attention to the empirical patterns of distribution in children's productions. However, work by researchers, such as Stromswold (1994), van Kampen (1998), and Meisel (1986), demonstrates the important role that transcript data can play in evaluating alternative generative accounts.

McWhinney, 2010: 6

Sin embargo:

Learning theorists have placed an even greater emphasis on the use of transcripts for understanding morphosyntactic development. Neural network models have shown how cue validities can determine the sequence of acquisition for both morphological (MacWhinney&Leinbach, 1991; MacWhinney, Leinbach, Taraban, & McDonald, 1989; Plunkett & Marchman, 1991) and syntactic (Elman, 1993; Mintz, Newport, & Bever, 2002; Siskind, 1999) development.

McWhinney, 2010: 6

Así pues, a diferencia de los partidarios de la postura generativo-transformacional inicial, los teóricos del aprendizaje vienen teniendo presente la importancia del papel del transcriptor. Debido a ello, son conscientes de que su *evaluación sobre el desarrollo morfosintáctico* no es tanto lo que predica el propio sintagma como una *evaluación sobre el desarrollo morfosintáctico basado en las transcripciones*. Así pues, es necesario separar dos realidades: el lenguaje y la transcripción o muestra del lenguaje. Mientras que el lenguaje forma parte inherente del ser humano como una capacidad mental desarrollada en una dimensión social como consecuencia de la interacción entre los individuos, las transcripciones o muestras de habla sobre proyecciones de esa realidad sujetas a una serie de reglas pautadas que marcan su elaboración y fruto de un contexto de habla y situacional dado en un tiempo definido y no necesariamente representativo. Es por ello que uno de los aspectos fundamentales en cualquier estudio sobre adquisición lingüística debe presentar de forma clara e inequívoca cuáles son los criterios empleados para la elaboración de las transcripciones además de los elementos situacionales de habla y de otra índole que pueden modificar la percepción sobre la muestra de habla.

Y es que, desde un punto de vista epistemológico, la diferencia entre habla y transcripción es la que existe entre realidad e interpretación de la misma. Mientras que el habla se corresponde con un momento real de producción del hablante, la transcripción es solo una dimensión interpretativa, mucho más pobre y delimitada en términos globales. Sin embargo, el hecho de que la transcripción sea la faceta interpretativa del habla no conlleva que las mismas no sean útiles. Por el contrario, el carácter limitado de las mismas conforma también su gran fuerza. Objetivar y centrar el criterio de transcripción conlleva restringir las dudas y/o errores que el investigador pudiera cometer, así como focalizar claramente el objetivo del estudio.

El desarrollo de los modelos explicativos en la adquisición de la morfosintaxis también ha estado condicionado por la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años. Si los primeros modelos estaban basados sobre todo en preguntas del tipo *sí/no*, el desarrollo de los medios informáticos ha propiciado que la gestión de datos procedentes de las transcripciones pueda llevarse a cabo atendiendo a multitud de variables en función de un único modelo de transcripción. Así lo señala McWhinney:

Without these tags, researchers who want to track the development of specific word forms or syntactic structures are forced to work with a methodology that is not much more advanced than that used by Brown in the 1960s. In those days, researchers looking for the occurrence of a particular morphosyntactic structure, such as auxiliary fronting in yes-no questions, would have to simply scan through entire transcripts and mark occurrences in the margins of the paper copy using a red pencil. With the advent of the personal computer in the 1980s, the marks in the margins were replaced by codes entered on a %syn (syntactic structure) or %mor (morphological analysis with parts of speech) coding tier. However, it was still necessary to pour over the full transcripts line by line to locate occurrences of the relevant target forms.

McWhinney, 2010: 11

Partiendo de dicho modelo, se crean algoritmos que permiten medir diferentes índices al mismo tiempo y en virtud de la voluntad de los investigadores. Con este desarrollo, asimismo, la labor de los investigadores ha englobado paulatinamente el *etiquetado*. Tanto el *tagering* en el ámbito morfológico, como el *parsing* dentro del estudio de la sintaxis, se han hecho fundamentales para que los investigadores sobre adquisición morfosintácticas sean capaces de asignar un valor concreto preestablecido a

las categorías de las que desean obtener resultados productivos. Dentro de nuestro sistema de transcripción CLAN las líneas %mor y %syn marcan las acotaciones categoriales y sintagmáticas que los investigadores debemos incorporar a las líneas de texto para luego poder obtener resultados de ambos niveles del lenguaje con un grado mayor de productividad. Facilita mucho la tarea, en este sentido, el desarrollo de proyectos globales sobre adquisición lingüística que promueven el establecimiento de un modelo en concreto dotado de todas las herramientas (sistema de transcripción, guías y programas que basen su utilidad en el sistema de transcripción propio) necesarias para el análisis de muestras de habla. El Proyecto CHILDES (McWhinney, 2000) es un referente claro de la nueva apuesta por la estandarización de un sistema de transcripción con una serie de elementos subsidiarios que beban de él.

VI – METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Una de las labores esenciales para entender el enfoque de cualquier estudio empírico es poner de manifiesto la orientación metodológica que caracteriza dicho estudio. En este sentido, nos parece esencial bosquejar las claves fundamentales de la presente tesis doctoral. Para ello, pasaremos a describir el enfoque del estudio desde una perspectiva teórica y posteriormente enunciaremos los principales aspectos que constituirán este apartado metodológico. Dentro de la disciplina lingüística, nuestro trabajo de investigación se incardina en la rama de la Lingüística Clínica, caracterizada por el estudio de los déficits lingüísticos desde un punto de vista sistémico, es decir, interesa la sintomatología dada por los rasgos lingüísticos y no por otros aspectos relacionados con las características de los sujetos que los lleven a presentar dichos déficits. A su vez, dentro de la Lingüística Clínica, nuestro trabajo se centra en un grupo poblacional concreto: los niños que tienen hipoacusia neurosensorial y han recibido un implante coclear, tenga este uno o dos canales, y que no tengan otros déficits lingüísticos asociados para poder aislar la etiología de las diferencias lingüísticas observadas; la edad de los sujetos de nuestra investigación es de treinta y seis meses de edad auditiva, que en el caso de los niños hipoacúsicos se corresponde con los meses que transcurren desde que se les dota del implante coclear, por lo que siempre existe un desajuste entre la edad auditiva y la edad cronológica de estos niños. Dada la amplitud de la materia lingüística en la evaluación sobre la adquisición de la misma, nos ha resultado apropiado centrarnos exclusivamente en el nivel morfosintáctico del lenguaje, analizando aquellos aquellos aspectos que de un modo más relevante contribuyen a la aprehensión de la materia lingüística desde dos ejes: la cohesión discursiva y la evidencialidad. Relacionados con ambos ejes, posteriormente hemos desarrollado el marco teórico sobre la adquisición de dichos elementos dentro de la lengua española. Estos elementos son los siguientes: pronombres, conjunciones, adverbios, preposiciones, determinantes y formas verbales.

Exploratorio y cualitativo son los adjetivos que definirán el análisis de los datos de la presente tesis doctoral, ya que la envergadura de la muestra y la amplitud de los aspectos analizadas propician esta clase de investigación. Por otra, parte, dado que trabajamos con muestras de lenguaje infantil en formato audiovisual, se ha hecho necesario seleccionar un sistema de transcripción que nos permitiera gestionar adecuadamente las muestras lingüísticas infantiles. En este sentido, la elección del formato CHAT (McWhinney, 2000) ha hecho posible, que, además, hayamos obtenidos datos de relevancia gramatical como la Longitud Media del Enunciado media en palabras

(LMEp) o el número de enunciados totales de dichas producciones. Para este fin, también ha sido esencial el programa CLAN perteneciente al mismo proyecto sobre el estudio del habla infantil (Project CHILDESS).

Una vez que analicemos las muestras lingüísticas gracias a CLAN y a su sistema de comandos, que nos permitirán buscar las clases de palabras categorizando la información y separando las diferentes líneas de transcripción para cada nivel del lenguaje (por ejemplo, las líneas sobre transcripción fonética o sobre comportamientos no verbales, la marcación de los silencios prolongados dentro del discurso, etc.), recopilaremos los datos obtenidos y extraeremos las medidas de tendencia central, la media y la desviación estándar respecto a esta, de ambos grupos en los diferentes apartados morfosintácticos que estamos considerando. Finalmente, una vez que contemos con el análisis de los datos, elaboraremos la discusión de la presente tesis, en la que confrontaremos los resultados de ambos grupos en los diferentes índices morfosintácticos para compararlos con las consideraciones teóricas que han ocupado la primera parte de la presente investigación. El contraste de los datos de ambos grupos será la base para la extracción de las conclusiones del final de esta tesis doctoral.

Con todo ello, pretendemos elaborar un estudio de carácter descriptivo basado fundamentalmente en los datos lingüísticos extraídos por nosotros mismos dentro del marco del Corpus ALICIA sobre la adquisición del lenguaje infantil. De este modo, creemos que el valor científico de nuestra tesis reside en la mira holística que conseguiremos arrojar sobre el nivel morfosintáctico basándonos en las capacidades comunicativas que los niños pueden forjar a partir de los mismos. Se trata, pues, de analizar los elementos morfosintácticos como procuradores necesarios en la consecución del objetivo principal: la utilización del lenguaje como un instrumento comunicativo plenamente desarrollado y funcional dentro del ámbito cotidiano de los niños.

Finalmente, dentro de este apartado metodológico tendrán cabida ciertos aspectos que resultan esenciales para entender el estudio y que explicaremos detenidamente en las páginas posteriores: el sistema de transcripción CHAT (McWhinney, 2000), el uso de comandos dentro del software CLAN (McWhinney, 2000) para la extracción de algunos de los datos más importantes en la medida de la complejidad gramatical, la delimitación y caracterización de los sujetos que integraran nuestra muestra dentro de los que conforman el corpus ALICIA y teniendo en cuenta las características que propician el

análisis propuesto, y la explicación de los cálculos estadísticos utilizados para medir el alcance de las observaciones realizadas, eso sí, teniendo en cuenta que se trata de un estudio de carácter cualitativo y que lo más importante es el carácter exploratorio de nuestra muestra. Sin más dilación, procedemos con la explicación de los apartados propuestos con anterioridad.

VI. 1 – PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

El estudio que estamos elaborando cuenta, como principal fuente de riqueza, con los participantes que lo integran. La colaboración de los niños, tanto los que conforman el grupo de los normooyentes y especialmente la de los niños hipoacúsicos implantados es la base de la que emerge la presente investigación. Es, por tanto, esencial, que conozcamos las particularidades de ambos grupos de hablantes, pues en gran medida determinarán las conclusiones que podamos elaborar a lo largo de la tesis y el marco concreto con el cual podamos establecer las comparaciones intergrupales.

La cifra total de participantes del estudio es de veinticuatro sujetos, doce para el grupo control y otros doce correspondientes al grupo de niños hipoacúsicos implantados. Una de las concreciones que queremos señalar es el hecho de que ninguno de los sujetos del estudio presente déficits lingüísticos o cognitivos. Es especialmente importante en el caso de los niños implantados, ya que es frecuente que los estudios basados en este grupo poblacional presenten algún déficit asociado.

Respecto a la edad de los participantes, hay que señalar que las muestras lingüísticas fueron tomadas a los 36 y 48 meses de edad auditiva –aunque finalmente solo hemos analizado las muestras de lenguaje espontáneo a los 36 meses–, aunque es necesario hacer matizaciones a este respecto. Hay que señalar que la edad cronológica o edad biológica de los niños implantados es entre doce y veinticuatro meses superior en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, ya que estos participantes recibieron el implante coclear entre los doce y los veinticuatro meses de edad biológica. En el caso de los niños normooyentes la edad cronológica o biológica sí se corresponde con la edad auditiva.

Por otra parte, todos los sujetos que integran el grupo de niños hipoacúsicos implantados tienen 36 meses de edad auditiva, mientras que los niños normooyentes oscilan alrededor de los 36 meses pero tienen una edad media algo menor (34,8 meses). Finalmente, la edad cronológica o biológica de los niños implantados es distinta en los diferentes sujetos, aunque ninguno de ellos supera los veinte meses de diferencia entre el momento del nacimiento y el momento del implante.

A lo largo del siguiente punto, y una vez que hemos descrito las características esenciales de los participantes en nuestro estudio, concretaremos la edad de los participantes y el lugar que les correspondía partiendo del corpus inicial.

VI. 2 – ACOTACIÓN DE LOS DATOS PARA LA TESIS

En primer lugar, pasamos a mostrar los datos relativos a los niños hipoacúscos implantados, centrándonos en los siguientes aspectos: sujeto de estudio, número de sujeto en el corpus inicial, presencia de transcripción a los 36 meses de edad auditiva y presencia de transcripción a los 48 meses de edad auditiva.

MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO EN SUJETOS CON **IMPLANTE COCLEAR** (36 MESES Y 48 MESES)

| Sujeto de estudio | Sujeto en el corpus inicial | Muestra de lenguaje espontáneo a los 36 meses (A) | Muestra de lenguaje espontáneo a los 48 meses (B) |
|-------------------|-----------------------------|---|---|
| 1 | 1 | SÍ | SÍ |
| 2 | 2 | SÍ | NO |
| 3 | 3 | SÍ | SÍ |
| 4 | 4 | SÍ | SÍ |
| 5 | 5 | SÍ | SÍ |
| 6 | 7 | SÍ | SÍ |
| 7 | 8 | SÍ | SÍ |
| 8 | 9 | SÍ | NO |
| 9 | 10 | SÍ | NO |
| 10 | 11 | SÍ | NO |
| 11 | 12 | SÍ | SÍ |
| 12 | 14 | SÍ | NO |

Sujetos descartados del corpus inicial: 6, 12, 14, 16 y 19.

Sujetos del corpus: 12.

Muestras de lenguaje espontáneo a los 36 meses: 12.

Muestras de lenguaje espontáneo a los 48 meses: 7.

Observaciones:
Los sujetos 13 (38 meses) y 17 (34 meses) muestran oscilaciones de 2 meses en la muestra A, mientras que los sujetos restantes tienen 36 meses exactos.

A continuación, exponemos los datos concretos del grupo de participantes del grupo normooyente: el sujeto del estudio, el número de sujeto dentro del corpus original, la presencia de transcripciones a los 36 meses de edad auditiva y los meses cronológicos y auditivos concretos de cada uno de los sujetos que componen dicho grupo.

MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO EN SUJETOS DEL GRUPO CONTROL (36 MESES)

| Sujeto de estudio | Sujeto en el corpus inicial | Muestra de lenguaje espontáneo a los 36 meses (A) | Meses exactos de los sujetos |
|---|-----------------------------|---|------------------------------|
| 1 | CT03 | SÍ | 35 |
| 2 | CT05 | SÍ | 33 |
| 3 | CT06 | SÍ | 39 |
| 4 | CT09 | SÍ | 35 |
| 5 | CT13 | SÍ | 40 |
| 6 | CT42 | SÍ | 33 |
| 7 | CT43 | SÍ | 36 |
| 8 | CT44 | SÍ | 36 |
| 9 | CT45 | SÍ | 33 |
| 10 | CT46 | SÍ | 33 |
| 11 | CT47 | SÍ | 33 |
| 12 | CT48 | SÍ | 34 |
| Sujetos del corpus: 12. | | | |
| Muestras de lenguaje espontáneo a los 36 meses: 12. | | | |
| Media de edad de la muestra en el grupo control: 34.8 meses. | | | |

Observaciones:

La oscilación de los sujetos del grupo control se sitúa en +- 3 meses.

VI. 3 – EL SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN CHAT

Si pretendemos acercarnos de forma rigurosa al análisis del lenguaje infantil, es necesario que contemos con las herramientas adecuadas para analizarlo. Una de las cuestiones metodológicas más importantes en el análisis lingüístico es establecer la

orientación del análisis que vamos a llevar a cabo. Para ello, resulta imprescindible contar con un sistema de transcripción codificado en virtud de los fines que queramos analizar: en este caso, el análisis de algunos aspectos morfosintácticos dentro de la narración.

De este modo, es importante tener en cuenta que la transcripción, en tanto que se trata de una selección de la información por parte del investigador, y, aunque dicho investigador pretenda su total neutralidad, constituye ya un primer análisis. En este sentido, es interesante la cita que introduce Gallardo Paúls (2000: 25):

Transcribing is a situated act within a study or program of research embedded in a conceptual ecology of a discipline (...) Transcribing, therefore, is a political act that reflects a discipline's convention as well as a researcher's conceptualization of a phenomenon, purposes for the research, theories guiding the data collection and analysis, and programmatic goals (Green, Franquiz y Dixon (1997: 172)

Por lo tanto, el primer punto en el que debemos detenernos es el que tiene que ver con el sistema de transcripción que vamos a utilizar, porque nos sirve para entender cuáles son los aspectos más importantes que tendremos en consideración.

Asimismo, la transcripción va a ser muy importante desde un punto de vista productivo. Debido a que usamos un sistema de transcripción –CHAT– previamente establecido, podremos sacar partido a nuestras transcripciones gracias a software como CLAN –dentro del Proyecto CHILDES–, lo cual convierte nuestro trabajo de transcripción en una labor realmente productiva.

En definitiva, es importante que exponamos cuáles son los criterios mediante los que hemos considerado oportuno llevar a cabo las transcripciones. Sin mayor preámbulo, comenzamos a explicar cuáles son los criterios de transcripción que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo. Hay que indicar que el sistema de transcripción procede del trabajo de McWhinney (2000), dentro del Proyecto CHILDES, que se encarga de

examinar el lenguaje infantil y crea herramientas adecuadas para su estudio, entre las cuales se encuentra el sistema CLAN, que establece las siguientes pautas:

- Lo primero que se tiene en cuenta es la disposición del material en función de su contenido, que se lleva a cabo del siguiente modo: encabezados, líneas principales y líneas dependientes.
 - *Encabezados* → Son los datos obligatorios que se deben poner al comienzo y al final de la transcripción:
 - @Begin:
 - @End:
 - @Participants:
 - @ID
language/corpus/code/age/sex/group/SES/role/education
 - @Coder:
 - @Date:
 - @Location:
 - @Situation:
 - @New Episode:
 - *Líneas principales* → Todo lo que los participantes dicen. Comienzan con * y las tres letras iniciales de cada uno de los participantes.

- Comienzan con *
 - Se ponen las tres primeras letras de los participantes. Ej:
*ALD:
 - Si una intervencion dura mas de una linea hay que poner
[TAB]
 - Siempre tienen que acabar con los signos: . ! ?
 - El . marca el final de las oraciones enunciativas y tras el no se debe seguir escribiendo.
 - Solo se usan mayusculas tras los nombres propios, las oraciones deben comenzar en minuscula.
 - El signo ? se usa para las oraciones interrogativas
 - El signo ! se usa para marcar las oraciones exclamativas e imperativas.
- *Líneas dependientes:* van siempre después de la línea principal a la que se refieren y contienen codigos, comentarios, acontecimientos o descripciones de interés para el investigador.
 - Todas las lineas dependientes deben empezar con el signo %.
 - Despuesde% deben ir tres letras minusculas que indican un determinado codigo%**pho**, dos puntos : , un tabulador y el contenido de la linea.
 - No llevan punto final.

Además de esto, es necesario señalar que existe un sistema de codificación mucho más específico tanto en las líneas independientes como en las líneas dependientes. A continuación, esquematizaremos la codificación básica de las líneas independientes y de las líneas dependientes teniendo en cuenta los aspectos relevantes para nuestro análisis, pues existen más indicadores:

- Líneas independientes:
 - # pausa
 - ## pausa prolongada
 - xxx material ininteligible
 - () permite completar las palabras incompletas del informante
 - [>] sigue un solapamiento
 - [<] precede un solapamiento
 - [/] repetición sin corrección
 - [//] repetición con corrección
 - [/?] repetición indefinida
 - [?] aproximación o conjetura
 - [*] marca de uso peculiar codificado como error
 - @o onomatopeya
 - @d forma dialectal
 - @s segunda lengua

- + entre las partes de una onomatopeya
- +// el emisor se interrumpe
- +/- al emisor lo interrumpen
- ++ una persona completa la frase que ha iniciado otra
- Líneas dependientes:
 - %err: usos peculiares
 - %act: acción del hablante o del interlocutor
 - %add: receptor de la emisión
 - %com: comentarios de cualquier tipo
 - %spa: imitaciones

Es importante señalar que el sistema de transcripción CHAT, que se engloba dentro del Proyecto CHILDES, es mucho más amplio. Específicamente, debemos señalar que existen muchos más criterios de codificación dentro de las líneas independientes. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo nuestras transcripciones hemos utilizado exclusivamente la codificación necesaria para los aspectos que queremos abordar en nuestro estudio.

VI. 4 – METODOLOGÍA LARSP. UNA PROPUESTA PARA LA EVOLUCIÓN MORFOSINTÁCTICA

La prueba LARSP (Language Assesment, Remediation an Screening Procedure) consiste en un sistema de evaluación morfosintáctico del habla infantil basado en el trabajo de algunos lingüistas (Cristal y Fletcher, 1976) en el que se mide el desarrollo gramatical en función de la aparición de una serie de patrones determinados. El método de trabajo ha sido analizado también por Serra i Reventós (1976), el cual ha simplificado los estadios en los que se puede incardinar a los sujetos objeto de esta prueba de análisis lingüístico.

No obstante, es necesario que en primer lugar conozcamos de forma descriptiva la metodología de dicha prueba para adaptarla posteriormente a las particularidades de nuestro corpus de habla infantil espontánea. Y es esta espontaneidad la que nos da pie a comenzar la semblanza de este método de análisis. Ideada para muestras de lenguaje infantil de tipo espontáneo y a través de un proceso descriptivo en el que se marcan los errores prototípicos, así como aquellos patrones lingüísticos configurados como *necesarios* en ciertas etapas del desarrollo, la prueba sitúa las muestras de lenguaje infantil en siete estadios, comprendidos entre los 0,9 años y los 4,6 años en función del grado de desarrollo gramatical. Nuestro grupo de estudios –de 36 meses de edad auditiva– se ajusta, por lo tanto, a los estándares necesarios para ser sometido a dicha prueba. Así pues, la misma se configurará como un índice esencial para evaluar el desarrollo gramatical de los niños hipoacúsicos con implante coclear.

Sin embargo, la prueba LARSP presente una serie de requisitos, como señala Serra (1976) que nuestra muestra, debido a las particularidades del corpus de nuestro estudio, no llega a cumplir de forma completa. El modelo ideal del LARSP está compuesto por una muestra de lenguaje espontáneo de treinta minutos, subdividida a su vez en dos partes de quince minutos⁴⁹. Nuestras transcripciones, con el objetivo de presentar un grupo de

⁴⁹ Como apuntan Crystal, Fletcher y German (1973), la muestra de treinta minutos de lenguaje espontáneo debe subdividirse en dos partes de quince minutos. En la primera de ellas el lenguaje espontáneo estará elicitado por un entorno lúdico, ya que lo relevante es captar la conversación del niño en su entorno de juego. La segunda parte de quince minutos debe estar basada en el ámbito cotidiano del niño, ya que incluye temas como el colegio, los amigos, los profesores o las actividades que el mismo desarrolla. Apunta Serra (1976) a este respecto, que para la segunda parte de esta prueba es necesaria una preparación por parte del investigador, que puede conseguir

estudio lo más homogéneo posible, comprenden siempre entre cinco y siete minutos de grabación, por lo que se nos hace necesario modificar el criterio de extensión propuesto por Crystal, Fletcher y German (1973). Sin embargo, es nuestra intención, más allá del presente trabajo, trabajar en un futuro con muestras de una extensión tal que permitan aplicar el método de análisis que estamos refiriendo de la forma más fiel posible a como la idearon sus creadores. Sin embargo, creemos que las conclusiones obtenidas de la aplicación de este método serán válidas y fructíferas en nuestro grupo de estudio, por lo que el presente índice será esencial para caracterizar el desarrollo gramatical de nuestra muestra.

Así pues, una vez conocemos el desarrollo de la prueba, cabe reseñar y simplificar los siete estadios en los que la misma sitúa los hitos del desarrollo gramatical del mismo. Sin más dilación pasemos a la reseña de dichos estadios.

Estadio I (0; 9-1; 6 años)

El primero de los estadios del desarrollo está compuesto por las frases compuestas por un solo elemento, en el que el mismo tiene un valor de estereotipo o de fórmula de juego – construcciones como *hola* o *vale* son características de esta etapa–. Además de ello, ya aparecen matices interrogativos, exclamativos e imperativos que se desarrollarán en los estadios posteriores.

Estadio II (1; 6-2; 0 años)

El segundo de los estadios se caracteriza por frases de dos elementos en las que un elemento nuclear, fundamentalmente de un sintagma verbal o de un sintagma nominal – aunque también se pueden encontrar sintagmas adjetivales de forma menos frecuente–, se ve modificado por otro elemento. Desde un punto de vista morfosintáctico encontramos elementos que ejercen la función de sujeto, otros que desempeñan la de verbo –conjugados de forma personal–, complementos o modificadores de distinta naturaleza, presencia de la negación. El estudio sintagmático de esta etapa está

a través de entrevistas previas con los padres e incluso con el niño para hacer así acopio de las referencias cotidianas del sujeto de estudio.

caracterizado por sintagmas nominales modificados por determinadores (*este perro, mi casa*), adjetivadores (*perro guapo*), sustantivadores (*coche papá*) y preposiciones (*en coche*); mientras, el sintagma verbal lo modifican los propios verbos (*quiero comer*); finalmente, los escasos sintagmas adjetivales que aparecen están modificados por los intensificadores (*muy grande*).

Estadio III (2; 0-2; 6 años)

La tercera segmentación de este modelo se corresponde con las frases de tres oraciones. En este caso, un mismo sintagma puede presentar reduplicaciones de su elemento nuclear, al tiempo que es modificado por otro elemento variable. Así, Serra (1976) recoge las siguientes combinaciones: X+SN:SN (*Mi papá corre*), X+V:SV (*Quiero beber agua*), X+C/O:SN (*Tengo abrigo nuevo*; es una oración compuesta por dos sintagmas, de los cuales uno de ellos es un sintagma nominal de dos elementos), X+A:SA (*Juega en casa*; ocurre lo mismo que en el caso anterior solo que aplicado al ámbito del sintagma verbal), SVC/O: (*Papá chuta pelota*), SVA (*papá va casa*), Neg XY: SNegV (*Papá no come*), VC/OA (*Corre bici casa*), VODOI (*Pone abrigo a la muñeca*), DNAdj (*Mi pelota pequeña*), NAdjAdj (*Coche rojo pequeño*), PrDN (*En este cuarto*), Cop (*Este es mío*), Aux (*Jorge está jugando, Él ha comido*), Pron (*Juan me pega*). Además de ello, dejando de lado el aspecto sintagmático, es importante relacionar en esta etapa, si bien no se da de forma sistemática (Serra, 1976: 199) las diferentes derivaciones verbales identificables en esta etapa del desarrollo: pluralidad, uso del femenino, empleo del participio presente, conjugación verbal de la persona y el número gramatical, uso del sufijo *-mente*, así como el empleo de diminutivos y superlativos.

Estadio IV (2; 6-3; 0 años)

La cuarta fase del sistema LARSP da cabida a una generalización de los procedimientos apuntados en la fase anterior; es decir, de forma paulatina y escalonada se produce una ampliación de las combinaciones sintagmáticas. Entre las más estacadas, siguiendo a Serra (1976: 185) podemos destacar: XY+S:SN (*Niño pequeño come pan*), SVO/CA (*Papá arregla calentador cocina*), SVODOI (*Tú das la pelota a Jorge*), AAXY (*Ahora voy a tu cuarto*; X e Y son elementos no adverbiales) entre otros. Es importante destacar, ya que refiere las propiedades cohesivas del texto, que es en esta etapa cuando la cópula

(*Y papá vino; Papá y mamá llegaron*) comienza a hacer las primeras incursiones en el desarrollo gramatical del niño, del mismo modo que empieza a hacerlo la negación (*No quiero salir*) en el entorno verbal –recordemos que la negación a la que aludíamos en los estadios I y II estaba referida al contexto sustantivo– antes de los tres años de edad cronológica y auditiva. Así pues, en esta etapa del desarrollo, donde se sitúan los sujetos de nuestro estudio, ha desarrollado ya sintagmas relativamente complejos en lo que la cópula y la negación verbal adquieren un papel que, paulatinamente, irá tomando un cariz de mayor protagonismo en el discurso de los niños.

Estadio V (3; 0-3; 6 años)

En el quinto estadio del desarrollo, una vez que la recursividad lingüística ha posibilitado escalonadamente cierta complejidad sintagmática en la que poco a poco se ha dado la geminación de los elementos nucleares así como la modificación de los mismos por categorías gramaticales distintas a la propia, y que además han empezado a despuntar paradigmas tales como la coordinación conjuntiva o la negación, tendrá lugar «la unión de las oraciones y la “incrustación” (embedding)» (Serra, 1976: 186). Se empiezan a desarrollar las conexiones oracionales: Y (número de conexiones), C (número de conjunciones coordinadoras) y S (número de conjunciones subordinantes). Del mismo modo, poco a poco se va a establecer la relación sintáctica de la coordinación: Coord 1 (se usa para manifestar que la conjunción coordinada se emplea en una sola ocasión; *el perro salió y ladró*) y Coord 1+ (se usa para indicar que la conjunción copulativa se emplea en más de una ocasión a lo largo de una oración; *el papá se vistió y vino y se fue*). Por otro lado, a esta altura del desarrollo empieza a evidenciarse el uso de la oración simple y de algunas oraciones compuestas de extrema sencillez (*Pidió que es esto*), así como la postmodificación oracional y sintagmática (*El hombre que está en la tienda lleva abrigo; el hombre con la maleta subió*).

Estadio VI (3; 6-4; 6 años)

A lo largo de esta etapa se van desarrollando la mayoría de patrones oracionales entre los que se encuentra el orden canónico oracional ya se encuentran fijados en este momento, si bien la presencia de errores sigue siendo muy abundante en las muestras lingüísticas. Es por ello que Serra (1976) considera apropiado el estudio en dos dimensiones: lo correcto y lo. En el ámbito de lo correcto se puede destacar el uso de sintagmas nominales con valor coordinado iniciador (el tío, la tía y yo nos fuimos de excursión), el desarrollo de los sintagmas verbales con verbos auxiliares y modales (ella hubiese tenido que comprar pan), las construcciones pasivas que incluyen el complemento agente (Tomás ha sido vacunado por el médico) y el desarrollo de los complementos del adjetivo y del adverbio (Está listo para comer). Por el lado de los errores presentes en esta fase, hay que destacar los errores en el empleo de los pronombres, los errores en la concordancia de las diferentes flexiones verbales como el tiempo, la persona o el modo, las alteraciones del orden oracional prototípico y los errores de concordancia en las oraciones complejas.

Estadio VII (4; 6 años en adelante)

El último estadio de LARSP (Crystal, Fletcher y German, 1973) tiene lugar a partir de los cuatro años y medio de edad auditiva. Al alcanzar dicho estadio los niños ya han adquirido la estructura oracional, aunque su competencia en el uso de las mismas es aún bastante débil. Como apunta Serra (1976: 186) «cuando el orden es alterado para subrayar algún elemento» tiene lugar un orden enfático que altera el orden canónico oracional del español –S-V-O– en favor de las necesidades textuales; se trata, en definitiva de un proceso de orden textual en el que el hablante selecciona la estructura en función de criterios comunicativos y no gramaticales. Aunque se hayan incorporado los contenidos gramaticales a la lengua, ciertas cuestiones como la creación de fases ambiguas o los usos semánticos inadecuados en ciertos contextos sintagmáticos son características que perdurarán en la producción de los niños durante buena parte de la infancia, hasta que se refinan con el aprendizaje reglado y la llegada de la edad adulta.

Una vez que conocemos las etapas en las que una muestra de habla infantil espontánea puede situarse según el LanguageAssesment, Remediation and ScreeningProcedure (LARSP) queremos trazar, a partir de un cuadro las construcciones prototípicas que deberíamos encontrar en nuestra muestra poblacional. Recordemos que nuestro corpus de estudio está compuesto por sujetos de 36 meses de edad auditiva en el caso de los niños implantados y por sujetos de 35 meses de edad auditiva y cronológica media en el caso de los niños que forman el grupo control. Por lo tanto, es preciso que tengamos claro el nivel de adaptación a los índices de desarrollo ideada por Crystal, Fletcher y German (1973), adaptada, eso sí, a la realidad de la lengua española. Para ello tendremos en cuenta, por lo tanto, los apartados de este índice hasta el “Estadio V” – estadio que incluiremos también para cubrir las varianzas interindividuales de algunos sujetos pertenecientes al grupo control que llegan a sobrepasar los 36 meses de edad– de la escala de desarrollo morfosintáctica en su vertiente española. Dentro del español, nuestro ámbito de acción, algunos autores (Camargo Mendoza y Garayzábal-Heinze, 2015) han adaptado esta prueba de evaluación gramatical, centrando su interés en el español de Colombia y Perú. Para nuestro análisis nos basaremos en la adaptación que las autoras hicieron del modelo de Crystal, Fletcher y German (1973).

En la próxima página presentamos una adaptación del cuadro de Camargo Mendoza y Garayzábal-Heinze (2015) centro en el *Spanish LARSP*:

| Nombre | | Edad | | | Fecha de Muestra | | | Tipo | | | |
|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------|--|--|--|--|-------------------|------------------|-----------|---|
| A Inanalizable | | 1. Inteligible | 2. Sonido simbólico | 3. Alterada | Problemático | | 1. Incompleto | 2. Ambiguo | 3. Estereotipado | | |
| B Respuestas | Tipo Estimulo | Total | Repeti- ciones | Respuesta Normal | | | | Respuesta Anormal | | Problemas | |
| | | | | Mayor | | | | Menor | Estructural | | Ø |
| | | | | Elíptica | | | Reducida | | | | |
| Preguntas | | | | | | | | | | | |
| Otros | | | | | | | | | | | |
| C Espontáneo | | | | | | | | | | | |
| D Reacciones | | | General | | | Estructural | Ø | Otros | Problemas | | |
| Etapa I (10m- 1;5) | Menor | Respuestas | | Vocativos | | Otros | | Problemas | | | |
| | Mayor | Comando | Pregunta | Aserción | | Otros (Adj, A) | | Problemas | | | |
| | | Vimp^ | | N | | | | | | | |
| Etapa II (1;6- 2;0) | Conec. | Cláusulas | | | Sintagma | Palabra | | | | | |
| | | MiraX Vimp(X) | Q^ | V SV NegX AX VO/se^ S/VC^ Otros | DN Pron Cop cN^ PrN^ NN^ otros | Gen Dimin Ger Ind/Pres3s Ind/Pps3s Imp2s | | | | | |
| Etapa III (2;1- 2;6) | | MiraX(Y) | QX^ | SVO/se SVC NegXY SVA^ AVO/se^ otros | PrDN^ XcX Iaux^ | Inf Ind/Pres 1s | | | | | |
| Etapa IV (2;7-3;0) | y | MiraXY(Z) VimpX(Y) Subord | (pr)QVX | VOdOi SVO/seA SVO/seC^ NegXYZ Coord1 Subor1 otros | (D)NPrDN | PI Ind/Pres2s Ind/Pres 1p Ind/Pps1s | Ind/Pps3p Ind/Pretim3s Enclit Aum* | | | | |
| Etapa V (3;1- 3;6) | enton. luego desp. c s | VimpXY(Z) Coord/Yuxta | QVXY Tag | A/SOiVod SOiVodA/C* AAXY SVCA^ Yuxta Coord2+ Cierre:YA 2neg* otros | DNAdj IntenX | Part Ind/Pres3p Ind/Pps2s* Ind/Pps1p* Sub/Pres2s* Ind/Fut3s* Ind/Fut3p* | | | | | |
| Etapa VI (3;7-4;6) | (-) Cláusula | (-) Sintagma | (-) Palabra | XYZAA/C+ Subord2+ Compar Q! | PrDNAdj* v_V 2 aux* | Imp 1p Ind/Pretim1s* Ind/Pretim2s* Sub/Pres1s* Sub/Pres3s* | Sub/Pres3p* Sub/Pretim1s* Sub/Pretim3s* Super1* | | | | |
| | Concord. V Ø | Verbal aux/V Ø | V Irre. Reg. | | | | | | | | |
| Etapa VII (4;7-6;7) | | D Pr Pron. PronØ | DØ PrØ | 2Oi 2Od Estilo Directo cierre: colorin/fin > 5;06 Ser Intensivo | CoordNP* Aposic* | Ind/Pretim3p Ind/PretPC3s* Ind/PretPlus3s* Ind/PretPlus3p* Ind/PretPC1s* Ind/PretPC2s* Ind/PretPC3p* | Ind/Con3s* Ind/Con3p* Ind/Fut1s* Ind/Fut2s* Ind/Fut1p* Imp3p* | | | | |
| Número total de oraciones: | | | LME en palabras | | | LME en morfemas | | | | | |

Cuadro 1. Tomado de Camargo Mendoza y Garayzábal-Heinze (2015: 68), de “Perfil del desarrollo morfosintáctico del español de Colombia: S-LARSP.

| (...) | elemento opcional | Ger. | gerundio |
|-----------------|---|----------|--|
| ^ | completa umbral 50% en etapas posteriores | Imp. | imperativo |
| 1aux | un verbo auxiliar | Ind. | Indicativo |
| 1p | 1.ª persona del plural | Inf. | infinitivo |
| 1s | 1.ª persona del singular | Inten. | intensificador |
| 2aux. | 2 verbos auxiliares | Irre. | conjugación inadecuada de verbos irregulares |
| 2Od | 2 objetos directos | Mira | verbo <i>mirar</i> en sus formas: mire, mira |
| 2Oi | 2 objetos indirectos | N | nombre |
| 2neg | doble negación | Neg. | Negación |
| 2p | 2.ª persona del plural | O | objeto |
| 2s | 2.ª persona del singular | Od | objeto directo |
| 3p | 3.ª persona del plural | Oi | objeto indirecto |
| 3s | 3.ª persona del singular | Part. | participio |
| A | adverbio | Pl | plural |
| Adj | adjetivo | Pps | pretérito perfecto simple (pretérito indefinido) |
| Aposic | aposición | Pr | preposición |
| Aum | aumentativo | Pr Ø | omisión de la preposición |
| aux/V Ø | omisión del verbo principal o del auxiliar en perífrasis verbal | Pres. | presente |
| C | complemento | Pretim. | Pretérito imperfecto |
| c | conjunción | PretPC | pretérito perfecto compuesto |
| c | conjunción coordinante | PretPlus | pretérito pluscuamperfecto |
| cierre:ya | cierre de narración usando <i>ya</i> | Pron. | pronombre |
| Compar. | oraciones comparativas | Pron Ø | omisión del pronombre |
| Concord. | problemas de concordancia | Q | partículas interrogativas |
| Cond | condicional | Q! | exclamaciones con <i>qué, cómo</i> , etc. |
| Conec. | conectores | Reg. | conjugación inadecuada de verbos regulares |
| Coord1 | una coordinación | S | sujeto |
| Coord2+ | más de 2 coordinaciones | s | conjunción subordinante |
| CoordFN | frase nominal coordinada | se | se reflexivo |
| Cop | verbo cópula | Sub | subjuntivo |
| <i>cursiva*</i> | no completa umbrales de 50 ni 30% | Subor2+ | más de 2 subordinaciones |
| D | determinante | Subord. | subordinación |
| D Ø | omisión del determinante | Superl. | superlativos |
| desp. | después | Tag | preguntas tipo tag/confirmatorias |
| Dimin. | diminutivo | V | verbo |
| Enclit. | enclítico | V Ø | omisión del verbo |
| enton. | entonces | v_V | auxiliar y verbo principal separados |
| Estilo directo | subordinación en estilo directo | X, Y o Z | cualquier elemento |
| Fut. | futuro | y | conjunción y |
| Gen. | concordancia género | Yuxta | yuxtaposición |
| AVO/se | AVO o AVse | | |

(-)-espacio para marcar las imprecisiones gramaticales.

Debemos apuntar a dicho modelo las precisiones terminológicas empleadas en el mismo a modo de leyenda, ya que a la hora de exponer los datos analíticos sobre las muestras de habla lo haremos basándonos en este conjunto de siglas.

Con la explicación del LARSP y su concreción en la lengua española a través del S-LARSP, nos encontramos en disposición de abordar un análisis pormenorizado de algunos de los aspectos más relevantes en el desarrollo morfosintáctico en el caso de los

niños hipoacúsicos con implante coclear. Junto a la evaluación S-LARSP, nuestro trabajo incluye el estudio de la cohesión textual y discursiva propiciada a través de aspectos morfosintácticos como la correferencia o la cohesión conjuntiva. En las páginas sucesivas plantearemos teóricamente cuáles son los aspectos morfosintácticos del discurso de los niños relacionados con la cohesión textual.

VI. 5 – DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN MORFOSINTÁCTICA

Una de las aportaciones más importantes en la obra de Puyuelo, Rondal y Wiigs (2005) es la clasificación que elaboran sobre las distintas pruebas usadas en la actualidad para llevar a cabo la evaluación de nivel morfosintáctico en el ámbito del desarrollo del lenguaje. En las siguientes páginas estudiaremos los “dispositivos de análisis morfosintáctico” (Puyuelo, Rondal y Wiigs, 2005: 149) más relevantes de un modo esquemático en un primer momento y, más adelante, profundizando en aquellos que sean más relevantes para nuestro estudio.

| Dispositivos de evaluación morfosintáctica | | | |
|--|---|--|------------------------------------|
| Dispositivos | Descripción del método | Observaciones | Autores |
| Índice de longitud-complejidad (ILC) | Caracterización gramatical del lenguaje espontáneo basada en la longitud de los enunciados y la valoración de la composición estructural de los mismos. | No se ha utilizado. El análisis estructural es incompleto. | Shriner (1967) Miner (1969) |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Barlow y Miner (1969) |
| Dispositivo de análisis lingüístico de muestras de lenguaje espontáneo | Análisis morfológico basado en <i>tipos de frases</i> , en el que se identifican cinco tipos en función de la complejidad ⁵⁰ . | Aproximación descriptiva sencilla sin normalización a día de hoy. | Engler y cols. (1974) |
| Developmental Sentence Analysis (DSA) | Una prueba de screening de lenguaje espontáneo, con la limitación de que únicamente arroja datos preliminares. A través de un contexto de juego libre se examina el lenguaje espontáneo, centrándose en la aparición ordenada de las diferentes estructuras lingüísticas ⁵¹ . | Muy útil para los niños que están adquiriendo el lenguaje. Se recomienda que la muestra tenga entre 15 y 50 sujetos. | Lee (1966, 1974) Lee y Canter (1971) |

⁵⁰ Tipos según el *Dispositivo de Análisis Lingüístico* (Engler y cols. [1974], en Puyuelo, Rondal y Wiigs [2005: 150]):

1. Frases ecuacionales con un elemento mínimo adjetival o adverbial en posición posverbal.
2. Verbos intransitivos con verbos opcionales en posición posverbal.
3. Categorización de los verbos que admiten un objeto nominal u objetos gramaticales diferentes de los nominales en posición posverbal.
4. Verbos experienciales transitivos seguidos de una de las construcciones posverbales anteriores.
5. Frases pasivas.

⁵¹ El orden de aparición canónico establecido por Lee (1974), en Puyuelo, Rondal y Wiigs (2005: 151) fue: “pronombres y adjetivos indefinidos, pronombres personales, verbos principales, negativos, conjunciones, inversión del orden sujeto-primer elemento del orden verbal en las preguntas de sí/no y las preguntas WH en inglés”.

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Language Assessment, Remediation, and Screening Procedure (LARSP)</p> | <p>Prueba de screening útil para detectar problemas. En este caso, cuando se detecta un problema es necesario profundizar en el screening usando lenguaje espontáneo, tests o pruebas formales de lenguaje. Crystal y cols. Proponen siete etapas para LARSP⁵². Los 15 primeros minutos son de juego libre; a partir de ahí la conversación está dirigida por el examinador.</p> <p>En la última fase, y vistos los aspectos que deben evaluarse⁵³, el investigador sitúa a los sujetos en una de las siete fases del desarrollo morfosintáctico (de 9 meses a 4 años y 6 meses).</p> | <p>Permite profundizar más que el DSA, ya que contiene un doble screening con análisis formal de patrones.</p> <p>Encasilla a los sujetos en solo 7 fases lineales de desarrollo.</p> | <p>Crystal (1979)</p> <p>Crystal y cols. (1989)</p> |
|--|---|---|---|

⁵² Etapas propuestas para LARSP por Crystal y cols. (1989), en Puyuelo, Rondal y Wiigs (2005: 151):

- a) Obtención de una muestra de lenguaje espontáneo.
- b) Transcripción de la muestra.
- c) Análisis formal.
- d) Recuentos estructurales.
- e) Evaluación de los *patrones de desarrollo* que aparecen en las observaciones.
- f) Especificación de los objetivos claves para la reeducación.
- g) Definición de los procedimientos para la intervención clínica.

⁵³ Los aspectos que deben evaluarse son: la coordinación y la subordinación en las frases complejas, los sintagmas (nominales, verbales, preposicionales y adverbiales), y los constituyentes gramaticales (formales y funcionales: verbos, auxiliares, nombres, sujetos, objetos, etc.). Seguidamente se deben analizar las marcas gramaticales producidas en cada lengua en particular. Por último, se establece la frecuencia de las estructuras y las formas que se han observado y se incardinan dentro de una de las siete etapas del desarrollo morfosintáctico/lingüístico.

| | | | |
|---|--|---|---------------------------|
| <p>Assigning Structural Stage (ASS)</p> | <p>Prueba basada en los estadios de la LMEV propuesto por Brown (1973), el cual definió 5 estadios⁵⁴ según el desarrollo de este índice. Se lleva a cabo una relación entre estos 5 estadios y las características (estructuras y categorías) observadas asociadas a ellas. Sería interesante desarrollarlo dentro de la lengua española, ya que las conclusiones de estos autores son aplicables para el inglés, dado que la adquisición morfosintáctica varía entre las diferentes lenguas.</p> | <p>Método descriptivo de loable valor, pero desarrollado exclusivamente en lengua inglesa.</p> | <p>Miller (1981)</p> |
| <p>Index of Productive Syntax (IPS)</p> | <p>El origen del IPS se encuentra en la cuantificación del ASS y sirve para medir la productividad de una muestra lingüística dada a partir de 4 subescalas⁵⁵. Se rige por criterios de productividad, que determinan una representatividad mínima de los fenómenos señalados dentro de las muestras, como la necesidad</p> | <p>Se puede asociar estadísticamente con la LMEV hasta los tres años de edad, momento en el que se vuelve menos fiable.</p> | <p>Scarborough (1990)</p> |

⁵⁴ Los cinco estadios propuestos van desde el período de balbuceo, donde LMEV= 0 hasta los enunciados más complejos observados a los cuatro años de edad cronológica (Puyuelo, Rondal y Wiigs, 2005: 154).

⁵⁵ Cuatro subescalas que Scarborough (1990), en Puyuelo, Rondal y Wigs (2005: 155) identifica con: a) los sintagmas nominales, b) los sintagmas verbales, c) las preguntas y las negaciones, y d) el análisis estructural de las frases.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | de que las formas léxico-gramaticales aparezcan al menos dos veces y además que exista una triple base (léxica, sintagmática y contextual extralingüística) para dicho reconocimiento. | Por ello, es una prueba útil exclusivamente para los primeros estadios del desarrollo lingüístico. | |
|--|--|--|--|

Dispositivos de evaluación morfosintáctica, obtenida del estudio de Puyuelo, Rondal y Wiigs (2005).

VII - ANÁLISIS DE DATOS

VII. 1 – INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los pasos más trascendentes a la hora de determinar el carácter de una investigación consiste en la elección que el investigador llevará a cabo en el análisis de los datos. El investigador puede, en función de las características principales de los sujetos que integren la muestra, primar la descripción frente a la representatividad estadística o viceversa. Esto mismo ocurre en el caso de nuestro estudio, en el que los grupos conformados por los sujetos, si bien ofrecen conclusiones enriquecedoras desde un punto de vista descriptivo, atendiendo a las particularidades, están limitados por las dimensiones de la muestra. Compuesta por 24 sujetos con la misma edad auditiva de treinta y seis meses en la que la mitad de los miembros pertenece a los dos grupos principales, nuestra muestra puede entenderse de dos formas: como un estudio de caso amplio o como una investigación de corpus reducida. Por su carácter híbrido, contaremos con la posibilidad de tratar los datos que arrojan las producciones infantiles de dos maneras: a) como elementos de los cuales podemos extraer conclusiones estadísticamente significativas en algunos casos concretos, en los que aplicaremos las medidas de tendencia central para deducir observaciones de carácter específico respecto al cuerpo de los datos registrados; y b) como elementos de carácter cualitativo, los cuales nos interesan en especial por su faceta como herramientas para evaluar el lenguaje de los niños.

En el primero de los casos, vamos a estudiar los datos de tres formas: como número de apariciones en cada uno de los sujetos, como variación interindividual entre los sujetos que integran la muestra y como valor porcentual de los diferentes elementos respecto al total. La primera forma será evaluada a través de la media como medida de tendencia central y referida al número de ocasiones en que un elemento morfosintáctico aparece en cada sujeto de los que integran la muestra; la segunda forma consiste en el cálculo de la desviación estándar, es decir, la variación media respecto a la media, que sirve para medir la variación interindividual entre los sujetos que integran la muestra; y, finalmente, la tercera forma sirve para que llevemos a cabo la comparación en términos de representatividad global de los elementos. El orden de análisis de los elementos será el siguiente: Longitud Media del Enunciado (LME), Total de Enunciados, Conjunciones, Pronombres, Determinantes, Adverbios, Preposiciones y Formas Verbales.

VII. 2 – LONGITUD MEDIA DEL ENUNCIADO (LME) Y NÚMERO TOTAL DE ENUNCIADOS

Dentro de las medidas estandarizadas del desarrollo gramatical y en general del desarrollo lingüístico, existe una medida que ha sido considerada por todos los especialistas en la adquisición del lenguaje como una de las más reveladoras para llevar a cabo el proceso de evaluación lingüística: la Longitud Media del Enunciado (LME). Existe una relación directa probada entre la complejidad lingüística y el número de palabras o morfemas que poseen las producciones de los hablantes. Aunque la Longitud Media del Enunciado (LME) puede referirse tanto a la complejidad teniendo en cuenta el número de morfemas como el número de palabras, nosotros nos hemos decantado exclusivamente por esta última opción para evaluar la complejidad de las oraciones producidas por los niños. A continuación, presentamos los resultados obtenidos por ambos grupos.

a) *Longitud Media del Enunciado – Niños Implantados*

| I01 | I02 | I03 | I04 | I05 | I06 | I07 | I08 | I09 | I10 | I11 | I12 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2.17 | 2.69 | 3.38 | 1.67 | 2.19 | 4.22 | 2.09 | 2.77 | 4.62 | 2.43 | 4.33 | 5.31 |
| 23 | 79 | 68 | 68 | 64 | 35 | 67 | 22 | 24 | 37 | 21 | 67 |
| Media de la Longitud Media del Enunciado: 3.155 palabras/enunciado. | | | | | | | | | | | |
| Desviación Estándar de la MLU en Implantados: 1.18 (1.97-4.335) de desviación con la media. | | | | | | | | | | | |

Al observar la Longitud Media del Enunciado (LME) del grupo de niños hipoacúsicos con implante coclear, comprobamos que los mismos presentan una profusión de palabras por enunciado menor a la que les correspondería por edad, con tan

solo 3,155 palabras por enunciado y una desviación estándar asociada de 1,18, lo que conlleva un rango medio de 1,97-4,335 palabras por enunciado. Ello denota no solo una baja longitud de los enunciados, sino también una gran variación interindividual. De hecho, los sujetos I02, I03, I07 e I12 están muy por encima de la media en términos de longitud media del enunciado. Teniendo en cuenta el desempeño que los niños hipoacúsicos manifestarán en otros índices del desarrollo, consideramos que la LME esta levemente por debajo de la media esperable.

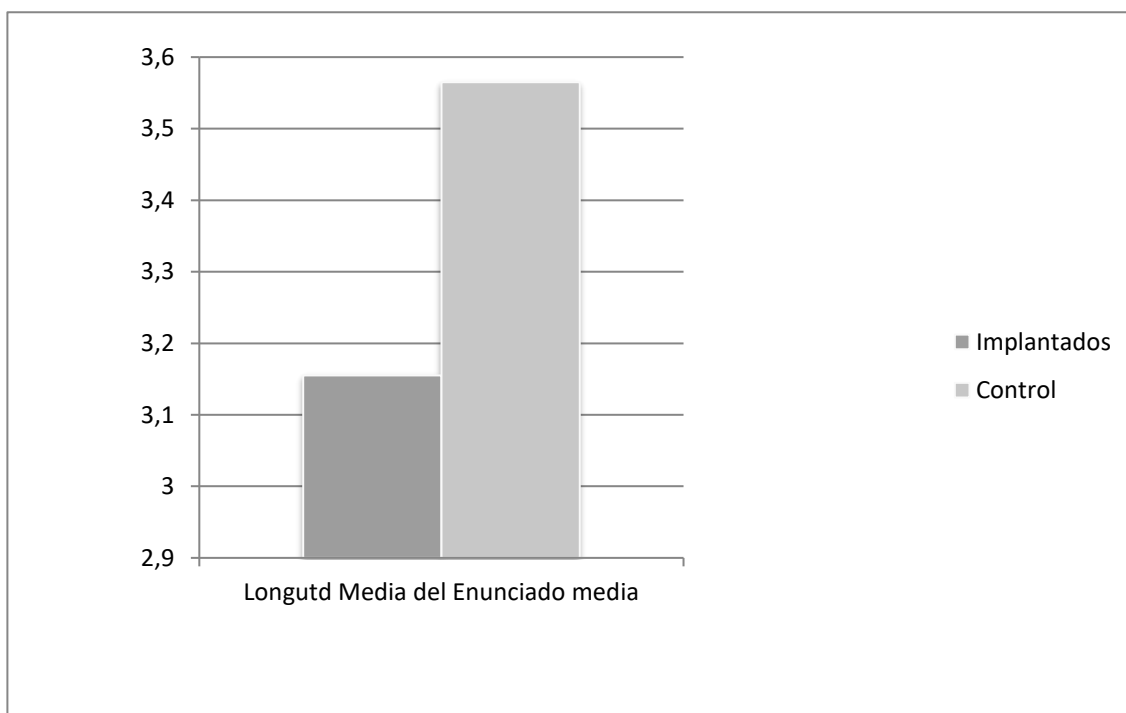
Del mismo modo, a la hora de examinar el número de enunciados totales que conforman las producciones de los niños implantados, somos testigos de una gran variabilidad asociada. No obstante, no siempre existe una relación directa o indirecta entre el número de enunciados observados en un niño y la Longitud Media del Enunciado (LME). Así, encontramos que hay niños con pocos enunciados y una longitud oracional elevada del mismo modo que hay niños con muchos enunciados y una gran longitud oracional asociada –también ocurre a la inversa–. De ahí podemos inferir que en nuestra muestra no hay vinculación entre el número de enunciados y la longitud de los mismos.

b) Longitud Media del Enunciado – Niños Normooyentes

| C01 | C02 | C03 | C04 | C05 | C06 | C07 | C08 | C09 | C10 | C11 | C12 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 4.07 | 6.33 | 3.70 | 2.68 | 2.47 | 2.16 | 3.20 | 4.60 | 1.77 | 2.86 | 5.14 | 3.80 |
| 86 | 23 | 41 | 41 | 34 | 43 | 15 | 30 | 22 | 29 | 7 | 36 |
| Media de la Longitud Media del Enunciado: 3.565 palabras/enunciado. | | | | | | | | | | | |
| Desviación Estándar de la MLU en Control: 1.32 (2.24-4.85) de desviación con la media. | | | | | | | | | | | |

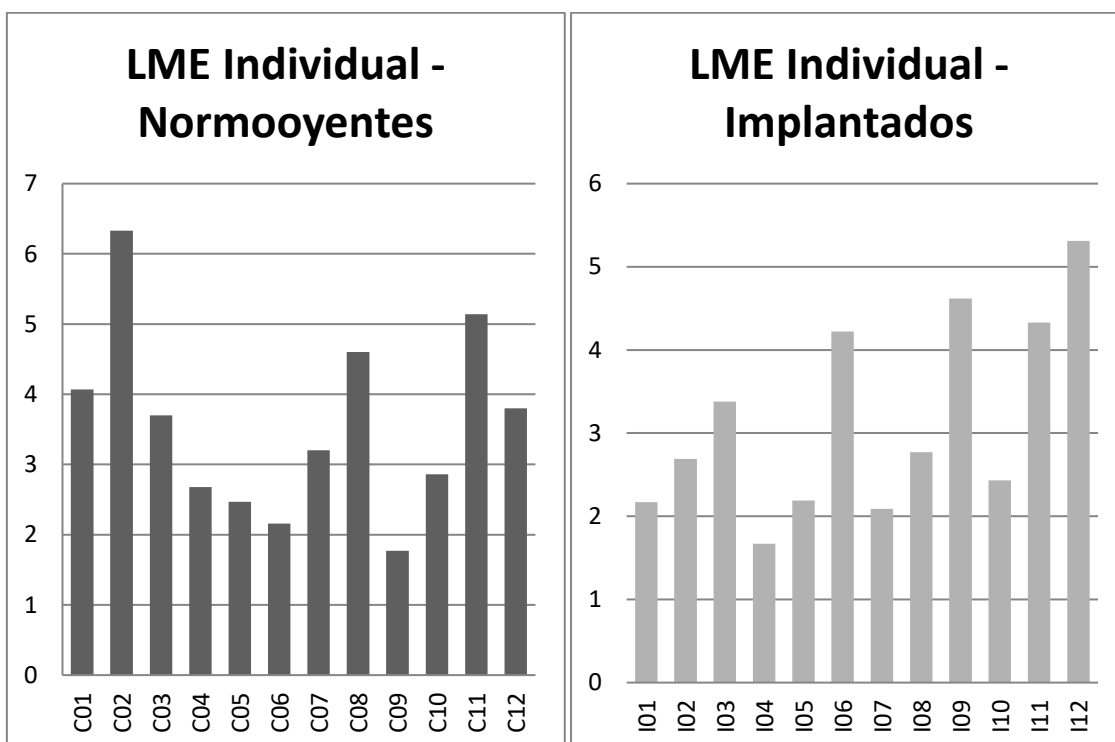
Por parte de los niños normooyentes, encontramos una mayor complejidad gramatical auspiciada por una mayor longitud oracional. Así, los niños normooyentes producen enunciados con 3,565 palabras por enunciado y una desviación estándar asociada de 1,32, lo que hace que sus enunciados oscilen en un rango de 2,24-4,85. Observamos, además, que, aunque las variación interindividual sigue siendo una característica muy destacada dentro de este grupo, esta es menor que en el caso de los niños implantados. Asimismo, la longitud oracional es mayor en el caso de los niños normooyentes que en el de los niños hipoacúsicos implantados de manera absoluta.

Por otro lado, en el análisis del número de enunciados en el grupo de los niños normooyentes, y sin vinculación nuevamente a la Longitud Media del Enunciado (LME), también observamos una mayor homogeneidad que en el grupo de los niños implantados. Esto implica que el desarrollo de la complejidad morfosintáctica, siempre teniendo en cuenta los condicionantes que nuestra muestra impone, es mayor en el grupo de niños normooyentes.



Si bien las diferencias observadas entre ambos grupos solo dan cuenta de que los niños normooyentes son capaces de elaborar enunciados con una extensión de aproximadamente un 15% más de longitud, dado el estadio inicial del desarrollo

lingüístico en el que se encuentran ambos grupos –treinta y seis meses de edad auditiva en ambos casos– consideramos que las mismas son lo suficientemente significativas para que podamos señalar que las diferencias son notables entre ambos grupos. De este modo, tomando ambas muestras en su dimensión grupal, concluiremos que los niños normooyentes poseen una mayor Longitud Media del Enunciado (LME) que los niños hipoacúsicos implantados y que de ello se infiere un mejor desempeño en la dimensión gramatical del lenguaje, lo que conlleva en sí mismo un mayor grado de desarrollo lingüístico según este aspecto del desarrollo.



No obstante, si bien la mayor complejidad puede observarse en los niños normooyentes en términos absolutos observamos una mayor igualdad si lo que contrastamos es la variación interindividual observada entre los diferentes niños que conforman el presente estudio. Si bien la media de Longitud Media del Enunciado es mayor en el caso de los niños normooyentes (3,565) que en el de los niños hipoacúsicos implantados (3,155), la desviación media respecto a la media es muy distinta entre los sujetos que conforman los distintos grupos. En el gráfico sucesivo queremos plasmar las diferencias interindividuales observadas en ambos grupos respecto de la LME.

Observamos que, aunque con diferencias de carácter leve, la variación respecto a la media mayor de los niños normooyentes, de 1,32 formas respecto a la media, respecto a la de los niños hipoacúsicos implantados, de 1,18 formas respecto a la media del grupo correspondiente, no traspasa las consideraciones grupales a las que nos hemos referido con anterioridad. Con una diferencia de desviación estándar de solo 0,14 palabras por enunciado entre ambos grupos de niños, todavía queda vigente la observación de que la Longitud Media del Enunciado (LME) es mayor en el grupo de los niños normooyentes.

Una vez que hemos analizado la Longitud Media del Enunciado (LME) entre ambos grupos y tras haber concluido que los niños normooyentes se caracterizan por un mejor desempeño en lo que respecta a este índice concreto del desarrollo, estudiaremos de forma concreta los apartados de índole exclusivamente morfosintáctica atendiendo a la siguiente prelación: conjunciones, pronombres, determinantes, adverbios, preposiciones y formas verbales.

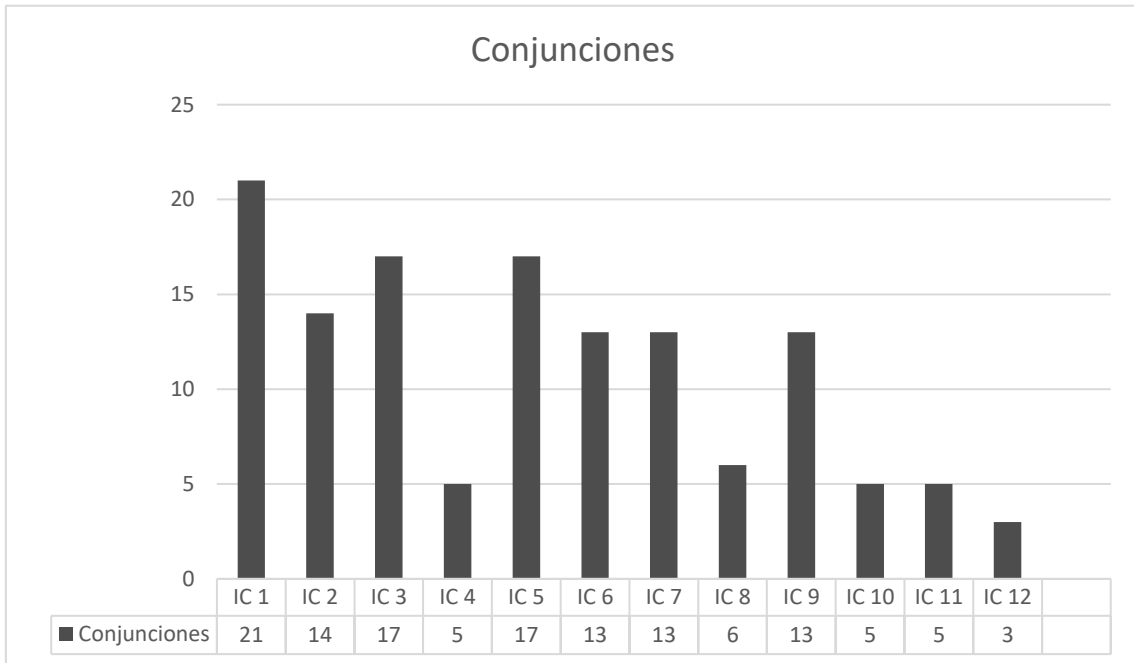
VII. 3 – MARCADORES MORFOLÓGICOS.

RECUESTO DE CONJUNCIONES

Estudio de la cohesión discursiva a partir de la presencia de conjunciones coordinantes y subordinantes en IC: cuadro de datos

| | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | TOTAL |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| Y | 20 | 13 | 8 | 5 | 1 | 5 | 8 | 2 | 9 | 1 | 3 | 3 | 78 |
| E | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| NI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| BIEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| YA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| PERO | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 15 |
| AUNQU E | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SINO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ES DECIR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESTO ES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| PORQU E | 0 | 0 | 3 | 0 | 15 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 24 |
| COMO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| PUES | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| YA QUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PUESTO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PARA | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| A FIN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AUNQU E | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AUN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LUEGO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------|----|----|----|---|----|----|----|---|----|---|---|---|-----|
| COMO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CUAND O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| DONDE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ASÍ QUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 21 | 14 | 17 | 5 | 17 | 13 | 13 | 6 | 13 | 5 | 5 | 3 | 132 |



Datos más significativos

| CONJUNCIONES EN NIÑOS CON IC | |
|--|-------------|
| Media de empleo de conjunciones | 11 |
| DE de empleo de conjunciones | 5,95 |
| | |
| Media de empleo conjunción copulativa y | 6,5 |
| DE de empleo conjunción copulativa y | 5,60 |

| | |
|---|-------------|
| | |
| Media de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 1,25 |
| DE de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 0,66 |
| | |
| Media de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 2 |
| DE de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 4,26 |
| | |
| Media de empleo conjunción final <i>para</i> | 1,08 |
| DE de empleo conjunción final <i>para</i> | 1,62 |

El comportamiento de los niños implantados en el uso de los elementos conjuntivos, se caracteriza, atendiendo a las medidas de tendencia central por una presencia elevada de dichas partículas. En concreto, se observa la presencia de 11 elementos conjuntivos por cada sujeto, mientras que la desviación estándar referida a dicha muestra es de 5,95 elementos conjuntivos por cada uno, lo cual refleja que existe una gran variación interindividual entre los sujetos con implante coclear.

Dentro de los elementos conjuntivos más característicos en las producciones de los sujetos, se da una clara preferencia por el uso de la conjunción copulativa *y*, aunque de nuevo habríamos de referirnos a que existe una gran variación interindividual, dado que se emplea con una media de 6,5 conjunciones por sujeto y una desviación estándar de 5,60 conjunciones por individuo.

Basándonos en el orden según la relevancia observada por cada elemento conjuntivo, la forma consecutiva *porque* aparece en 2 ocasiones en cada sujeto, aunque su aparición se reduce a muy pocos, por lo que no podríamos decir que se trate de un elemento conjuntivo especialmente significativo dentro de la producción de los niños, ya que la desviación estándar observada en el empleo de esta categoría es de 4,26 formas por

sujeto de media. A continuación, y en orden descendente de importancia, se da la presencia de la conjunción adversativa *pero*, apareciendo en 1,66 ocasiones en cada uno de los sujetos, con una desviación estándar de 0,66. Esto implica que la presencia de las conjunciones adversativas tiene lugar en la totalidad de los sujetos. Finalmente, con un uso más restringido y de forma irregular entre los diferentes sujetos, se observa la presencia de la conjunción final *para* con 1,08 conjunciones con sujeto aunque con una desviación estándar de 1,62, lo cual revela que su presencia no es especialmente significativa.

IC-11

*CHI: sí, **pero** había toboganes.

*CHI: <&pero &no> [//] **pero** yo fui en un flotador que se podía <subir>

[x 2] una persona.

*THE: solo una persona en cada flotador?

*CHI: si. [+ exc]

*THE: y cómo era tu flotador?

*THE: era grande, mediano, pequeño.

*THE: y con el flotador qué hacías?

*CHI: que bajé por un tobogán, **pero** estaba boca abajo y me caí.

Mayor uso de la conjunción *pero* en el grupo de niños con implante coclear

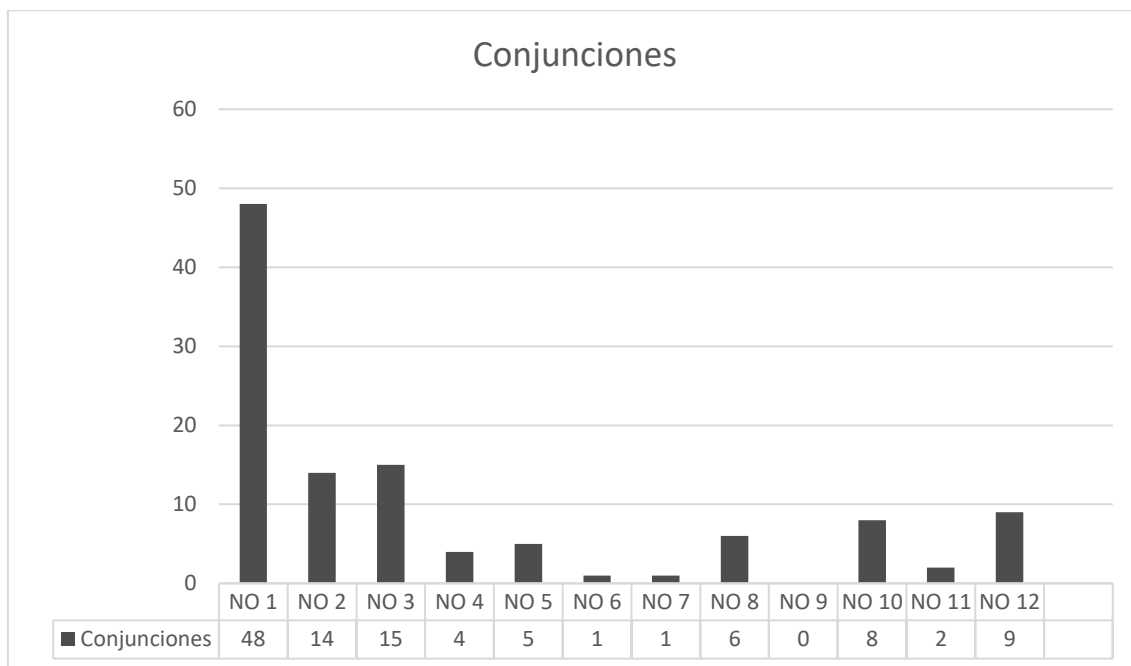
Así pues, respecto a la presencia del paradigma conjuntivo dentro de los niños hipoacúsicos con implante coclear, cabe destacar los siguientes aspectos fundamentales:

- Se observa una gran presencia de elementos conjuntivos a los 36 meses de edad cronológica por parte de los niños hipoacúsicos con implante coclear.

- El elenco de conjunciones empleadas por los niños es muy reducido, limitándose a la presencia de ciertos tipos: *y*, *pero*, *porque*, *para*.
- La conjunción más representativa en las producciones infantiles es *y*, funcionando como conjunción coordinada copulativa, encargada de llevar a cabo tanto el enlace a nivel sintagmático como el enlace a nivel oracional.
- La conjunción adversativa *pero* se muestra definitoria del lenguaje infantil de los niños implantados en esta edad cronológica.
- Aunque la conjunción consecutiva *porque* presenta una medida elevada según las medidas de tendencia central, su presencia se limita a pocos sujetos dentro de la muestra
- De igual modo, la conjunción final *para* tampoco aparece de forma significativa, aunque sí se da en ciertos sujetos de la muestra.

Estudio de la cohesión discursiva a partir de la presencia de conjunciones coordinantes
y subordinantes NO: cuadro de datos

| | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Y | 25 | 8 | 7 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 2 | 6 | 59 |
| E | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| BIEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| YA | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| PERO | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 |
| AUNQUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SINO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DECIR | | | | | | | | | | | | | |
| ESTO ES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PORQUE | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| COMO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| PUES | 8 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 15 |
| YA QUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PUESTO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PARA | 6 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| A FIN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AUNQUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AUN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LUEGO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SI | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| COMO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| CUANDO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| DONDE | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| ASÍ QUE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 48 | 14 | 15 | 4 | 5 | 1 | 1 | 6 | 0 | 8 | 2 | 9 | 113 |



Datos más significativos

| CONJUNCIONES EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|---|--------------|
| Media de empleo de conjunciones | 8,07 |
| DE de empleo de conjunciones | 13,10 |
| | |
| Media de empleo conjunción copulativa y | 4,91 |
| DE de empleo conjunción copulativa y | 7,08 |
| | |
| Media de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 0,58 |
| DE de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 1,50 |

| | |
|---|-------------|
| | |
| Media de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 0,75 |
| DE de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 0,75 |
| | |
| Media de empleo conjunción final <i>para</i> | 1 |
| DE de empleo conjunción final <i>para</i> | 1,81 |

Tras el análisis de los elementos conjuntivos en los niños normooyentes, observamos que la presencia de estos últimos es menor que en el caso de los niños hipoacúsicos implantados. Con solo 8,07 conjunciones por sujeto, los niños normooyentes se encuentran por detrás, al menos en nuestra muestra, de sus pares implantados. Ello indica que, pese a la edad a la que ha tenido lugar el implante, los niños implantados desarrollan efectivamente el sistema conjuntivo. Además, la elevada desviación estándar observada por parte de los niños normooyentes, de 13,10, implica que la aparición de conjunciones en los niños normooyentes es irregular en la mayor parte de los niños, lo cual indica que su desarrollo todavía no ha tenido lugar.

En el análisis concreto de los tipos de conjunciones más utilizadas, los niños normooyentes también priman el empleo de las conjunciones copulativas representadas por la forma concreta *y*. Respecto a sus medidas de tendencia central, podemos observar que los niños normooyentes emplean 4,91 conjunciones en cada una de sus producciones, reguladas por una desviación estándar de 7,08, que determinan un empleo muy irregular por parte de los niños. El empleo de esta conjunción está muy por detrás al uso que hacen los niños hipoacúsicos implantados con la misma edad auditiva. Sin embargo, sabemos que en ocasiones la presencia reiterada de las conjunciones coordinadas copulativas es, al contrario de lo que podría parecer, un indicador de falta de madurez lingüística. No obstante, para comprobar esta afirmación, es necesario analizar el resto de elementos conjuntivos, labor que continuaremos haciendo en los párrafos sucesivos.

IC-9

*CHI: **y** el pulpo va xxx.

*INV: ah, los ojos, estos son los ojos?

*CHI: sí **y** la <lengua no la sabes> [?] (..) xxx.

*CHI: mira, mi mamá me ha pintado esas xxx.

*INV: ah, tu mamá te ha pintado el cuarto?

*CHI: **y** esas dos camas [/] dos camas va a traer.

*INV: te ha traído dos camas, por qué?

*CHI: porque [/] porque sí para [/] para la noche me <despierta> [?] **y** [/] **y**

[/] y me acuesto en pijama **y** me he quedado dormida.

NO-1

*CHI: rosa, ese morado, rosa, blanco **y** morado.

%pho: lósa, ese morái, lósa y lánco y moráro.

*STU: ¿tú que eres morado o verde?

*CHI: blanco, morado, rosa **y** morado.

%pho: lanco, moraó, lósa y moráro.

*CHI: **y** esto te &mete el rojo.

%pho: jéto te méte e lójo.

*CHI: &alué rojo **y** esto 0 también rojo.

%pho: alué lóxo y eto pabién lóxo.

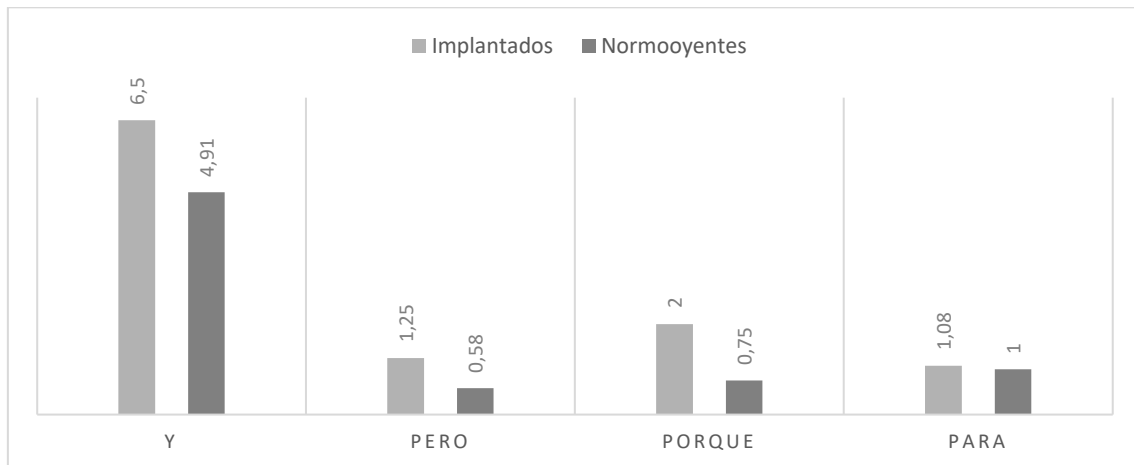
*CHI: **y** eso **y** la moto [?] es roja, verde.

Uso similar de la conjunción copulativa y en ambos grupos

Asimismo, la conjunción adversativa *pero* aparece como representativa dentro de las muestras de los niños normooyentes aunque de forma mucho menos clara que en el caso de los niños hipoacúsicos. Con una media de 0,58 conjunciones adversativas por sujeto, pero con una desviación estándar de 1,50.

Por otro lado, la conjunción consecutiva *porque* es mucho más representativa en el caso de los niños normooyentes que en el caso de los niños implantados. Con una representación media de 0,75 conjunciones por individuo (el 75% de los niños de la muestra la emplean) y una desviación estándar con el mismo valor (0,75), y teniendo en cuenta el desempeño correlativo en el resto de elementos conjuntivos por parte de los niños normooyentes, podríamos observar que, hasta cierto punto, los niños muestran un nivel de competencia elevado.

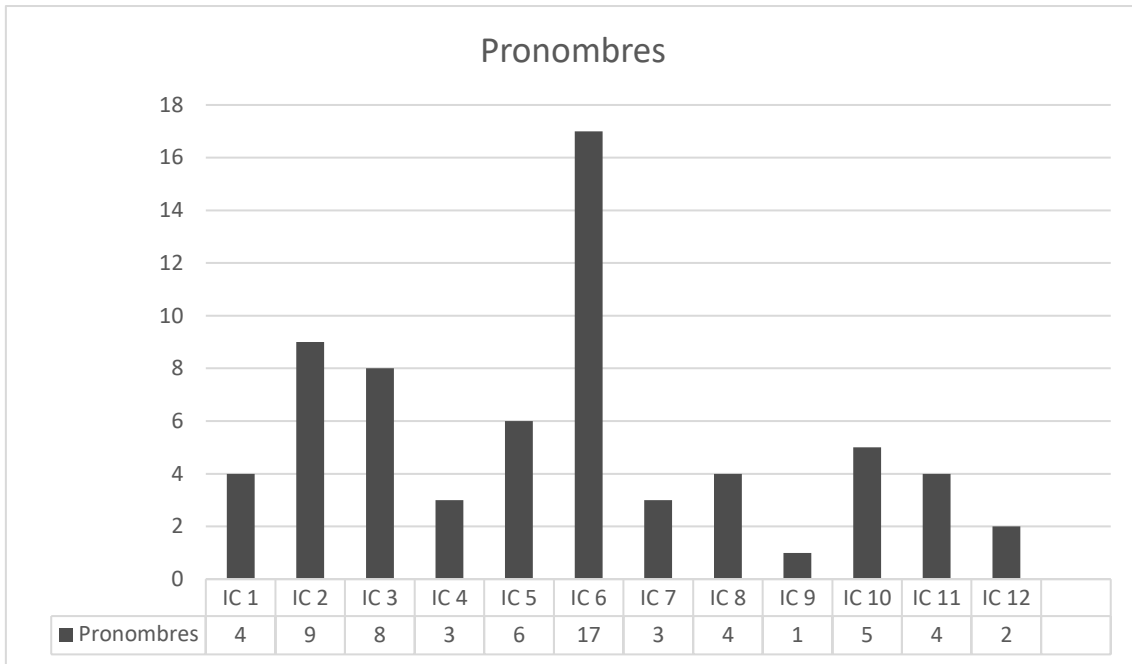
Por último, la presencia de la conjunción final *para* es poco representativa de modo generalizado. Aunque aproximadamente la mitad de los sujetos muestran el empleo de la conjunción final *para*, esta no aparece en todos los casos. Lo cierto es que, respecto a las medidas de de tendencia central, el uso de la conjunción es de 1 conjunción por sujeto, aunque regulada por una desviación estándar de 1,81, lo cual convierte su empleo en un dato poco representativo.



RECUENTO DE ELEMENTOS PRONOMINALES

Pronombres en niños con implante coclear

| | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | TOTAL |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| LO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 6 |
| LOS | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 11 |
| LA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| LAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LE | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| LES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ME | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| TE | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| SE | 1 | 4 | 2 | 1 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 19 |
| NOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| OS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MÍO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TUYO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TUYA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUYO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUYA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NUEST RO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NUEST RA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VUEST RO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VUEST RA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 4 | 9 | 8 | 3 | 6 | 17 | 3 | 4 | 1 | 5 | 4 | 2 | 66 |



Datos más significativos

| PRONOMBRES EN NIÑOS CON IC | |
|-----------------------------------|-------------|
| Media correferentes | 5,5 |
| DE de correferentes | 4,29 |
| | |
| Media pronombre <i>lo</i> | 0,5 |
| DE pronombre <i>lo</i> | 0,67 |
| | |
| Media pronombre <i>los</i> | 0,91 |
| DE pronombre <i>los</i> | 1,44 |
| | |
| Media pronombre <i>la</i> | 0,58 |
| DE pronombre <i>la</i> | 0,99 |
| | |

| | |
|----------------------------------|-------------|
| Media pronombre <i>le</i> | 0,25 |
| DE pronombre <i>le</i> | 0,62 |
| | |
| Media pronombre <i>me</i> | 1,25 |
| DE pronombre <i>me</i> | 2,89 |
| | |
| Media pronombre <i>se</i> | 1,58 |
| DE pronombre <i>se</i> | 1,83 |

Uno de los marcadores más reveladores en la cohesión presente en el habla infantil es el dominio que los niños tienen de los pronombres con valor correferencial, ya sean estos de carácter endofórico o exofórico. Su dominio marca la capacidad de los hablantes de aludir a elementos de su cotexto o su contexto más próximo, demostrando que son capaces de entender el discurso como una realidad unitaria. Por ello, es especialmente reseñable señalar que los niños hipoacúsicos implantados muestran un dominio escaso, con 5,5 pronombres correferenciales de media por cada sujeto y una desviación estándar de 4,29 asociada al uso de estos, lo que revela que aproximadamente la mitad de los niños implantados han usado estos marcadores.

Dentro del elenco de pronombres con carácter correferencial, se podría destacar por encima de otros, la aparición de las formas *me* y *se* dentro de las producciones infantiles. Mientras que la primera *–me–* se materializa en una utilización de 1,25 formas por hablantes, con una desviación estándar de 2,89, lo que indica que se da de forma muy puntual dentro de las producciones de los niños, pues está sujeta a una gran variabilidad interindividual; la segunda *–se–* presenta un valor medio mayor (1,58 pronombre por hablante), con una desviación estándar más ajustada a los valores medios, aunque indicadora de que solo uno de cada dos niños utilizan dicha forma pronominal. No obstante, debemos tener en cuenta que ambas partículas, *me* y *se*, pueden funcionar con valores diversos dentro del sistema lingüístico. Su uso no se restringe a la marca

correferencial, sino que también tendrá una importancia capital como parte del núcleo verbal o en otras funciones, actuando como una partícula.

A continuación, el uso del pronombre *los*, con 0,91 (también presente con una gran variedad interindividual, como muestra la desviación estándar de 1,44 en este aspecto) ocasiones por sujeto se destaca como uno de los elementos pronominales correferenciales más empleados por parte de los niños. Además, debemos recordar que la presencia del plural, como veíamos en el marco teórico, es posterior al singular, por lo que es una muestra de un mayor desarrollo morfosintáctico.

IC-10

*INV: venga, a ver, qué marioneta quieres?

%act: la investigadora está colocando el equipo de grabación adecuadamente

*CHI: qué es **lo** que estás haciendo?

*INV: el micro.

*CHI: y para qué?

*INV: para que hables (.) tú.

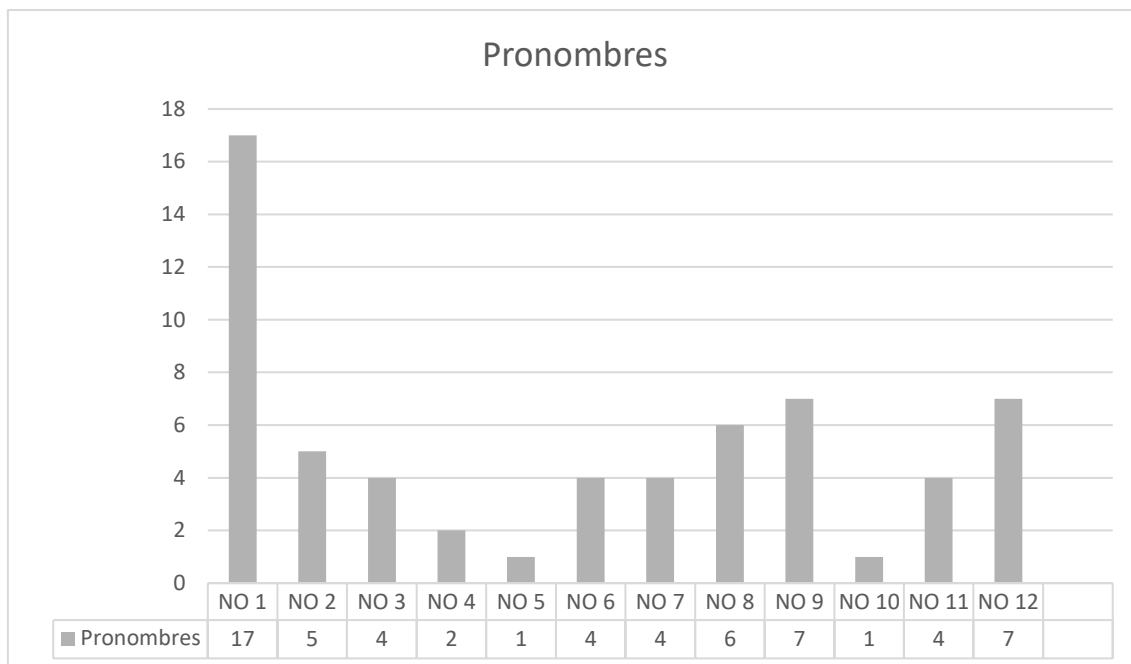
*CHI: así?

Uso del pronombre *lo* en niños implantados

Finalmente, encontramos usos residuales de otros marcadores morfosintácticos presentes dentro de las muestras de estos. En primer lugar, y en orden descendente según su presencia dentro de las muestras, se encuentran pruebas del uso de la forma pronominal átona femenina *la*, la cual aparece en el 58% de los sujetos del estudio, con una desviación estándar de 0,99. Tras ella, aparece la forma pronominal átona masculina *lo*, presente en el 50% de los sujetos, con una variación respecto a la media de 0,67. Por último, la forma final pronominal átona *le* aparece solo en un 25% de los sujetos, regulada con una desviación estándar de 0,62 lo que supone el doble de ocasiones.

Pronombres en niños normooyentes

| | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| LO | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| LOS | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| LA | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 |
| LAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| LE | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| LES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ME | 6 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 |
| TE | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| SE | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 6 | 1 | 0 | 4 | 22 |
| NOS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| OS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | | | | | | | | | | |
| MÍO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TUYO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TUYA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUYO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUYA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NUEST RO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NUEST RA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VUEST RO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VUEST RA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 17 | 4 | 5 | 2 | 1 | 4 | 4 | 6 | 7 | 1 | 4 | 7 | 61 |



Datos más significativos

| PRONOMBRES EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|---|-------------|
| Media correferentes | 5,08 |
| DE de correferentes | 4,23 |
| | |
| Media pronombre <i>lo</i> | 0,33 |
| DE pronombre <i>lo</i> | 0,51 |
| | |
| Media pronombre <i>los</i> | 0,16 |
| DE pronombre <i>los</i> | 0,38 |
| | |
| Media pronombre <i>la</i> | 0,83 |
| DE pronombre <i>la</i> | 0,71 |
| | |
| Media pronombre <i>le</i> | 0,25 |

| | |
|----------------------------------|-------------|
| DE pronombre <i>le</i> | 0,62 |
| | |
| Media pronombre <i>me</i> | 0,91 |
| DE pronombre <i>me</i> | 1,72 |
| | |
| Media pronombre <i>se</i> | 1,83 |
| DE pronombre <i>se</i> | 1,89 |

El uso de elementos pronominales por parte de los niños normooyentes presenta, en términos cuantitativos, un comportamiento muy similar al de los niños implantados. No percibimos una gran presencia de elementos pronominales con carácter correferencial, con 5,08 pronombres encontrados en la muestra de cada sujeto, pero con una desviación estándar de 4,23 pronombres respecto a la media del grupo. Estas cifras son prácticamente idénticas a las encontradas en el grupo de niños implantados, lo que permite afirmar que, dentro de las particularidades de nuestro grupo y a una edad auditiva similar, el comportamiento en los pronombres correferenciales es muy similar, por lo que podríamos afirmar que el desempeño en este aspecto es el mismo.

Por otra parte, respecto al análisis individual de cada uno de los pronombres correferenciales más importantes en el grupo de los niños normooyentes, cabe destacar que las formas *me* y *se* son las más recurrentes en las producciones infantiles. La primera de ellas –*me*– aparece en 0,91 casos por sujeto, presentando una desviación estándar de 1,72 respecto a la media, mientras que la segunda de ellas –*se*– presenta un mayor empleo por parte de los hablantes, ya que aparece en 1,83 ocasiones por cada hablante, moderada por una desviación estándar de 1,89 pronombres respecto a la media. Nuevamente, ambas formas correferenciales, que también ostentan otros valores fuera del espectro pronominal, son las más características a los 36 meses de edad auditiva. Sin embargo, los datos en ambos pronombres –y en especial en el pronombre *me*– ponen de manifiesto que existe una gran variación interindividual en el uso de los elementos del sistema

pronominal, lo cual implica que los elementos correferenciales de esta naturaleza tienen una importancia relativa.

Tras las formas *me* y *se*, y en orden descendente de importancia, el pronombre átono masculino plural *los* tiene una incidencia mucho menor en el caso de los niños normooyentes que en el caso de los niños hipoacúsicos implantados. Con un valor de medio de 0,16 formas por sujeto en el caso de los niños normooyentes y una variación respecto a la media de 0,38 formas por sujeto, su empleo es prácticamente irrelevante dentro de la producción de los niños. Recordemos, asimismo, que el uso de esta forma, dada la noción de pluralidad, es indiciario de un mayor grado de desarrollo respecto de las formas de singular, lo que implica un desarrollo mucho mayor en este aspecto por parte de los niños hipoacúsicos implantados.

NO-6

*CHI: esto?

*INV: sí.

*CHI: **lo** voy a hacer chico, verás.

*INV: vas a hacerlo chico?

*CHI: xxx chico.

*INV: chiquitito.

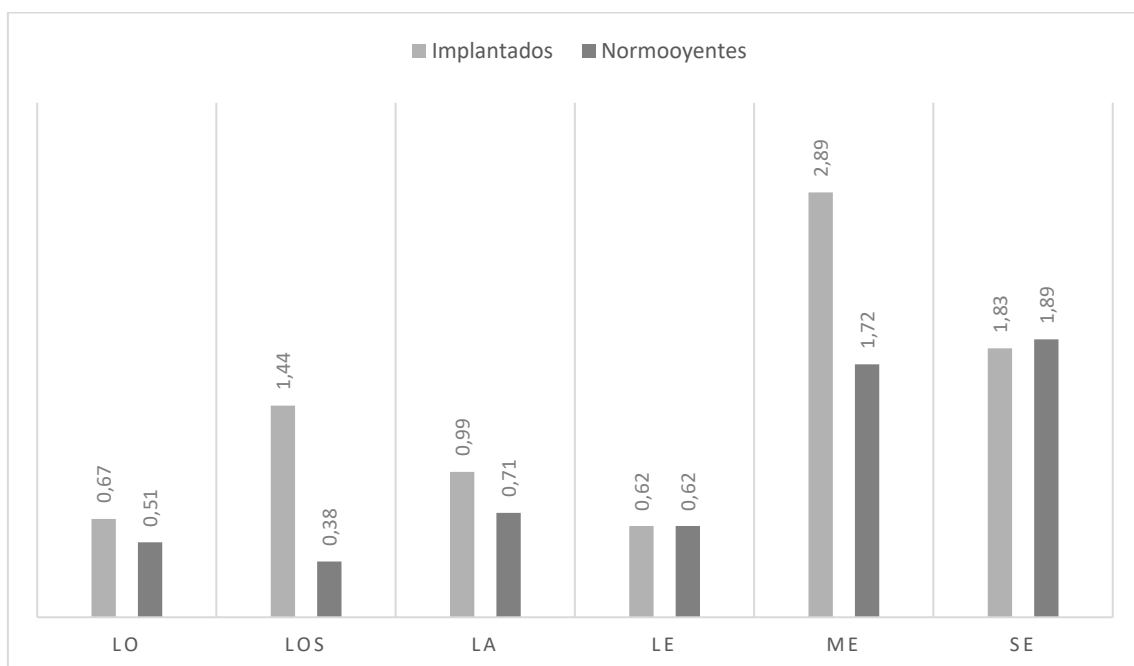
*INV: uy, estás malito?

*CHI: no.

Uso del pronombre *lo* en un participante del grupo control

Por el contrario, el pronombre personal átono femenino singular *la* sí es significativo en la producción de los niños normooyentes, ya que se caracteriza por un empleo de 0,83 formas por sujeto, mientras que tiene una desviación estándar de 0,71 formas por sujeto. Respecto a su correlato masculino, el pronombre personal átono

masculino singular *lo*, con un uso medio de 0,33 formas por hablantes y una desviación estándar de 0,51 pronombres por sujeto. Así, hay una preferencia por el empleo de la forma femenina frente a la masculina y una tendencia en el uso muy similar a la de los niños normooyentes. Finalmente, el uso del pronombre personal átono de tercera persona, *le*, es residual en las muestras de lenguaje infantil, con una aparición de 0,25 ocasiones por sujeto y una desviación estándar de 0,62 respecto a la media.

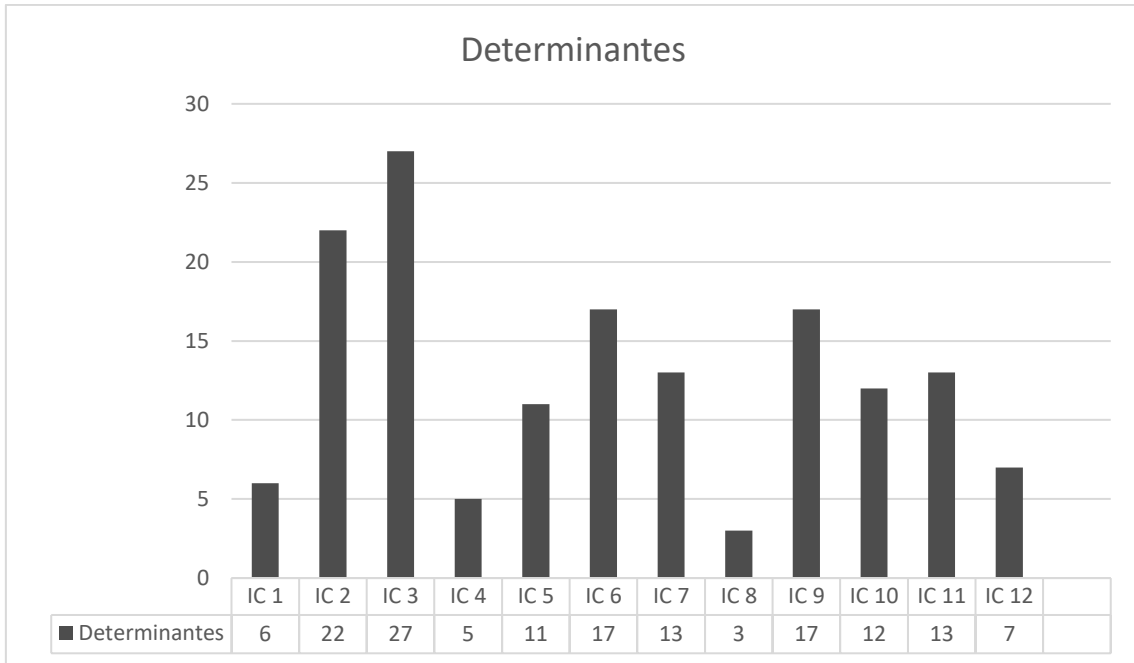


RECUENTO DE DETERMINANTES

Determinantes en niños con implante coclear

| | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | TOTAL |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| EL | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 31 |
| LOS | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 |
| LA | 4 | 10 | 8 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 0 | 42 |
| LAS | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| UN | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 5 | 4 | 2 | 3 | 24 |
| UNA | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| UNOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| UNAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MUCHO/ S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ALGUNO S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESTE | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| ESTA | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| ESTOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESTAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESO | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| ESA | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| ESOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AQUEL/O S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AQUELL A/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MI/S | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| TU/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|---|---------|
| SU/S | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| TOTAL | 6 | 22 | 27 | 5 | 11 | 17 | 13 | 3 | 17 | 12 | 13 | 7 | 15 3 |



Datos más significativos

| DETERMINANTES EN NIÑOS CON IC | |
|--------------------------------------|--------------|
| Media empleo determinantes | 12,75 |
| DE empleo de determinantes | 7,14 |
| | |
| Media determinante <i>el</i> | 2,58 |
| DE determinante <i>el</i> | 1,44 |
| | |

| | |
|---------------------------------------|-------------|
| Media determinante <i>los</i> | 0,83 |
| DE determinante <i>los</i> | 1,19 |
| | |
| Media determinante <i>la</i> | 3,5 |
| DE determinante <i>la</i> | 3,14 |
| | |
| Media determinante <i>las</i> | 0,25 |
| DE determinante <i>las</i> | 0,62 |
| | |
| Media determinante <i>un</i> | 2 |
| DE determinante <i>un</i> | 1,70 |
| | |
| Media determinante <i>una</i> | 1,16 |
| DE determinante <i>una</i> | 1,89 |
| | |
| Media determinante <i>este</i> | 0,58 |
| DE determinante <i>este</i> | 1,24 |
| | |
| Media determinante <i>mi/s</i> | 0,83 |
| DE determinante <i>mi/s</i> | 1,74 |

Los determinantes, que cumplen una labor esencial en la actualización del discurso como hemos revisado a lo largo del marco teórico, constituyen una categoría fundamental para llevar a cabo la evaluación del desarrollo morfosintáctico.

Analizando los elementos determinativos de forma genérica, se puede observar que los niños hipoacúsicos implantados utilizan una gran cantidad de estos ellos, así como un elenco muy variado de los mismos. De forma media, los niños implantados usan 12,75 elementos determinativos en cada una de sus producciones y una desviación estándar de 7,14 formas, lo cual implica que hay cierto dominio en el manejo de esta categoría morfosintáctica.

Respecto al análisis de la incidencia individual de cada uno de los elementos determinativos, cabe destacar la presencia del determinante artículo determinado femenino singular *la* por encima del resto de elementos del paradigma. Así, se observa un uso medio de 3,5 determinantes por sujeto con una desviación estándar respecto al valor medio de 3,14. Con un comportamiento muy similar aparece el determinante artículo determinado masculino singular *el*, el cual aparece con un valor medio de 2,58 formas por sujeto y una desviación estándar asociada de 1,44 determinantes. Así, existe una preferencia por el empleo de los determinantes artículos determinantes por encima del resto de determinante, lo cual confiere sobre todo un carácter generalizador al discurso de los niños implantados.

Tras los artículos determinados, destaca la aparición del determinante indefinido *un*, que se muestra en 2 ocasiones por cada uno de los sujetos con implante coclear y una desviación estándar asociada de 1,70 determinantes por cada uno de los sujetos, lo cual implica que existe una gran variación interindividual. Asimismo, en orden descendente, encontramos el determinante indefinido femenino singular *una*, con una aparición media de 1,16 formas por sujeto, pero con una desviación estándar de 1,89 determinantes por sujeto. Así, existe una predilección por el empleo de los determinantes determinados y los indeterminados o indefinidos.

A continuación, el determinante artículo determinado masculino plural *los* es la siguiente forma que hallamos de forma destacada, con un valor medio de 0,83 formas por sujeto y una desviación estándar de 1,19 determinantes por individuo. Recordamos que

el uso del plural es posterior al de los mismos determinantes en singular, por lo que podemos considerar que el nivel de empleo de este determinante es coherente respecto a su correlato en singular. La forma femenina, con un uso medio de 0,25 apariciones por

IC-2

*CHI: xxx una tili [/] vinu una pili.

%com: podría querer decir "viendo la tele"

*INV: la Pili, quién es la Pili?

*CHI: **la** pili y los niños.

*INV: así, así por ejemplo puedes hablar.

IC-2

*INV: se ha qué?

*CHI: **un** sitio.

%pho: usidio

*INV: de un sillón?

*CHI: **un** sitio!

%pho: un siillo

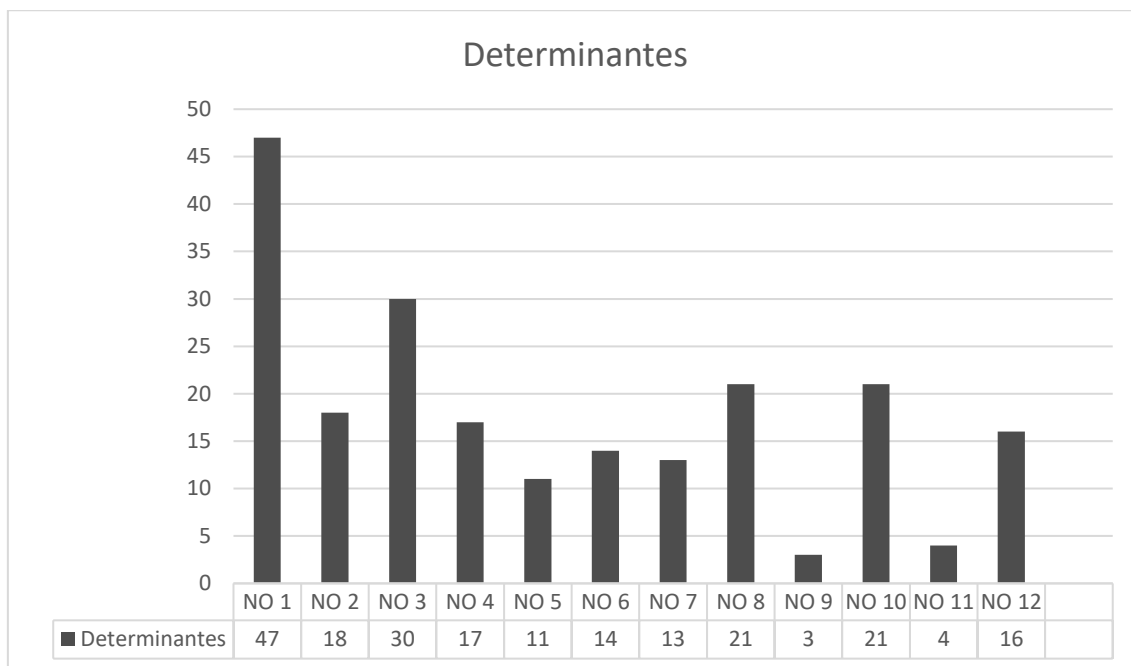
*CHI: sitio con la prima.

sujeto, es poco representativa en el lenguaje infantil. Finalmente, el demostrativo *este* aparece con un uso medio de 0,58 formas por sujeto y una desviación estándar de 1,24.

Muestras de uso del artículo determinado *la* y del indefinido *un* en un niño implantado

Determinantes en niños normooyentes

| | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| EL | 5 | 4 | 4 | 0 | 0 | 4 | 2 | 2 | 1 | 6 | 0 | 1 | 29 |
| LOS | 5 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| LA | 12 | 6 | 5 | 2 | 5 | 6 | 4 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| LAS | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| UN | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 1 | 4 | 5 | 0 | 7 | 0 | 8 | 39 |
| UNA | 11 | 2 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 30 |
| UNOS | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| UNAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| MUCHO/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ALGUNOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESTE | 1 | 0 | 6 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 15 |
| ESTA | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| ESTOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESTAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESO | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| ESA | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| ESOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ESAS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| AQUEL/OS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AQUELLA/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MI/S | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| TU/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| SU/S | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| TOTAL | 47 | 18 | 30 | 17 | 11 | 14 | 13 | 21 | 3 | 21 | 4 | 16 | 215 |



Datos más significativos

| DETERMINANTES EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|--|--------------|
| Media empleo determinantes | 17,91 |
| DE empleo de determinantes | 11,75 |
| | |
| Media determinante <i>el</i> | 2,41 |
| DE determinante <i>el</i> | 2,10 |
| | |
| Media determinante <i>los</i> | 1,08 |
| DE determinante <i>los</i> | 1,44 |

| | |
|---------------------------------------|-------------|
| | |
| Media determinante <i>la</i> | 3,91 |
| DE determinante <i>la</i> | 3,31 |
| | |
| Media determinante <i>las</i> | 0,5 |
| DE determinante <i>las</i> | 0,67 |
| | |
| Media determinante <i>un</i> | 3,25 |
| DE determinante <i>un</i> | 2,64 |
| | |
| Media determinante <i>una</i> | 2,5 |
| DE determinante <i>una</i> | 3,17 |
| | |
| Media determinante <i>este</i> | 1,25 |
| DE determinante <i>este</i> | 1,86 |
| | |
| Media determinante <i>mi/s</i> | 0,83 |
| DE determinante <i>mi/s</i> | 1,74 |

Respecto a la utilización general de los elementos que facilitan la actualización discursiva, los niños normooyentes muestran un gran desempeño en esta categoría frente a los niños hipoacúsicos implantados, con una aparición media de 17,91 determinantes por sujeto y una desviación estándar respecto a la media de 11,75 formas por sujeto. Esto

demuestra una gran facilidad para la utilización de determinantes por parte de los niños normooyentes, que marca una mayor aprehensión del discurso por parte de estos.

En el análisis individual de los determinantes más importantes, al igual que ocurría en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, las formas de los artículos determinantes determinados son los más representativos dentro de las primeras producciones infantiles. De este modo, la forma del determinante artículo determinado femenino singular *la* aparece en 3,91 ocasiones por individuo, con una desviación estándar asociada de 3,31. Al mismo tiempo, la forma masculina *el* del determinante artículo determinado concurre en 2,41 ocasiones, con una desviación respecto a la media de 2,10 formas determinativas. Nuevamente, al igual que sucedía en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, los niños normooyentes prefieren el empleo de los artículos determinantes determinados por encima de los indeterminados o indefinidos.

NO-7

*CHI: ese niño **la** [//] **la** niña pinta pinta **la** niña.

*INV: sí, mira, **la** niña se lava las manos.

*CHI: sí.

*INV: cuál, la niña se lava las manos.

*CHI: porque tienen susxxx [//] sucias.

NO-7

*INV: Sofía, que te lo paso, que te paso el camión.

*CHI: no, es **un** coche.

*INV: ah, es un coche?

*CHI: sí, no es **un** camión es **un** coche.

*INV: no es un camión es un cohe, mira la niña se pinta la cara.

Uso del determinante artículo *la* y del indefinido *un* en un niño normooyente

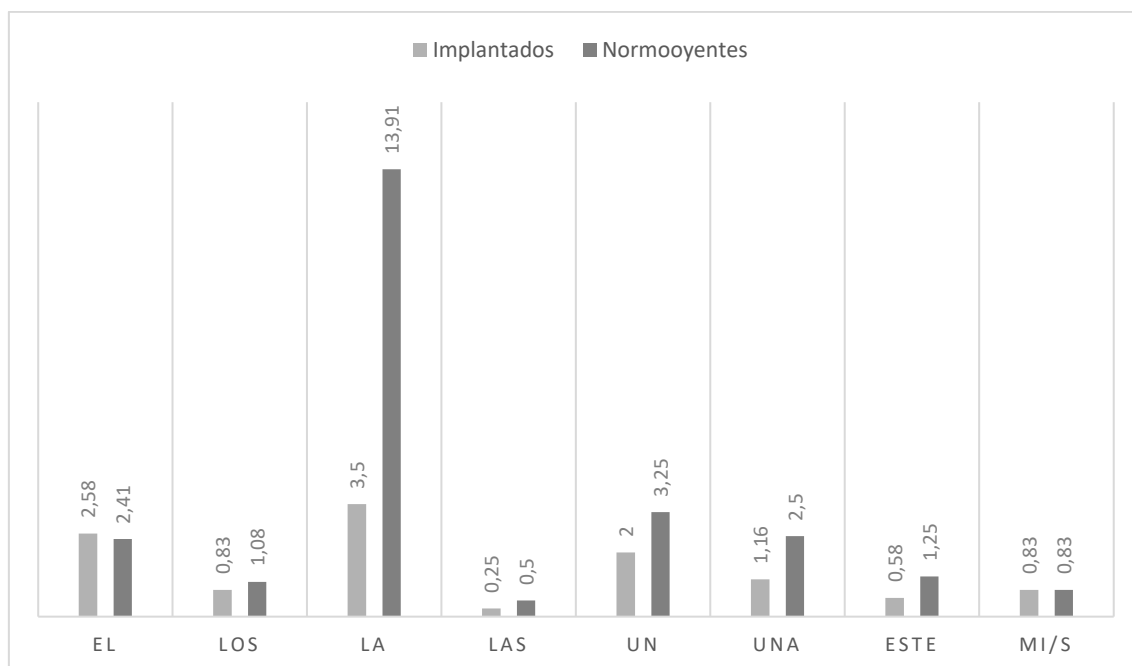
Precisamente son los determinantes artículos indeterminados o indefinidos, tanto en su forma femenina como masculina, los siguientes en orden de importancia descendente dentro de las producciones de los niños. Mientras que la forma femenina *una* aparece en 2,5 ocasiones por cada sujeto pero con una desviación estándar asociada de 3,17 lo cual implica que su uso esta extendido de forma muy poco homogénea entre los

diferentes miembros del grupo de niños normooyentes, la forma masculina *un* presenta una media de uso por parte de los sujetos de 3,25 y una desviación respecto a la media de 2,64 determinantes en el uso de cada individuo.

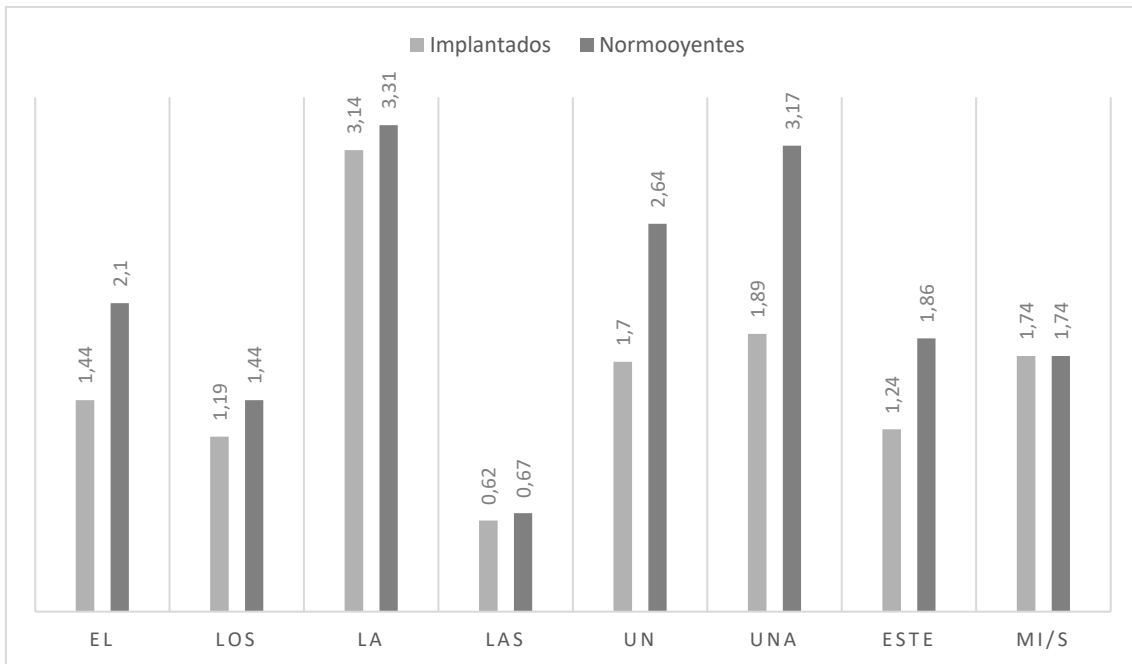
La forma masculina plural del determinante artículo determinado, *los*, es la siguiente en importancia, con un uso medio de 1,08 ocasiones por parte de los niños y una desviación estándar asociada de 1,44. Este hecho vuelve a poner de manifiesto que los niños normooyentes se encuentran en un estadio avanzado en el empleo de estos marcadores. Tras esta forma, el correlato femenino *las* aparece 0,5 ocasiones por cada uno de los sujetos con una desviación respecto a la media de 0,67.

Finalmente, hay tres elementos determinativos relevantes dentro de las producciones infantiles. Por un lado, el demostrativo singular *este* aparece en 1,25 ocasiones por sujeto, aunque con 1,85 de desviación respecto a la media, y la forma posesiva *mi/s* se emplea 0,83 ocasiones por individuo pero con una desviación estándar de 1,74 determinantes respecto a la media observada en los posesivos.

Determinantes más importantes



Desviación estándar en el empleo de determinantes

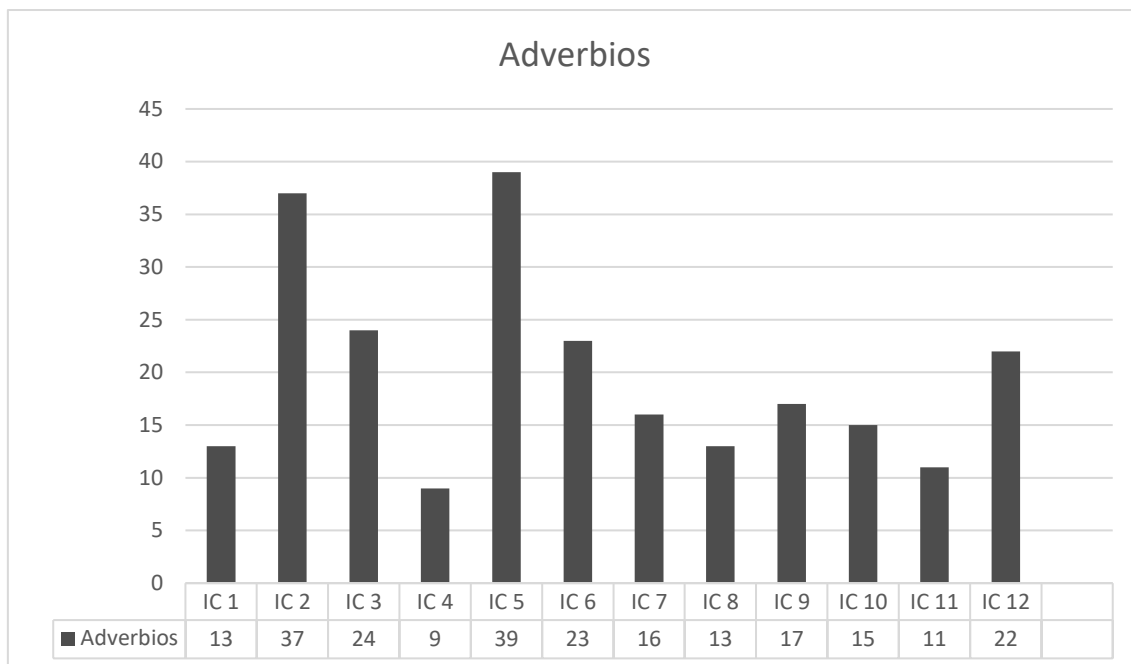


RECUENTO DE ELEMENTOS ADVERBIALES

Adverbios en niños con implante coclear

| | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | Total |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| AHORA | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| ANTES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DESPUÉS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TARDE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LUEGO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AYER | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| TEMPRAN O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| YA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| TODAVÍA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AÚN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HOY | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| PRONTO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AQUÍ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 6 |
| AHÍ | 0 | 0 | 1 | 1 | 8 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| ALLÍ | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| CERCA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LEJOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FUERA | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| DENTRO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ENCIMA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DELANTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ASÍ | 0 | 0 | 3 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 16 |
| BIEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| OMAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MUCHO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| POCO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DEMASIA DO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MÁS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| MUY | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| CASI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TODO | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| NADA | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| MENOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ADEMÁS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TAMBIÉN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| SÍ | 10 | 13 | 7 | 4 | 8 | 3 | 6 | 8 | 10 | 6 | 2 | 13 | 90 |
| TAMBIÉN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NO | 1 | 21 | 7 | 3 | 11 | 16 | 5 | 2 | 3 | 3 | 7 | 8 | 87 |
| NUNCA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| QUIZÁ/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| À LO MEJOR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 13 | 37 | 24 | 9 | 39 | 23 | 16 | 13 | 17 | 15 | 11 | 22 | 239 |



Datos más significativos

| ADVERBIOS EN NIÑOS CON IC | |
|----------------------------------|--------------|
| Media empleo adverbios | 19,91 |
| DE empleo de adverbios | 9,67 |
| | |
| Media adverbio <i>sí</i> | 7,5 |
| DE adverbio <i>sí</i> | 3,58 |
| | |
| Media adverbio <i>no</i> | 7,25 |
| DE adverbio <i>no</i> | 6,07 |

| | |
|-----------------------------------|-------------|
| | |
| Media adverbio <i>así</i> | 1,33 |
| DE adverbio <i>así</i> | 3,47 |
| | |
| Media adverbio <i>ahí</i> | 1 |
| DE adverbio <i>ahí</i> | 2,29 |
| | |
| Media adverbio <i>aquí</i> | 0,5 |
| DE adverbio <i>aquí</i> | 1 |

Los elementos léxicos adverbiales desempeñan una función esencial dentro de los procesos de evidencialidad en las muestras de los niños. Si estudiábamos en el marco teórico del presente estudio que los niños no solo acceden al mundo de lo hipotético a través del modo subjuntivo, sino que desarrollan una serie de mecanismos lingüísticos de carácter gramatical que les permiten expresar la relación que mantienen con la información del contexto situacional y discursivo, encontraremos que los elementos léxicos adverbiales, empleados en un primer momento como marcadores deícticos de diversa naturaleza semántica, son componentes que ayudan a entender el grado de evidencia y la gestión de la misma que los niños son capaces de alcanzar. Vimos que los elementos léxicos adverbiales que aparecían en las muestras lingüísticas de los hablantes estaban asociados con esta función deíctica, en especial con el señalamiento de carácter espacial o temporal, debido a que los niños sienten la necesidad de aludir a los elementos que integran la situación comunicativa más próxima, a fin de expresar sus necesidades o deseos respecto a un acontecimiento concreto relacionado con dicha situación.

Centrándonos ya en los datos concretos observados en los niños implantados con treinta y seis meses de edad cronológica, podemos observar que los mismos hacen un

gran uso generalizado de los elementos léxicos de carácter adverbial dentro de sus producciones. De este modo, encontramos un uso medio de 19,91 formas adverbiales en cada sujeto y una desviación respecto a esta medida de tendencia central de 9,67. Esto implica que los niños usan activamente esta categoría morfológica y, por tanto, establecen relaciones entre los elementos del contexto situacional y discursivo. No obstante, si las diversas teorías sobre la adquisición de este elemento morfosintáctico en español promulgaban que la aparición de los primeros adverbios correspondía a los marcadores de la espacialidad y la temporalidad, hemos observado que la primera relación adverbial que los sujetos muestran en sus producciones, es la afirmación. Con un empleo medio de 7,5 formas por sujeto y una desviación estándar asociada de 3,58, el adverbio *sí* es el más representativo de esta etapa del desarrollo, seguido muy de cerca por el adverbio de negación *no*, con un uso promedio de 7,25 formas por individuo y una desviación estándar de 6,07. Así, las primeras manifestaciones adverbiales por parte de los niños tratan de afirmar o de negar elementos de la situación comunicativa. Los niños, acostumbrados a las interrogativas de *si/no* que pretenden paliar sus necesidades más perentorias –por ejemplo, cuestiones sobre la alimentación o la necesidad de ir al aseo– están muy acostumbrados a responder preguntas a partir de estas formas adverbiales, por lo que parece lógico que sean las más representativas en la adquisición del lenguaje.

IC-1

*INV: de qué te gustan los cuentos?

*CHI: **sí.**

*INV: te gustan los cuentos de lobos?

*CHI: **sí.**

*INV: tú sabes una historia de lobos que yo sé?

*CHI: **sí.**

IC-1

*CHI: **sí.**

*INV: sí, pero has estado malita?

*CHI: **no.**

*INV: hace tiempo estuviste malita, no?

*CHI: <ya> [?] **no** tengo.

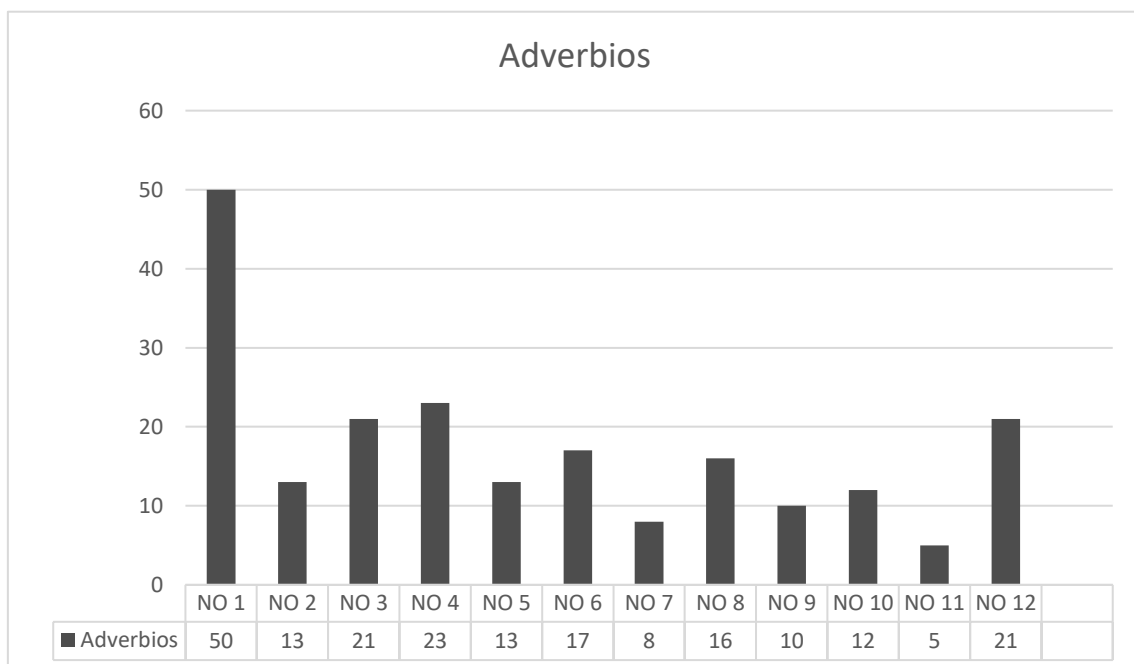
Muestras de adverbios de afirmación y negación en niños implantados

Tras estas formas de afirmación o negación, tendrá lugar la adquisición de las formas adverbiales con carácter deíctico situacional. Concretamente, la aparición del adverbio *así* aparece en 1,33 ocasiones por sujeto, con una desviación estándar de 3,47. A continuación, la forma *ahí* aparece en 1 ocasión por cada sujeto, aunque con una desviación respecto a la media de 2,29 lo que indica su escasa representatividad en esta etapa del desarrollo lingüístico. Finalmente, el adverbio *aquí*, marcador deíctico espacial aparece en 0,5 ocasiones por sujeto, asociado a una desviación respecto a la media de una forma por sujeto, lo que convierte casi en irrelevante dicha forma adverbial dentro de la producción de los niños hipoacúsicos implantados.

Elementos adverbiales niños normooyentes

| | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|--------|
| AHORA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ANTES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LUEGO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AYER | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TEMPRAN O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| YA | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TODAVÍA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AÚN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HOY | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| PRONTO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AQUÍ | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 0 |
| AHÍ | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| ALLÍ | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| CERCA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LEJOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FUERA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DENTRO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ENCIMA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| DELANTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ASÍ | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| BIEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MUCHO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| POCO | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| DEMASIAD O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|---|----|-----|
| MÁS | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| MUY | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| CASI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TODO | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| NADA | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| MENOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ADEMÁS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TAMBIÉN | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 |
| sí | 21 | 1 | 1 | 17 | 10 | 7 | 5 | 2 | 1 | 4 | 1 | 11 | 80 |
| TAMBIÉN | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 |
| NO | 13 | 7 | 4 | 6 | 1 | 8 | 2 | 9 | 8 | 1 | 0 | 6 | 69 |
| NUNCA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| QUIZÁ/S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| A LO MEJOR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 50 | 13 | 21 | 23 | 13 | 17 | 8 | 16 | 10 | 12 | 5 | 21 | 209 |



Datos más significativos

| ADVERBIOS EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|--|--------------|
| Media empleo adverbios | 17,41 |
| DE empleo de adverbios | 11,62 |
| | |
| Media adverbio <i>sí</i> | 6,66 |
| DE adverbio <i>sí</i> | 6,75 |
| | |
| Media adverbio <i>no</i> | 5,75 |
| DE adverbio <i>no</i> | 3,91 |
| | |
| Media adverbio <i>así</i> | 0,5 |
| DE adverbio <i>así</i> | 1,44 |
| | |
| Media adverbio <i>ahí</i> | 0,5 |
| DE adverbio <i>ahí</i> | 0,67 |
| | |
| Media adverbio <i>aquí</i> | 0,83 |
| DE adverbio <i>aquí</i> | 1,40 |
| | |

| | |
|--------------------------------------|-------------|
| Media adverbio <i>más</i> | 0,75 |
| DE adverbio <i>más</i> | 1,21 |
| | |
| Media adverbio <i>también</i> | 0,75 |
| DE adverbio <i>también</i> | 0,96 |

Frente al empleo de elementos léxicos adverbiales en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, en el grupo de niños normooyentes con desarrollo no deficitario del lenguaje, se puede observar una gran importancia de los elementos adverbiales como parte del discurso de los niños y, sobre todo, una mayor heterogeneidad en el elenco de elementos adverbiales que constituyen su paradigma de uso.

De este modo, aunque emplean un mayor número total de adverbios dentro de sus producciones, se observa un empleo de un mayor número de elementos adverbiales dentro de sus producciones. Centrándonos en el empleo total de formas léxicas adverbiales, advertimos un uso de 17,41 formas por sujeto, con una desviación de las mismas respecto al valor medio de 11,62 elementos por individuo. El valor es muy similar al observado en el grupo de los niños hipoacúsicos implantados, pero el dato realmente revelador es la heterogeneidad de adverbios encontrada en el grupo de normooyentes respecto al grupo de implantados. Dicha heterogeneidad pone de manifiesto que los niños normooyentes son capaces de dar cuenta de un número mayor de relaciones entre los elementos que integran el contexto discursivo y el contexto situacional, expresando e incluso entendiendo, mejor las relaciones que se establecen entre dichos elementos y su propia interacción, como emisor y agente comunicativo, con los mismos, lo cual es un indicio claro de un mayor nivel de desarrollo lingüístico.

Centrándonos en las formas adverbiales con una mayor representatividad, nuevamente se observa que las formas adverbiales de afirmación y negación son las más importantes dentro de la adquisición temprana del lenguaje. En concreto, el adverbio *si*

aparece en las producciones infantiles con un uso medio de 6,66 ocasiones por sujeto, aunque con una desviación estándar de 5,75, lo que evidencia una aparición desigual entre los diferentes niños. Asimismo, el adverbio de negación *no* adquiere una representatividad media de 5,75 formas por sujeto con una desviación estándar asociada de 3,91 formas por individuo, lo cual implica que, aunque su valor medio sea menor que la forma adverbial de afirmación, su presencia en el grupo es más estable que esta última.

Respecto a los elementos léxicos adverbiales con un valor señalador o deíctico, cabe destacar la presencia del adverbio locativo *aquí* y de la forma igualmente locativa *ahí*. La primera de ambas muestra un uso medio de 0,5 ocasiones por sujeto, con una desviación estándar asociada de 0,67; mientras, la segunda forma aparece en 0,83 ocasiones por sujeto, aunque con una mayor desviación media respecto a la media: 1,40. Seguidamente, el adverbio modal *así*, también con valor deíctico respecto a una acción llevada a cabo en el contexto situacional inmediato, presenta una aparición media de 0,5 ocasiones en cada sujeto, pero con una desviación estándar asociada de 1,44 formas, lo cual la convierte en poco significativa dentro de las producciones infantiles.

NO-1

*STU: yo puedo coger esa?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: sí?

*CHI: pero <si> [x 2] haces **así** no te caes.

%pho: pero si si hace **así** no te cae.

*CHI: pues [x 2] mejor coge la otra.

%pho: pue pue mejo coje la ota.

NO-3

*INV: sí, dónde la has visto, en el cine?

*CHI: no, **ahí**.

*INV: y qué pasa en la peli?

*CHI: que [/] que sale el malo **ahí**.

*INV: qué malo?

*CHI: donde [x3] sale en la tele.

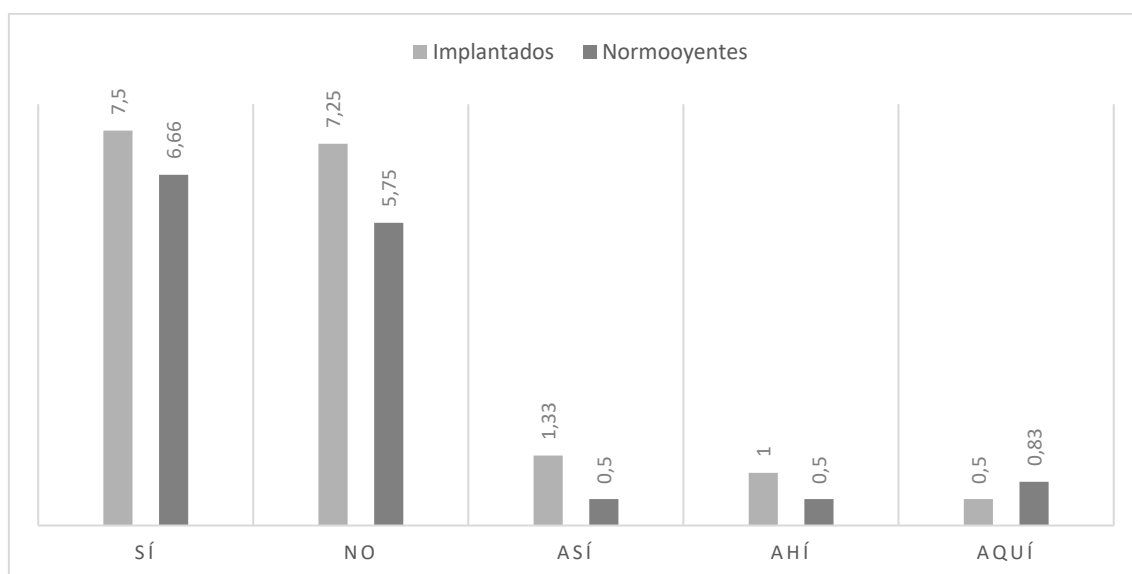
%pho: zale en la tele

Uso de adverbios deícticos espaciales que diferencian a los niños normooyentes

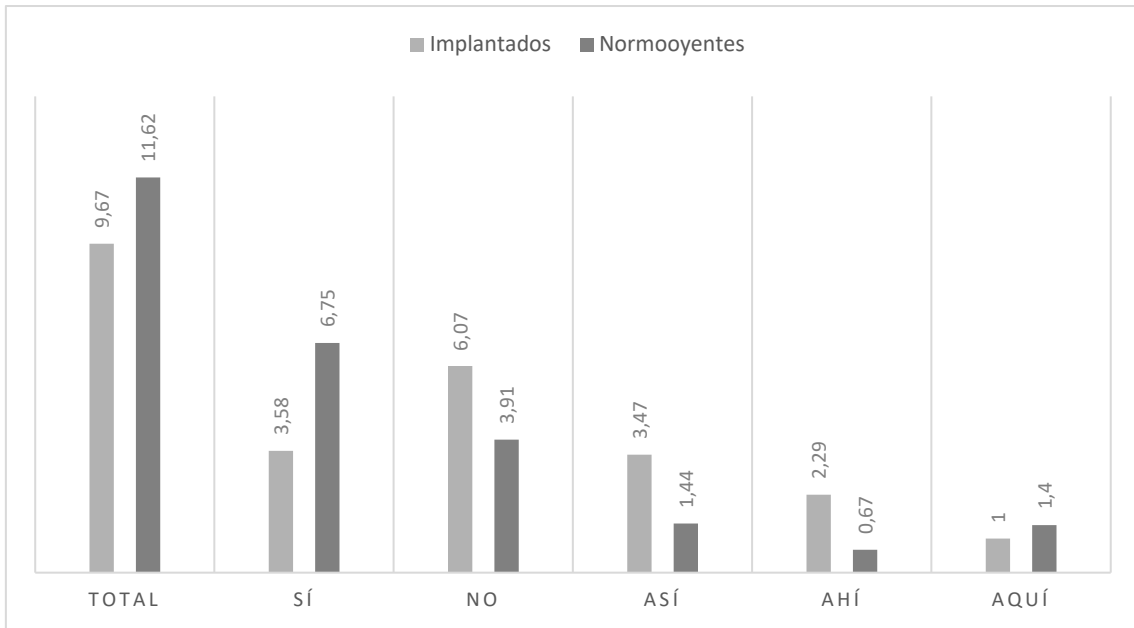
Finalmente, y a diferencia de lo observado en el caso de los niños hipoacúsicos con implante coclear, advertimos que aparecen dos adverbios encargados de designar relaciones más complejas dentro del contexto discursivo de los niños: las formas *más* y *también*. Mientras que la forma *más* aparece como elemento modificador de un elemento que a su vez es núcleo sintagmático y comporta la comprensión de una relación no axial desde un punto de vista sintáctico, pues en este caso el adverbio no constituye el núcleo del sintagma, sino que simplemente modifica a otros elementos de carácter cenital dentro de la estructura sintáctica; la forma *también* comporta la unión de realidades diferentes, también a nivel sintagmático, lo cual confiere una mayor complejidad sintáctica y mayor grado de desarrollo lingüístico por parte de los niños normooyentes.

No obstante, si bien aparecen dentro del discurso de los niños normooyentes y su inclusión es indiciaria de madurez lingüística, su representatividad estadística pone de manifiesto que nos encontramos con unas formas en un estadio inicial de su empleo. Así, el adverbio con carácter modificador *más* aparece de forma media en 0,75 ocasiones, con una desviación estándar asociada de 1,21 formas por sujeto, lo que limita el alcance dicha forma aunque ya se encuentre presente en el discurso de los niños. Por su lado, el adverbio *también* hace acto de presencia en 0,75 ocasiones por cada sujeto, aunque con una menor desviación estándar, lo cual indica que es más característico en nuestra muestra de habla.

Adverbios más relevantes



Desviación estándar en los usos adverbiales

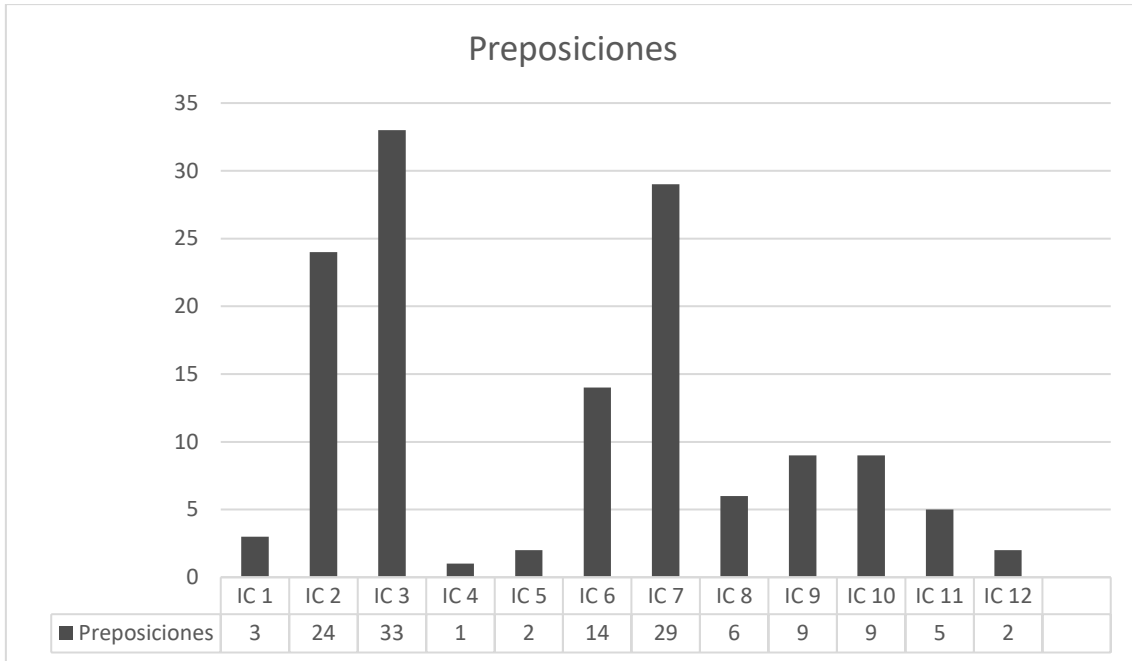


RECUENTO DE ELEMENTOS PREPOSICIONALES

Elementos preposicionales en niños con implante coclear

| | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | TOTAL |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| A | 1 | 2 | 13 | 0 | 1 | 8 | 9 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 44 |
| ANTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| BAJO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CABE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CON | 0 | 8 | 4 | 0 | 0 | 1 | 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 29 |
| CONTRA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DE | 2 | 3 | 8 | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 23 |
| DESDE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| EN | 0 | 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 23 |
| ENTRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HACIA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HASTA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PARA | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| POR | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| SEGÚN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SIN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| SO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SOBRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TRAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DURANT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| . | | | | | | | | | | | | | |
| MEDIAN TE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| EXCEPT O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SALVO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------------------|
| INCLUS O | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 3 | 24 | 33 | 1 | 2 | 14 | 29 | 6 | 9 | 9 | 5 | 2 | 13 7 |



Datos más significativos

| PREPOSICIONES EN NIÑOS CON IC | |
|--------------------------------------|--------------|
| Media empleo preposiciones | 11,41 |
| DE empleo de preposiciones | 11,19 |
| Media preposición <i>a</i> | 3,66 |
| DE preposición <i>a</i> | 4,07 |

| | |
|--------------------------------------|-------------|
| | |
| Media preposición <i>con</i> | 2,41 |
| DE preposición <i>con</i> | 4,07 |
| | |
| Media preposición <i>de</i> | 1,91 |
| DE preposición <i>de</i> | 2,19 |
| | |
| Media preposición <i>en</i> | 1,91 |
| DE preposición <i>en</i> | 3,02 |
| | |
| Media preposición <i>para</i> | 1,08 |
| DE preposición <i>para</i> | 1,62 |

El paradigma prepositivo, entendiendo la preposición como un elemento que procura la cohesión discursiva de las producciones infantiles, es esencial a la hora de llevar a cabo la evaluación del proceso de adquisición lingüística. Recordemos que, frente a la postura que promulgaba que las preposiciones eran meras palabras vacías de las que no dependía el desarrollo general del lenguaje, se ha demostrado que existe una interrelación basada en la interdependencia entre las palabras a las que tradicionalmente se les ha atribuido con exclusividad el contenido gramatical y aquellas que incorporan un valor de carácter léxico semántico. Así, la adquisición de las preposiciones será, al igual que en el caso de las conjunciones, un factor limitante a la hora de que tenga lugar el proceso de adquisición lingüística entendido de forma holística. Esto convierte a las palabras con contenido gramatical, y concretamente a la preposición, en un factor fundamental.

Sin embargo, a la hora de analizar la adquisición de preposiciones hay que considerar la propia naturaleza de la lengua española para no sobrepasar con nuestras conclusiones las evidencias obtenidas tras el análisis. Debemos considerar que la lengua española, en su evolución fonético-fonológica tiene un carácter perifrástico, construido en gran medida gracias a los elementos prepositivos, que facilitan la relación entre las diversas categorías morfológicas y da cuenta de los tipos de relación sintáctica existente entre los elementos, que de otra forma tendría que estar codificada como en las lenguas aglutinantes, en los fragmentos morfofonológicos situados al final de las diferentes palabras. De este modo, los niños entran en contacto con las preposiciones desde un momento muy temprano del desarrollo lingüístico en la lengua española, por lo que es esperable una presencia elevada de los mismos dentro del discurso de los niños.

Centrándonos en los datos observados en los niños de forma general, el empleo medio es de 11,41 preposiciones por sujeto, aunque existe una desviación media respecto a la media de 11,19 formas por individuo, lo que da cuenta de una gran variación interindividual en su uso. Esto implica que muchos de los niños aun no son capaces de construir sus producciones de forma perifrástica a los treinta y seis meses de edad cronológica. Respecto a la distribución de las diferentes preposiciones en las producciones de los niños, destaca por encima del resto la preposición *a* que tiene una aparición de 3,66 ocasiones por sujeto, aunque con una desviación media respecto a la media de 4,07 formas por sujeto. Esto quiere decir que hasta la más empleada de todas las preposiciones aparece de forma muy poco significativa en las producciones de los niños, al menos en un contexto espontáneo. Podría deberse este fenómeno a la brevedad que caracteriza las primeras producciones de los hablantes, las cuales no necesitan

IC-2

*INV: y has jugado?

*CHI: sí, **con** <Diana> [?] y **con** Yanira.

%pho: sí, tia:na

*INV: y Ramón también, y qué habéis hecho, a qué habéis jugado?

*CHI: **con** la bolsa.

*INV: con la bolsa, y cómo se juega con la bolsa?

IC-10

*THE: a ver vamos a pensar en las cosas que hiciste.

*CHI: montar <&en> [/] **en** dos montañas rusas.

%pho: montar en, en dos montañas rusas

*THE: en cuántas?

*CHI: **en** tres.

elementos que amplíen la unidad sintagmática, sino que predominan los enunciados concisos, monosintagmáticos y con una sola intención comunicativa.

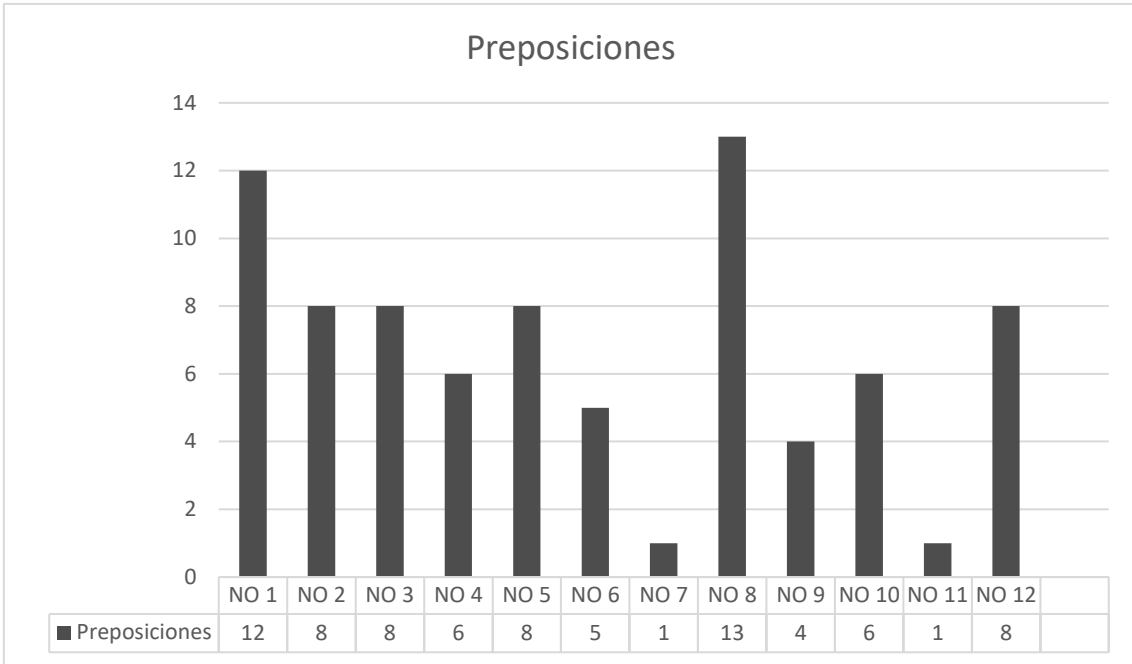
Uso más extendido de las preposiciones *con* y *en* en los niños implantados

El resto de las preposiciones son todavía menos representativas de las producciones infantiles a los treinta y seis meses de edad cronológica. Así, la forma *con* aparece en 2,41 ocasiones por sujeto con una desviación estándar asociada de 4,07 formas por individuo. A continuación, cabe destacar la presencia de la preposición *de* con una aparición media de 1,91 formas por sujeto y una desviación estándar asociada de 2,19 preposiciones por niño. Tras ella, aparece la preposición *de*, con un uso medio de 1,91 preposiciones por individuo y una desviación estándar de 3,02. Finalmente, la preposición *para* aparece 1,08 ocasiones de media con una desviación estándar de 1,62.

Elementos preposicionales en niños normooyentes

| | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| A | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 0 | 9 | 4 | 1 | 0 | 4 | 26 |
| ANTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| BAJO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CABE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CON | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| CONTRA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DE | 3 | 2 | 3 | 0 | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 19 |
| DESDE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| EN | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 14 |
| ENTRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HACIA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| HASTA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PARA | 8 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| POR | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| SEGÚN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SIN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SOBRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TRAS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DURANT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| . | | | | | | | | | | | | | |
| MEDIAN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TE | | | | | | | | | | | | | |
| EXCEPT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| O | | | | | | | | | | | | | |
| SALVO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| INCLUS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| O | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|----|
| TOTAL | 12 | 8 | 8 | 6 | 8 | 5 | 1 | 13 | 4 | 6 | 1 | 8 | 80 |
|-------|----|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|----|



Datos más significativos

| PREPOSICIONES EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|--|-------------|
| Media empleo preposiciones | 6,66 |
| DE empleo de preposiciones | 3,70 |
| | |
| Media preposición <i>a</i> | 2,16 |
| DE preposición <i>a</i> | 2,75 |
| | |
| Media preposición <i>con</i> | 0,33 |
| DE preposición <i>con</i> | 0,62 |

| | |
|--------------------------------------|-------------|
| | |
| Media preposición <i>de</i> | 1,58 |
| DE preposición <i>de</i> | 1,50 |
| | |
| Media preposición <i>en</i> | 1,16 |
| DE preposición <i>en</i> | 1,46 |
| | |
| Media preposición <i>para</i> | 1,33 |
| DE preposición <i>para</i> | 2,34 |

Hemos comprobado hasta el momento que, pese a la probada importancia de los elementos prepositivos dentro de la adquisición del lenguaje, dada la dependencia que los une a las palabras con contenido de carácter léxico-semántico y también teniendo en cuenta la naturaleza perifrástica de la lengua española, la aparición de dichos elementos en las producciones de los niños hipoacúsicos con implante coclear tiene lugar de un modo muy restringido. Los datos de uso que podíamos observar tras su análisis nos ofrecen dos datos interesantes como marco de referencia con los niños normooyentes: a) en primer lugar, aunque podría parecer que los niños hipoacúsicos emplean adecuadamente las preposiciones de acuerdo a su edad, los 36 meses de edad auditiva, lo cierto es que existe una gran variación interindividual entre los diferentes sujetos; b) el elenco de preposiciones utilizado por los niños es muy restringido –los niños usan pocas preposiciones y algunas de ellas con unas implicaciones estadísticas insuficientes para inferir conclusiones basándonos en ellas–.

Teniendo en cuenta estas dos apreciaciones básicas respecto a los niños hipoacúsicos implantados, es nuestra labor evaluar el desempeño de los niños normooyentes con la misma edad auditiva en el manejo de los elementos prepositivos.

Centrándonos en el desempeño general en el empleo de preposiciones por parte de los niños normooyentes, encontramos que los mismos utilizan 6,66 formas de media con una desviación estándar asociada de 3,70 preposiciones por cada uno de los niños. Esto implica que, aunque el uso de preposiciones es menor al observado en el caso de los niños implantados, la distribución en los sujetos de la muestra implica que la aparición de dicha categoría tiene lugar de un modo mucho más homogéneo que en el de sus homólogos con implante coclear. En este caso es la desviación media respecto a la media la que nos permite apreciar diferencias significativas en el uso de elementos prepositivos entre ambos grupos de niños.

Si nos fijamos en la tipología de preposiciones y en su distribución en las producciones infantiles, observaremos que la forma *a*, con un uso medio de 2,16 formas por sujeto y una desviación estándar asociada de 2,75, vuelve a ser el elemento más frecuente. Aunque la desviación estándar implica que hay una gran diferencia entre los diferentes sujetos normooyentes, la diferencia real con el grupo de implantados se encuentra en el uso promedio del resto de elementos preposicionales.

NO-4

*FAT: a qué has jugado?

*FAT: a+ver, dímelo?

*CHI: **a** los coches.

*FAT: a los coches y a qué más?

*CHI: al cubo y **a** la pala

NO-3

*CHI: quiero [<] la bolsa **de** los juguetes.

*FAT: qué me has dicho que has puesto en la bolsa?

*FAT: pegatinas?

*CHI: no [//] sí, pegatinas **de** estrella roja.

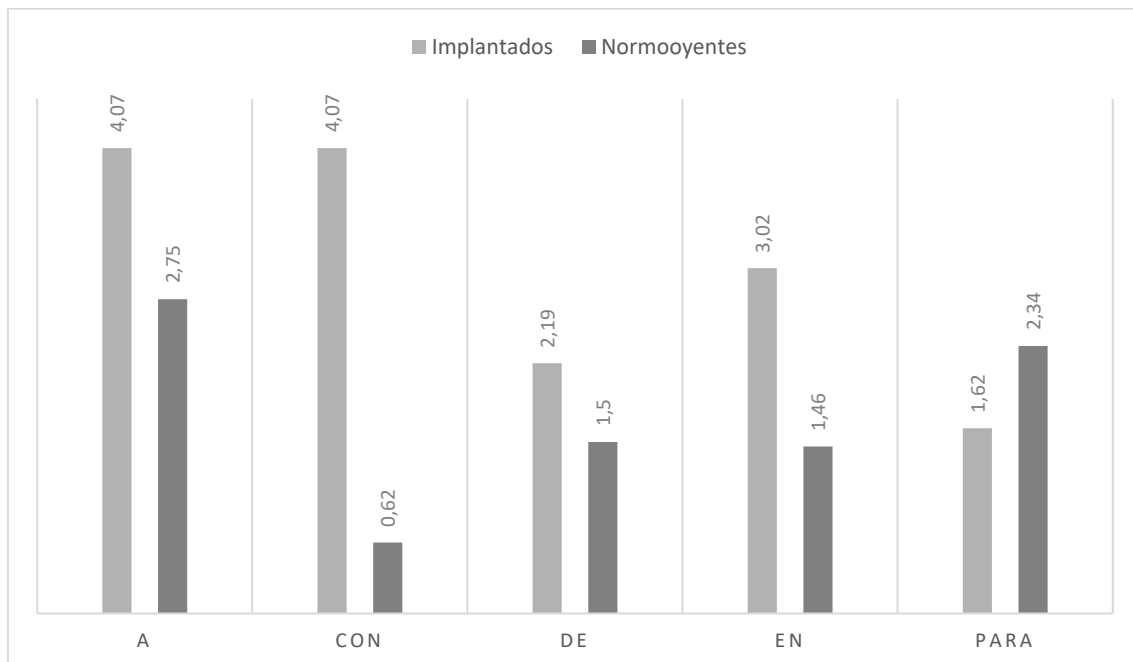
Muestra de las preposiciones más utilizadas por los niños normooyentes

Con unos valores muy similares en el discurso de los niños, encontramos tres preposiciones básicas: *de*, *en* y *para*. Las tres muestran una distribución muy parecida en las producciones infantiles. En primer lugar, la preposición *de* aparece 1,58 ocasiones de media, con una desviación estándar asociada de 1,50; tras ella, la preposición *para*

aparece en 1,33 ocasiones de media en cada sujeto, aunque muy regulada por la desviación media respecto a la media de 2,34; finalmente, la preposición *en* hace acto de presencia en 1,16 ocasiones por cada sujeto, con una desviación estándar asociada de 1,46 formas por sujeto.

En último lugar dentro del paradigma preposicional, y aunque su representatividad no es la suficiente como para considerar que sea axial dentro del discurso de los niños, aparece la forma *con*, con un uso medio de 0,33 formas por sujeto y una desviación estándar asociada de 0,62 preposiciones por individuo.

Preposiciones más relevantes

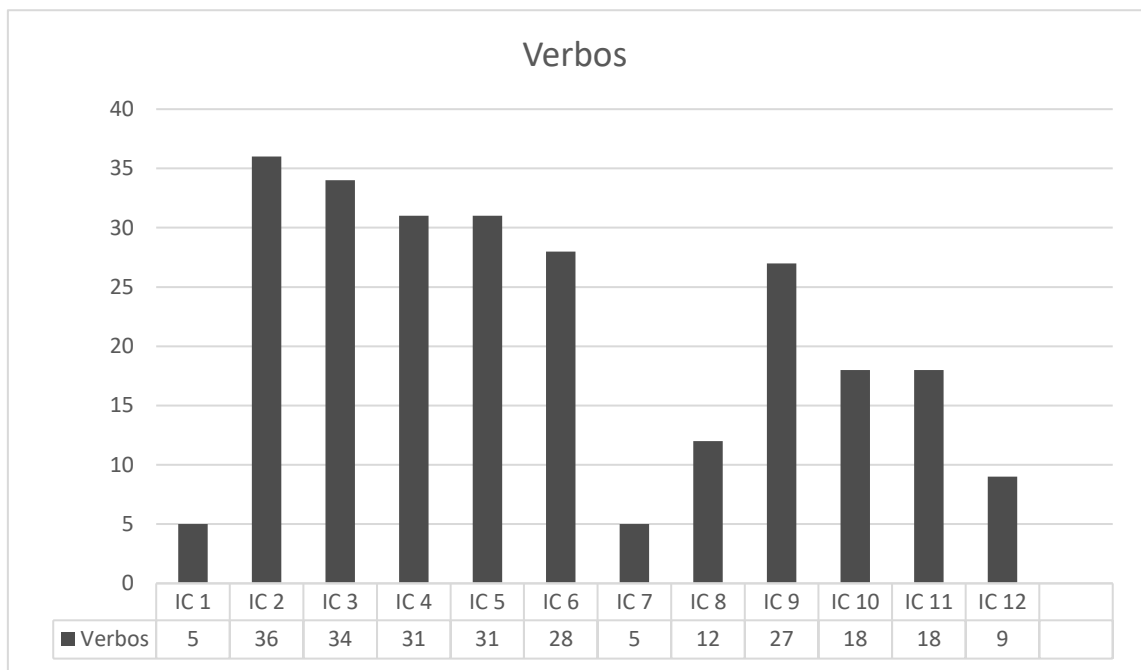


RECUESTO DE FORMAS VERBALES

Formas verbales en niños con implante coclear

| TIEMPO | IC-1 | IC-2 | IC-3 | IC-4 | IC-5 | IC-6 | IC-7 | IC-8 | IC-9 | IC-10 | IC-11 | IC-12 | TOTAL |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| INDICATIVO (212) | | | | | | | | | | | | | |
| Presente | 2 | 19 | 27 | 21 | 21 | 22 | 4 | 11 | 21 | 13 | 11 | 4 | 176 |
| P. Pft. S. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Imperfecto | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Futuro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Condicional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P. Pft. C. | 2 | 6 | 0 | 5 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 30 |
| Pluscuamper fct. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Anterior | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Condicional C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUBJUNTIVO (3) | | | | | | | | | | | | | |
| Presente | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Imperfecto | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P. Pft. C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pluscuamper fect. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| IMPERATI VO | 0 | 5 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 17 |
| NO PERSONAL (20) | | | | | | | | | | | | | |
| Infinitivo | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 12 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Participio | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Gerundio | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| TOTAL | 5 | 36 | 34 | 31 | 31 | 28 | 5 | 12 | 27 | 18 | 18 | 9 | 25 |
| | | | | | | | | | | | | | 4 |



Datos más significativos

| PARADIGMA VERBAL EN NIÑOS CON IC | |
|---|--------------|
| Media empleo verbos | 21,16 |
| DE empleo de verbos | 11,41 |
| | |
| Media presente de indicativo | 14,66 |
| Desviación estándar presente de indicativo | 8,32 |
| | |
| Media pret. perfecto simple de indicativo | 0,08 |

| | |
|---|-------------|
| DE pret. perfecto simple de indicativo | 0,28 |
| | |
| Media pretérito imperfecto de indicativo | 0,41 |
| DE pretérito imperfecto de indicativo | 0,66 |
| | |
| Media pret. perfecto compuesto de indicativo | 2,5 |
| DE pret. perfecto compuesto de indicativo | 2,35 |
| | |
| Media presente de subjuntivo | 0,25 |
| DE presente de subjuntivo | 0,62 |
| | |
| Media verbos en imperativo | 1,41 |
| DE verbos en imperativo | 1,62 |
| | |
| Media tiempos en indicativo | 17,6 |
| Media tiempos en subjuntivo | 0,25 |
| | |
| Media infinitivo | 1 |
| DE infinitivo | 0,95 |
| | |
| Media participio | 0,33 |

| | |
|-----------------------|-------------|
| DE participio | 0,49 |
| | |
| Media gerundio | 0,33 |
| DE gerundio | 0,65 |

El estudio del paradigma verbal constituye uno de los frentes más sustanciosos en la evaluación del proceso de adquisición lingüística. Ya hemos señalado en el marco teórico del presente trabajo que los tradicionales tiempos verbales encierran campos designativos muy variados, no referidos exclusivamente al valor deíctico de la temporalidad con el que desde algunos planteamientos se les ha asociado en exclusividad. Sabemos entonces que la profusión de tiempos verbales, así como la variedad en su empleo, es un claro indicador de un adecuado desarrollo morfosintáctico.

Centrándonos en los tiempos verbales concretos que aparecen en el lenguaje de los niños, y desde un perspectiva general, podemos caracterizar su presencia en las producciones de los niños con implante coclear como “muy sustanciosa”. Comprobamos que los niños implantados utilizan 21,16 tiempos verbales por sujeto de media, con una desviación estándar asociada de 11,46 formas por sujeto. Esto supone que, de forma general, las muestras de lenguaje espontáneo de los hablantes están dominadas por una gran presencia de tiempos verbales a los treinta y seis meses de edad cronológica.

De entre todos los tiempos, tal y como cabía esperar, el protagonismo recae en la forma de presente de indicativo, con un uso medio de 14,66 ocasiones por sujeto y una desviación típica de 8,32 formas por sujeto. Así pues, las tres cuartas partes de los verbos usados por los niños son de presente de indicativo. Tras ellas, también dentro del indicativo, la importancia del resto de formas se reparte entre los tiempos de pasado: las formas de pretérito perfecto simple aparecen en 0,08 ocasiones por sujeto, mientras que las formas de pretérito imperfecto de indicativo están en el 0,41% de los sujeto, siendo el pretérito perfecto compuesto de indicativo, con un valor medio de 2,5 ocasiones por sujeto y una desviación estándar de 2,35 formas, la forma de pasado más importante en las

producciones infantiles. Los tiempos de indicativo, por lo tanto tienen un uso medio del 17,5 formas por sujeto, debido a lo cual este modo es el más característico de los niños.

IC-1

*CHI: como **va** la vírgen?.

%act: el niño está jugando con un construíble tipo Lego

*INV: tú has salido? tú has visto procesiones

*INV: tú sales en la borriquita?

*CHI: sí.

*INV: y Ángela no sale?

*MOT: no, Ángela ya es muy grande

*CHI: no le gusta.

%pho: no e guta

IC-3

*MOT: dile esa es mi prima.

*CHI: esa **es** mi prima. [+ rep]

%pho: esa e mi pinda

*MOT: no paula, es tu prima.

%com: intentando que diga la secuencia pr en prima

*CHI: mi prima [?].

%pho: mi pidane

%com: empeorando la producción

*CHI: ahora **voy** a jugar?

Muestras de tiempo presente en niños implantados

El modo subjuntivo, por su parte, con un uso medio de 0,25 formas por sujeto y una desviación estándar de 0,62 se encuentra solo a través de la forma verbal de presente de subjuntivo. Por su parte, el imperativo aparece con una incidencia media de 1,41 formas por sujeto y una desviación estándar de 1,62. Finalmente, respecto al empleo de las formas verbales no personales, cabe destacar la presencia del infinitivo en 1 ocasión por sujeto con una desviación estándar de 0,95, del participio con 0,33 ocasiones por sujeto y una desviación estándar de 0,49 formas, y del gerundio, con una aparición de 0,33 formas por sujeto y una desviación estándar de 0,65.

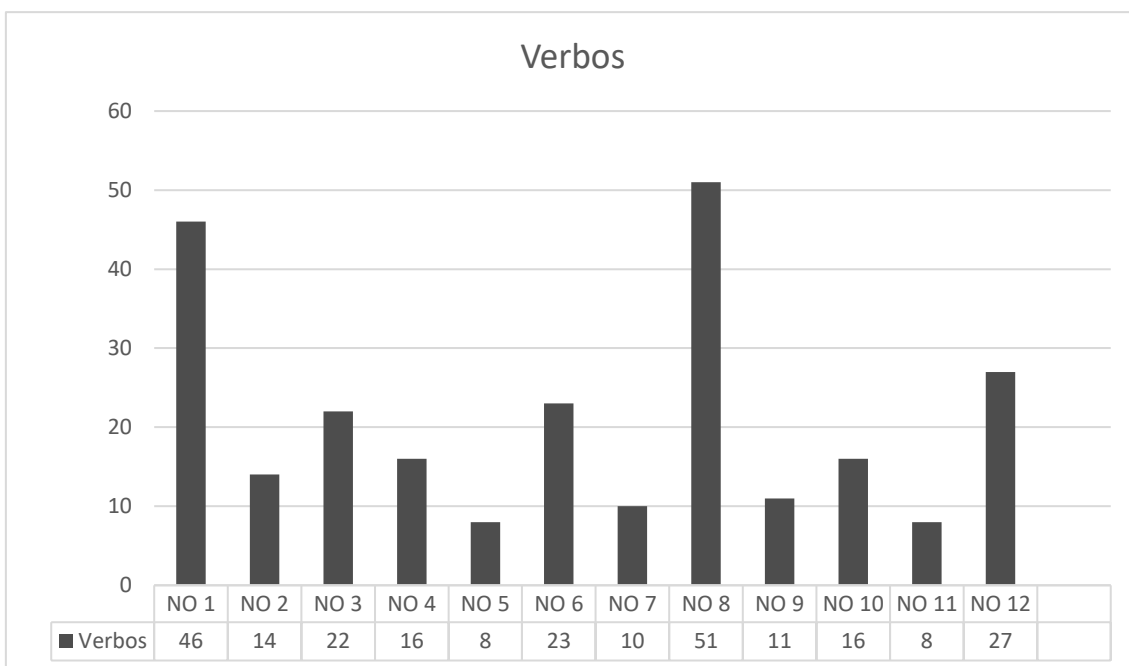
De todo lo anterior, podemos concluir que el paradigma verbal de los niños hipoacúsicos implantados se caracteriza por:

- El predominio de los tiempos de indicativo, con un 75% del total de formas verbales utilizadas por los niños.
- El empleo preferente del tiempo presente –representa aproximadamente el 70% del uso total de las formas verbales– por parte de los niños hipoacúsicos implantados.
- Tras el tiempo presente, cabe destacar la presencia de los tiempos de pasado, en especial del pretérito perfecto compuesto de indicativo.
- El uso del modo subjuntivo se encuentra prácticamente ausente en las muestras de lenguaje infantil.
- El imperativo es también un modo muy empleado en las producciones tempranas de los niños hipoacúsicos implantados.
- Las formas verbales no personales son poco representativas de este estadio del desarrollo del lenguaje, con excepción de las formas de infinitivo, que suelen aparecer asociadas a estructuras perifrásticas.

Tiempos verbales en niños normooyentes

| TIEMPOS | NO-1 | NO-2 | NO-3 | NO-4 | NO-5 | NO-6 | NO-7 | NO-8 | NO-9 | NO-10 | NO-11 | NO-12 | TOTAL |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| INDICATIVO (227) | | | | | | | | | | | | | |
| Presente | 40 | 6 | 21 | 13 | 4 | 15 | 8 | 33 | 7 | 11 | 7 | 25 | 190 |
| P. Pft. S. | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Imperfecto | 0 | 6 | 1 | 2 | 0 | 4 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 20 |
| Futuro | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Condicional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P. Pftc. C. | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| Pluscuamper fect. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Anterior | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Condicional C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUBJUNTIVO (3) | | | | | | | | | | | | | |
| Presente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Imperfecto | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P. Pftc. C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Pluscuamper fect. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro C. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| IMPERATI VO | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 7 | 1 | 4 | 0 | 0 | 18 |
| NO PERSONAL (4) | | | | | | | | | | | | | |
| Infinitivo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Participio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gerundio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|---|----|----|---|
| TOTAL | 46 | 14 | 22 | 16 | 8 | 23 | 10 | 51 | 11 | 16 | 8 | 27 | 25 | 2 |
|-------|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|---|----|----|---|



Datos más significativos

| PARADIGMA VERBAL EN NIÑOS NORMOOYENTES | |
|---|--------------|
| Media empleo verbos | 21 |
| DE empleo de verbos | 14,21 |
| | |
| Media presente de indicativo | 15,83 |
| Desviación estándar presente de indicativo | 11,58 |
| | |
| Media pret. perfecto simple de indicativo | 0,25 |
| DE pret. perfecto simple de indicativo | 0,86 |

| | |
|---|--------------|
| | |
| Media pretérito imperfecto de indicativo | 1,66 |
| DE pretérito imperfecto de indicativo | 2,34 |
| | |
| Media pret. perfecto compuesto de indicativo | 1 |
| DE pret. perfecto compuesto de indicativo | 1,12 |
| | |
| Media presente de subjuntivo | 0 |
| DE presente de subjuntivo | 0 |
| | |
| Media verbos en imperativo | 1,5 |
| DE verbos en imperativo | 2,19 |
| | |
| Media tiempos en indicativo | 18,91 |
| Media tiempos en subjuntivo | 0,25 |
| | |
| Media infinitivo | 0,25 |
| DE infinitivo | 0,62 |
| | |
| Media futuro simple de indicativo | 0,16 |
| DE futuro simple de indicativo | 0,38 |

| | |
|-----------------------|-------------|
| | |
| Media gerundio | 1 |
| DE gerundio | 0,28 |

A la hora de analizar el paradigma verbal dentro de los niños normooyentes, debemos tener en cuenta que la mayor edad cronológica de los niños implantados supone que en ciertos marcadores morfosintácticos, y desde una perspectiva exclusivamente cuantitativa, una ventaja. Es decir, es esperable encontrar un mayor número de elementos, en términos generales, en muchos de los apartados morfosintácticos. No obstante, nuestra labor más importante es tratar de discernir los usos concretos de los diferentes tipos de estos elementos, es decir, nos interesa especialmente el análisis cualitativo, ya que nos permitirá aproximarnos a las muestras de lenguaje de una forma más definida que nos permita salvar el *error numérico total*.

Atendiendo al fenómeno anterior y ocupándonos del análisis general de todas las formas verbales, podemos constatar que los niños normooyentes utilizan un menor número de formas verbales en su producción lingüística que los niños con implante coclear. Así, encontramos un uso medio de 21 formas verbales por niño con una desviación estándar de 14,21 formas por sujeto. Si bien la variabilidad interindividual es mayor en el caso de los niños normooyentes que en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, los resultados revelan un gran dominio en términos de dominio de paradigma verbal.

De entre todas las formas verbales utilizadas por los niños a los treinta y seis meses de edad cronológica, cabe destacar nuevamente la presencia del presente de indicativo, que aparece en 15,83 ocasiones por sujeto, con una variación estándar de 11,58. Nuevamente el presente ocupa la importancia dentro del paradigma verbal y vuelve a suponer aproximadamente el 75% del uso total de los verbos. Algunos autores sostienen que el uso del presente es prototípico de las primeras producciones lingüísticas infantiles porque los hablantes sienten la necesidad de aludir a su realidad comunicativa más próxima: el contexto situacional inmediato. Tras las formas de presente, el pasado vuelve a ser importante dentro de las producciones infantiles: el pretérito perfecto simple aparece

en 0,25 ocasiones por sujeto, el pretérito imperfecto de indicativo lo supera, apareciendo hasta 1,66 ocasiones en cada niño – aunque con una desviación media respecto a la media de 2,36, lo que es muy elevado respecto a la media total de uso de dicho tiempo verbal, y el pretérito perfecto compuesto de indicativo aparece en 1 ocasión por sujeto, con una desviación estándar de 1,12 formas por sujeto, por lo que vuelve a erigirse como el tiempo de pasado mas empleado por los hablantes.

| | |
|--|---|
| <p>NO-8</p> <p>*CHI: un rey mago.</p> <p>*CIH: mira.</p> <p>*INV: este.</p> <p>*CHI: en el caballo (.) un camello.</p> <p>*CHI: no estaban [//] es que no estaban los reyes magos, pero aunque no estaban los reyes magos.</p> <p>[...]</p> <p>*INV: gran.</p> <p>*CHI: granjero.</p> <p>*CHI: donde estaba blanquita, no lo sé.</p> | <p>NO-1</p> <p>*STU: y qué le vas a pedir?</p> <p>*CHI: pues una carta porque +...</p> <p>%pho: pó una káhta póke.</p> <p>*CHI: +, que no tengo carta.</p> <p>%pho: ke no tjégo káhta.</p> <p>*STU: tú no escribes carta?</p> <p>*CHI: pues un día papi me la compró.</p> <p>%pho: po un día papi me la ompó.</p> |
|--|---|

Uso de los tiempos de pretérito por parte de los niños normooyentes

En el caso de los niños normooyentes, además, hace acto de presencia el tiempo futuro, cosa que no tenía lugar en la producción de los niños hipoacúsicos implantados con una aparición de 0,16 ocasiones por sujeto, lo que lo convierte en una forma verbal muy poco significativa dentro de las producciones infantiles. Por la aparición de los tiempos verbales anterior, y en especial por la aparición del presente de indicativo, el modo indicativo es el más usado en el caso de los niños normooyentes, con una representatividad cercana al 80% de las formas verbales totales empleadas por los niños.

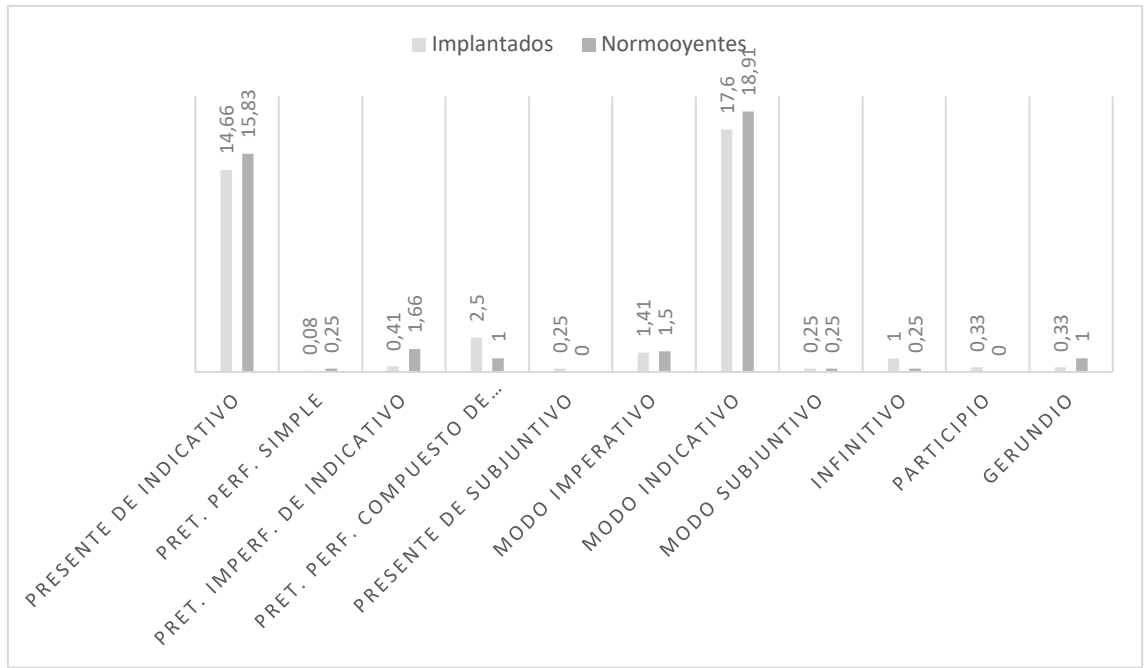
Mientras que el uso del modo imperativo se mantiene y aún supera el uso observado por parte de los niños implantados, con una aparición de 1,5 ocasiones por sujeto y una desviación estándar asociada de 2,19 formas por niño, no encontramos ninguna forma de subjuntivo en los sujetos normooyentes de treinta y seis meses de edad cronológica. Recordemos que, aunque los niños hipoacúsicos implantados manifestaban un uso medio bajo de dicho modo –en torno a 0,25 formas por sujeto– ya habían desarrollado dicho modo dentro de sus producciones.

Respecto a las formas no personales dentro de las producciones de los niños normooyentes, cabe señalar la ausencia de uso del participio por parte de este grupo de hablantes. Por otro lado, los infinitivos, asociados en muchas ocasiones a estructuras perifrásticas, aparecen en 0,25 ocasiones por sujeto, mientras que es especialmente notorio el uso del gerundio, con una frecuencia media de aparición de 1a ocasión en cada sujeto y una desviación media respecto a la media de solo 0,28.

De todo lo anterior, y en contraste con lo observado en el grupo de niños implantados, se puede observar lo siguiente respecto al empleo de formas verbales por parte de los niños normooyentes:

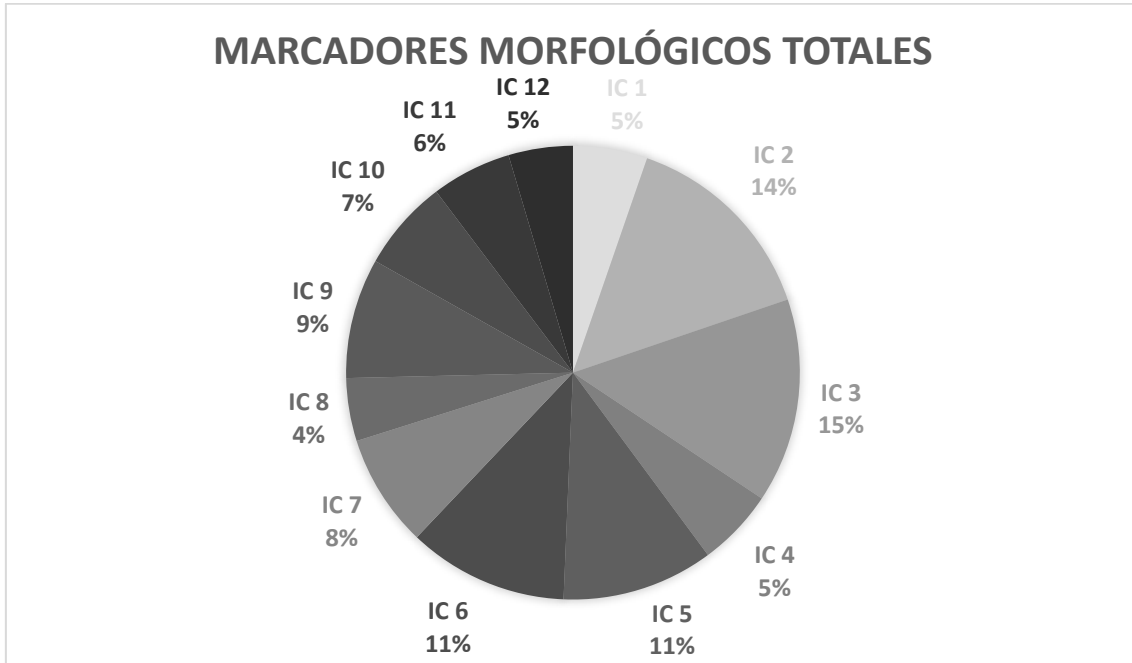
- Se percibe el mismo predominio por los tiempos de indicativo, que suponen el 80% de los tiempos totales empleados, destacando especialmente el uso del presente simple de indicativo y del imperfecto de indicativo.
- Se incorpora el empleo de los tiempos de futuro en las producciones infantiles, aunque con una incidencia nimia.
- El modo subjuntivo no aparece en las producciones de los niños normooyentes.
- La forma no verbal de participio no se encuentra en ninguna de las muestras analizadas de los niños normooyentes.

Formas verbales más importantes

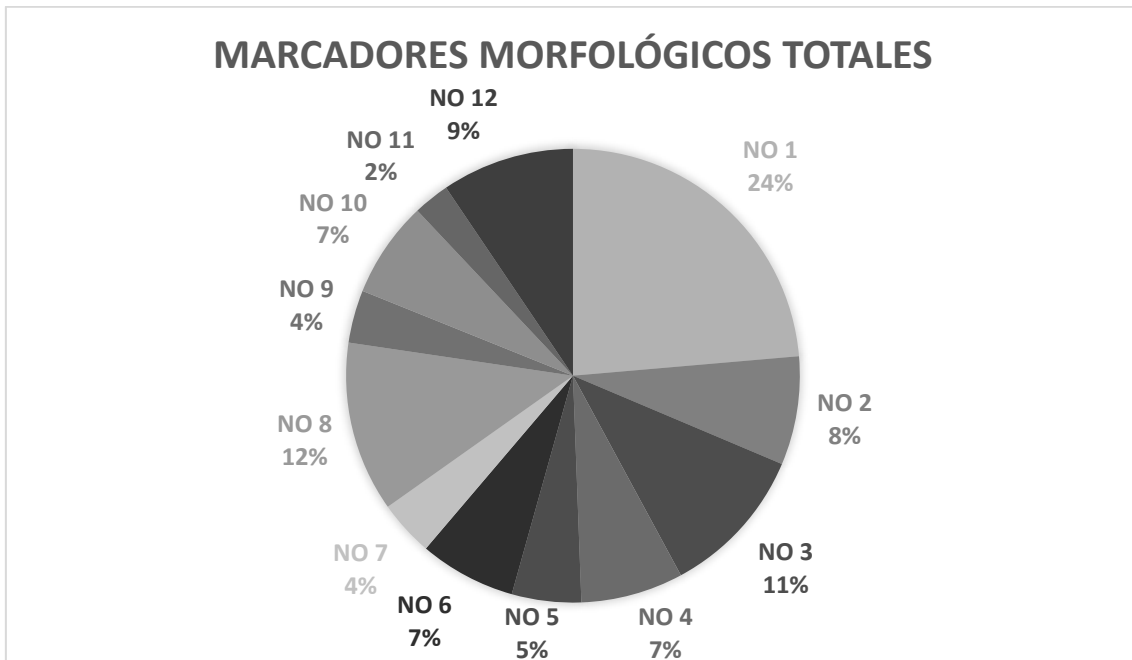


MARCADORES MORFOLÓGICOS TOTALES

IMPLANTADOS



NORMOOYENTES



GRÁFICOS INTERINDIVIDUALES

DESEMPEÑO INDIVIDUAL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS DISTINTAS CATEGORIAS - IC

| | Conjunciones | Pronombres | Determinantes | Adverbios | Preposiciones | Verbos | TOTAL |
|-------|--------------|------------|---------------|-----------|---------------|--------|-------|
| IC-1 | 21 | 4 | 6 | 13 | 3 | 5 | 52 |
| IC-2 | 14 | 9 | 22 | 37 | 24 | 36 | 142 |
| IC-3 | 17 | 8 | 27 | 24 | 33 | 34 | 143 |
| IC-4 | 5 | 3 | 5 | 9 | 1 | 31 | 54 |
| IC-5 | 17 | 6 | 11 | 39 | 2 | 31 | 106 |
| IC-6 | 13 | 17 | 17 | 23 | 14 | 28 | 112 |
| IC-7 | 13 | 3 | 13 | 16 | 29 | 5 | 79 |
| IC-8 | 6 | 4 | 3 | 13 | 6 | 12 | 44 |
| IC-9 | 13 | 1 | 17 | 17 | 9 | 27 | 84 |
| IC-10 | 5 | 5 | 12 | 15 | 9 | 18 | 64 |
| IC-11 | 5 | 4 | 13 | 11 | 5 | 18 | 56 |
| IC-12 | 3 | 2 | 7 | 22 | 2 | 9 | 45 |

DESEMPEÑO INDIVIDUAL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS DISTINTAS CATEGORIAS - NO

| | Conjunciones | Pronombres | Determinantes | Adverbios | Preposiciones | Verbos | TOTAL |
|-------|--------------|------------|---------------|-----------|---------------|--------|-------|
| NO-1 | 48 | 17 | 47 | 50 | 12 | 46 | 220 |
| NO-2 | 14 | 5 | 1 | 13 | 8 | 14 | 72 |
| NO-3 | 15 | 4 | 30 | 21 | 8 | 22 | 100 |
| NO-4 | 4 | 2 | 17 | 23 | 6 | 16 | 68 |
| NO-5 | 5 | 1 | 11 | 13 | 8 | 8 | 46 |
| NO-6 | 1 | 4 | 14 | 17 | 5 | 23 | 64 |
| NO-7 | 1 | 4 | 13 | 8 | 1 | 10 | 37 |
| NO-8 | 6 | 6 | 21 | 16 | 13 | 51 | 113 |
| NO-9 | 0 | 7 | 3 | 10 | 4 | 11 | 35 |
| NO-10 | 8 | 1 | 21 | 12 | 6 | 16 | 64 |
| NO-11 | 2 | 4 | 4 | 5 | 1 | 8 | 24 |
| NO-12 | 9 | 7 | 16 | 21 | 8 | 27 | 88 |

VII - DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras el análisis de los diferentes elementos morfológicos es necesario que abordemos la discusión a partir de los datos extraídos y en contraste con las apreciaciones de índole teórica que hemos recogido en los capítulos anteriores. A continuación, comenzamos con el análisis.

CONJUNCIONES

Al tener en cuenta una visión compleja y completa sobre la noción de cohesión según la teoría de Halliday, basada en el enfoque funcionalista del lenguaje, como observábamos en la introducción, debemos entendíamos que la misma es una propiedad textual propiciada por la propia coherencia, por lo que supone, cuando aparece de forma efectiva dentro de la producción de los hablantes, una muestra de un gran desarrollo lingüístico por parte de estos.

Asimismo, en la adquisición de los elementos conjuntivos, hay que recordar que la escasez de las conjunciones es un hecho habitual en el habla infantil (Gili Gaya, 1972) lo que explica en parte que los niños normooyentes no presenten un uso equivalente en términos cuantitativos al que se manifiesta en los niños implantados.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que la función inicial de algunas conjunciones está relacionada con el papel pragmático que desempeñan en el acto comunicativo. De este modo, la relación de adición o de unión es anterior a la relación de cópula expresada por la relación gramatical de la coordinada copulativa (Martínez, 2017). Así pues, podemos comprobar que encontraremos mecanismos distintos a la introducción de elementos conjuntivos de forma previa a la aparición de las conjunciones que den cuenta de las relaciones a las que se alude.

Respecto a la aparición ordenada de las primeras conjunciones dentro del habla infantil, hay que señalar que los elementos conjuntivos con carácter aditivo, las conjunciones coordinadas copulativas –y en un primer momento y su correlato negativo *ni* más adelante– son las primeras en aparecer dentro del lenguaje infantil. Seguidamente, recordemos que tiene lugar la aparición de los elementos conjuntivos adversativos, que

expresan la oposición inmediata de los niños ante elementos próximos en el contexto comunicativo. El primero de los elementos conjuntivos adversativos que se desarrollará por parte de los niños será la conjunción adversativa *pero*. Con el transcurso del desarrollo lingüístico por parte de los hablantes aparecerán el resto de elementos de carácter conjuntivo.

Así pues, teniendo en cuenta lo estudiado en el marco teórico de la presente tesis, podemos esperar que los niños de treinta y seis meses de edad cronológica hayan desarrollado de forma efectiva el paradigma de las conjunciones coordinantes copulativas y el de las conjunciones coordinantes adversativas. Finalmente, respecto de las conjunciones subordinantes, su presencia será notoria a partir de los cuatro años de edad cronológica, por lo que es previsible que los resultados obtenidos por nuestros sujetos presenten un mayor número de conjunciones coordinantes que subordinantes.

Para apreciar las diferencias en el uso conjuntivo entre los niños implantados y los normooyentes nos detendremos a comparar los resultados obtenidos en el análisis de los elementos conjuntivos.

| CONJUNCIONES | | |
|---|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media de empleo de conjunciones | 11 | 8,07 |
| DE de empleo de conjunciones | 5,95 | 13,10 |
| | | |
| Media de empleo conjunción copulativa y | 6,5 | 4,91 |
| DE de empleo conjunción copulativa y | 5,60 | 7,08 |
| | | |
| Media de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 1,25 | 0,58 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| DE de empleo conjunción adversativa <i>pero</i> | 0,66 | 1,50 |
| | | |
| Media de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 2 | 0,75 |
| DE de empleo conjunción consecutiva <i>porque</i> | 4,26 | 0,75 |
| | | |
| Media de empleo conjunción final <i>para</i> | 1,08 | 1 |
| DE de empleo conjunción final <i>para</i> | 1,62 | 1,81 |

Tras la comparación de los resultados de ambos grupos, podemos concluir que el desarrollo de los elementos conjuntivos dentro de los niños implantados con treinta y seis meses de edad auditiva es similar o superior al de los niños normooyentes de similar edad auditiva. En todas las conjunciones presentes en ambos grupos, tanto en las coordinantes como en las subordinantes, los niños implantados muestran un dominio igual o superior que el de los niños normooyentes.

De igual modo, como habíamos apuntado a lo largo del marco teórico, se comprueba la prevalencia de la conjunción copulativa y frente al resto de elementos conjuntivos, seguida de la conjunción subordinante *porque*. Tras ellas, con una media de empleo muy similar aparecen las conjunciones *pero* y *para*, coordinante y subordinante respectivamente. Así, los niños implantados ya muestran un incipiente desarrollo de las conjunciones subordinantes, mayor incluso al observado en el grupo de niños normooyentes, lo que indica un gran desarrollo de los elementos conjuntivos.

PRONOMBRES CORREFERENCIALES

El grupo de los pronombres, como elementos marcadores de la referencia y procuradores de la cohesión dentro del discurso, es esencial a la hora de entender la

capacidad referencial de los hablantes respecto a su propio discurso y dentro de la situación comunicativa en la que se sitúan (Grace Shum, 1993).

Por un lado, se reconoce que los pronombres personales tónicos de tercera persona de singular *él* y *ella* son los primeros en encontrarse presentes en el habla infantil (Pérez Pereira, 1999), ya que sirven a los hablantes infantiles para aludir a los participantes inmediatos en la situación comunicativa.

Del mismo modo, Aguado Alonso (1988) también reconoce que los pronombres personales tónicos son de los primeros en aparecer dentro de las producciones infantiles, concretamente las formas *yo* y *tú*, aunque anteriormente ya habría tenido lugar la aparición de los pronombres personales átonos cuando estos desempeñan una función fundamental dentro del marco oracional, como la de complemento directo, complemento indirecto o atributo. Así pues, el valor de los pronombres átonos como complemento directo o indirecto es previo a la aparición de los primeros pronombres personales tónicos.

No obstante, por su parte, otros autores entienden que no son los pronombres personales los que aparecen en primer lugar, sino los demostrativos, en concreto las formas de cercanía *este* y de distancia media *ese*, sobre todo del masculino singular. Además, hay que señalar que no se da la presencia del demostrativo de lejanía *aquel* hasta una etapa posterior del desarrollo lingüístico (Díez-Itza y Toral, 1993).

Posterior a la aparición de los pronombres personales y de los pronombres demostrativos, tiene lugar, siguiendo a Pérez-Pereira (1999), concretamente a los 21 meses de edad cronológica, tiene lugar la aparición de los primeros pronombres de carácter posesivo. Finalmente, respecto a la adquisición de los elementos pronominales de carácter posesivo, Eugenia Sebastián reconoce como los primeros miembros de este grupo pronominal dentro de la producción de los niños.

| PRONOMBRES EN NIÑOS CON IC | | |
|-----------------------------------|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media correferentes | 5,5 | 5,08 |
| DE de correferentes | 4,29 | 4,23 |
| | | |
| Media pronombre <i>lo</i> | 0,5 | 0,33 |
| DE pronombre <i>lo</i> | 0,67 | 0,51 |
| | | |
| Media pronombre <i>los</i> | 0,91 | 0,16 |
| DE pronombre <i>los</i> | 1,44 | 0,38 |
| | | |
| Media pronombre <i>la</i> | 0,58 | 0,83 |
| DE pronombre <i>la</i> | 0,99 | 0,71 |
| | | |
| Media pronombre <i>le</i> | 0,25 | 0,25 |
| DE pronombre <i>le</i> | 0,62 | 0,62 |
| | | |
| Media pronombre <i>me</i> | 1,25 | 0,91 |
| DE pronombre <i>me</i> | 2,89 | 1,72 |
| | | |
| Media pronombre <i>se</i> | 1,58 | 1,83 |
| DE pronombre <i>se</i> | 1,83 | 1,89 |

Una vez que observamos la comparación entre ambos grupos de hablantes, constatamos que el desempeño de ambos niños en términos generales dentro del

paradigma pronominal es similar. Así, el dominio por parte de los niños implantados es mayor en todas las formas pronominales de las examinadas, con la salvedad de la forma *la* y de la forma *se*. Respecto al resto de componentes del sistema pronominal infantil, y basándonos en el gráfico que incluimos a continuación, cabe señalar el dominio de los niños normooyentes en el resto de componentes del sistema pronominal. En especial, podemos enfatizar la superioridad en el empleo observable en el grupo de los pronombres átonos *lo/los* y de la forma pronominal de primera persona de singular: *me*.

En primer lugar, cabe destacar que la forma pronominal *se*, en la que recae la función de objeto directo o complemento directo oracional, es la más empleada por parte de los niños, mientras que su variante plural *los* es una de las menos utilizadas por los mismos. De esta forma, dentro de las limitaciones de nuestro estudio, se confirma que el empleo de los pronombres átonos es anterior a la aparición de los pronombres tónicos. De hecho, llama especialmente la atención en nuestro estudio la ausencia total de pronombres tónicos dentro de las producciones de los niños.

Por otra parte el empleo de la forma pronominal *me* dentro del habla infantil de manera regular refrenda la suposición que asevera que los pronombres átonos son anteriores a los tónicos dentro del desarrollo del lenguaje. Tras estas dos formas pronominales, y de forma menos significativa en las producciones de los niños, hacen acto de presencia las formas *los*, *la* y *lo* en el caso de los niños implantados para marcar el complemento directo, mientras que en las producciones de los niños normooyentes se evidencia la presencia de las formas pronominales *la*, *lo* y *le*. De este modo, el pronombre que da cuenta del complemento indirecto oracional *–le–* es prioritaria en las muestras de los niños normooyentes.

Por otro lado, existe una diferencia sustancial en el empleo del pronombre *los* para marcar el complemento directo entre ambos grupos, ya que aunque su presencia sea reducida en el grupo de niños hipoacúsicos implantados, la misma es casi inexistente en el de los niños normooyentes.

Finalmente, a la hora de dimensionar los resultados obtenidos en el paradigma pronominal, debemos considerar la variación interindividual que tiene lugar en ambos grupos. Dicho esto, el grupo de niños implantados se caracteriza por una desviación media

respecto a los valores medios encontrado de 4,29 formas, lo cual implica que algunos de los sujetos casi han omitido por completo las formas pronominales dentro de su producción, mientras que otros los han desarrollado de forma efectiva dentro de las suyas. Por otro lado, al fijarnos en la desviación estándar respecto al uso general de formas pronominales dentro del grupo de niños normooyentes, podemos destacar que el valor de 4,23 indica que la variación interindividual en cada uno de los grupos es semejante y que aproximadamente la mitad de los sujetos han adquirido las formas pronominales en esta etapa y las emplean dentro de la modalidad espontánea del lenguaje.

La variación interindividual es superior en el grupo de los niños implantados de forma muy significativa en el uso de los pronombres *los* y *me*, lo cual resta significación al empleo de dichas formas en las producciones de este grupo de hablantes. Del mismo modo, aunque en menor medida, la variación interindividual respecto al uso de los pronombres *lo* y *la* también es superior en el caso de los niños implantados, lo cual pone de manifiesto que, si bien el uso de dichos pronombres *a priori* era superior en el grupo de los niños implantados, su aparición resulta inconsistente en términos cuantitativos.

Los datos sobre variación interindividual en ambos grupos suponen un cambio necesario a la hora de evaluar su aparición en el lenguaje infantil y abren la puerta a futuros estudios en los que la muestra de niños implantados sea mayor. De esta forma será posible comprobar si los resultados que hemos obtenido en el presente estudio son extrapolables al total de la población o si se deben a la magnitud limitada de nuestra muestra. En cualquier caso, parece clara la fuerte intervariabilidad a la que se encuentran sujetos los niños hipoacúsicos implantados. Vista la misma, los resultados entre ambos grupos se vuelven muy similares en lo concerniente al empleo de los pronombres correferenciales dentro del habla infantil, si bien el grupo de niños implantados rebela unas producciones más heterogéneas. Dicha heterogeneidad puede estar motivada por diversos factores. A saber: contexto socioeconómico y socioeducativo, edad a la que se suministra el implante, casos previos de hipoacusia dentro de las familias de los niños, etc.

DETERMINANTES

Respecto a la adquisición de los elementos determinativos dentro del lenguaje infantil, hemos de recordar el valor de los determinantes como elementos que marcan la evidencialidad del discurso, es decir, la capacidad que tienen los hablantes para traer a la situación comunicativa cercana al acto de la enunciación y codificarla lingüísticamente.

Por otro lado, comentábamos respecto a la unión de los determinantes –así como del resto de categorías de naturaleza esencialmente tradicional– con el desarrollo del léxico que los mismos eran esenciales a la hora de propiciar el citado desarrollo de las palabras con contenido léxico. En este sentido, recordemos que Rosado Villegas (1998) sostiene que la aparición de los elementos determinativos presentes en el discurso está supeditada a la aparición previa de elementos de naturaleza léxica. Según esta autora, hasta que no ha sucedido la adquisición de los nombres, verbos, preposiciones y adjetivos no tendrá lugar la aparición de los primeros elementos determinativos. Esto tiene lugar aproximadamente a los 24 meses de edad cronológica. Dado el momento en que se encuentra nuestra muestra de estudio, es previsible que ya haya tenido lugar la aparición de los determinantes de forma homogénea.

En lo que concierne, por otra parte, al orden de aparición de los determinantes, recordemos que el primero de los elementos determinativos que aparece en las producciones infantiles es el demostrativo masculino de cercanía *este*. No obstante, señalábamos que los primeros usos de dicho elemento no están vinculados siempre con su valor determinativo, sino que se puede observar con un carácter referencial genérico a partir del cual el niño usa dicho elemento para aludir a los diferentes elementos de contexto comunicativo inmediato, sin restricción entre las categorías pronominales y las determinativas en primera instancia. Esto se correspondería con el período holográfico en el que la complejidad sintáctica de los niños se eleva hasta las dos palabras.

Además, según la teoría de la misma autora, dentro de la adquisición de los elementos determinativos artículos, cabría esperar que aparecieran con anterioridad los artículos definidos o determinados, mientras que el desarrollo de los artículos indeterminados o indefinidos sería posterior, pues conllevaría una mayor capacidad de generalización por parte de los niños que el empleo de su correlato determinado. De este modo, la presencia

de artículos indeterminados revelará un mayor desarrollo del lenguaje por parte del grupo de niños que así lo haga. Podríamos considerar que Mariscal Altares (2001) coincide en la postura de que los primeros determinantes producidos por los niños actúan como elementos vacíos o *fillers*, lo que quiere decir que no se emplean con un contenido sintáctico, sino como simples elementos de relleno sin ningún tipo de contenido gramatical. En concreto, el carácter de dichos elementos es de naturaleza fónica.

Si, por otra parte, tenemos en cuenta el estudio llevado a cabo por Pérez Pereira (1999) respecto al orden de adquisición de los elementos determinativos, a los 18 meses de edad cronológica tiene lugar el desarrollo de los primeros determinantes, concretamente la de los primeros artículos determinados. Respecto al orden concreto de aparición de los mismos, cabe señalar que en primer lugar aparece el determinante artículo determinado masculino singular *el* y posteriormente el femenino *la*, mientras que sus correlatos para la pluralidad se desarrollan al menos a partir de los dos años de edad cronológica.

Respecto a las relaciones de carácter sintagmático presentes en las primeras producciones infantiles, Pérez Pereira (1999) reconoce que a los treinta y seis meses de edad cronológica ya ha tenido lugar la concordancia correcta de los artículos con los sustantivos a los que determinan, mientras que Solé Planas (1984) afirma que el uso de los determinantes se considera adecuadamente adquirido en esta etapa cuando el sustantivo sobre el que incide ya ha sido empleado con anterioridad en el discurso.

Por otro lado, en la adquisición típica de los determinantes, siguiendo el estudio de Pérez Pereira (1999), los demostrativos de cercanía masculino y femenino son esperables también en los primeros treinta y seis meses de edad cronológica. Mientras, la forma *aquel*, y en especial el correlato femenino *aquella*, apenas hacen acto de presencia dentro de la producciones infantiles en este momento.

Así pues, a la hora de considerar el orden apropiado de adquisición de los determinantes, debemos tener en cuenta que primero se adquirirán los artículos, con preferencia de los artículos determinados, posteriormente los determinantes de carácter demostrativo con mención particular a los demostrativos de cercanía –preferenciando la adquisición de la forma masculina singular *este* en un primer momento– que son los siguientes en el desarrollo de esta categoría gramatical. Finalmente y ya a partir de los

treinta y seis meses de edad cronológica se desarrollarán los demostrativos de lejanía en su vertiente singular. Teniendo en cuenta el orden de adquisición de los elementos determinativos, pasamos a evaluar el desempeño de nuestra muestra dentro de esta categoría morfológica.

| DETERMINANTES EN NIÑOS CON IC | | |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media empleo determinantes | 12,75 | 17,91 |
| DE empleo de determinantes | 7,14 | 11,75 |
| | | |
| Media determinante <i>el</i> | 2,58 | 2,41 |
| DE determinante <i>el</i> | 1,44 | 2,10 |
| | | |
| Media determinante <i>los</i> | 0,83 | 1,08 |
| DE determinante <i>los</i> | 1,19 | 1,44 |
| | | |
| Media determinante <i>la</i> | 3,5 | 13,91 |
| DE determinante <i>la</i> | 3,14 | 3,31 |
| | | |
| Media determinante <i>las</i> | 0,25 | 0,5 |
| DE determinante <i>las</i> | 0,62 | 0,67 |
| | | |
| Media determinante <i>un</i> | 2 | 3,25 |
| DE determinante <i>un</i> | 1,70 | 2,64 |
| | | |
| Media determinante <i>una</i> | 1,16 | 2,5 |
| DE determinante <i>una</i> | 1,89 | 3,17 |

| | | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| | | |
| Media determinante <i>este</i> | 0,58 | 1,25 |
| DE determinante <i>este</i> | 1,24 | 1,86 |
| | | |
| Media determinante <i>mi/s</i> | 0,83 | 0,83 |
| DE determinante <i>mi/s</i> | 1,74 | 1,74 |

Vistos los datos de ambos grupos, podemos observar que, en un primer momento, destaca de forma notoria la mayor utilización de elementos determinativos por parte del grupo de niños normooyentes. Con valores que en muchos de los casos duplican los resultados obtenidos en el grupo de niños implantados, los niños normooyentes –aunque sujetos también a una mayor variación interindividual– han adquirido y emplean la totalidad de los elementos determinativos a los treinta y seis meses de edad cronológica.

En todos los constituyentes determinativos se observa un mayor dominio por parte de los niños normooyentes, si bien destaca por encima del resto el mayor empleo del determinante femenino *la*, donde el uso es hasta tres veces superior al observado en los niños implantados. Destaca también el mayor empleo de los determinantes indefinidos o artículos indeterminados –*un* y *una*– en el grupo de niños normooyentes.

Por último, aunque de forma mucho menos representativa, cabe señalar las diferencias existentes en el empleo del determinante demostrativo de cercanía masculino singular *este* y de los artículos determinados plurales –*los* y *las*– en los que se observa un empleo mayor por parte de los niños implantados. Finalmente, el único de los determinantes estudiados en que los niños implantados se han revelado por encima de sus pares normooyentes es el caso del determinante artículo determinado masculina singular, *el*, aunque las diferencias han sido muy someras.

Si las abultadas diferencias indican un mayor empleo de elementos determinativos por parte de los niños normooyentes, es necesario contrastar dicha tendencia a través de los índices correctores de las medidas de tendencia central: la desviación estándar. Al estudiarla dentro de los niños que conforman nuestro grupo de estudio, debemos señalar que, a excepción de los determinantes artículos indeterminados o indefinidos *un/una* y

del demostrativo *este*. Solo en estos determinantes se puede apreciar una mayor desviación estandarizada en el grupo de niños normooyentes.

La desviación estándar en el resto de determinantes es semejante entre los integrantes de ambos grupos. En especial nos interesa el valor de este índice referido al determinante *la*, pues es el elemento determinativo en el que hemos encontrado una mayor diferencia entre ambos grupos. A este respecto, no existen diferencias significativas entre ambos grupos de niños, lo que indica, teniendo en cuenta el tamaño reducido de nuestra muestra, que el desempeño en este aspecto concreto es muy dispar.

Teniendo en cuenta la corrección de las medidas que nos proporciona la desviación estándar, parecen nítidas las diferencias entre ambos grupos en el uso de los determinantes. Concretamente, existen diferencias destacadas en el empleo del determinante artículo determinado femenino singular *la*, y en el de los indeterminados *un/una*. Finalmente, podemos destacar un mayor empleo del determinante demostrativo de cercanía *este*. El resto de elementos se encuentran igualmente representados en los dos grupos de análisis.

ELEMENTOS ADVERBIALES

Reconocida como una de las primeras categorías gramaticales que hacen incursión dentro de lenguaje infantil, especialmente en referencia a su valor locativo respecto de los elementos próximos a la situación comunicativa en la que se encuentran los niños. En este sentido, recordemos que Aguado (1988) reconocía que los primeros adverbios con carácter locativo dentro de las producciones infantiles eran las formas *ahí, aquí, allí/allá*, seguidos de otros adverbios locativos con una menor representatividad en las producciones lingüísticas infantiles. Asimismo, Aguado (1988) también encontraba que los adverbios de modo –en especial la forma *así*, que se explica por la cercanía de los objetos a los que se pretende aludir dentro del contexto comunicativo cercano– también se encuentran presentes en las primeras producciones infantiles. Del mismo modo, las formas adverbiales de intensidad *muy/mucho, nada* y *más* también se destacan por su aparición en casi la mitad de los niños de treinta y seis meses de edad cronológica.

Por su parte, Planas Morales (2012), sin embargo, señalaba que la forma *arriba* es el adverbio de carácter locativo más utilizado en los primeros estadios del desarrollo lingüístico por parte de los hablantes. Mientras, la forma *encima* aparece de forma más tardía dentro de las mismas producciones infantiles. Finalmente, la forma *delante/adelante* será la última forma significativa dentro del grupo de los elementos léxicos adverbiales con carácter locativo.

Por otro lado, dentro del grupo de elementos léxicos con carácter temporal, recordemos que Cortiñas Ansoar (2012) señala las formas *ahora* y *después* como las primeras que harán acto de presencia dentro de las producciones de los niños. Recordemos también que la presencia de estos adverbios se produce con una significación espacial y no tanto temporal. Seguidamente, el adverbio *entonces* se incorporará a las producciones de los niños, seguida de los pronombres relativos *cuando*, *donde* y *como*. Del mismo modo, al llegar a los treinta y seis meses de edad cronológica se adquieren los deícticos espaciales *encima*, *abajo*, *aquí*, *allá*, *allí*, *ahí*.

Habiendo repasado ya los principales aspectos teóricos relativos a la adquisición de los elementos léxicos adverbiales, nos encaminaremos a la interpretación de los resultados obtenidos por parte de los dos grupos de nuestro estudio.

| ADVERBIOS EN NIÑOS CON IC | | |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media empleo adverbios | 19,91 | 17,41 |
| DE empleo de adverbios | 9,67 | 11,62 |
| | | |
| Media adverbio <i>sí</i> | 7,5 | 6,66 |
| DE adverbio <i>sí</i> | 3,58 | 6,75 |
| | | |
| Media adverbio <i>no</i> | 7,25 | 5,75 |
| DE adverbio <i>no</i> | 6,07 | 3,91 |
| | | |

| | | |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Media adverbio <i>así</i> | 1,33 | 0,5 |
| DE adverbio <i>así</i> | 3,47 | 1,44 |
| | | |
| Media adverbio <i>ahí</i> | 1 | 0,5 |
| DE adverbio <i>ahí</i> | 2,29 | 0,67 |
| | | |
| Media adverbio <i>aquí</i> | 0,5 | 0,83 |
| DE adverbio <i>aquí</i> | 1 | 1,40 |

Tras observar los resultados obtenidos por parte de ambos grupos en la utilización de elementos adverbiales, podemos concluir que no existen diferencias realmente significativas entre los dos grupos. Con una media total de aproximadamente dos adverbios más dentro del grupo de niños implantados, el desarrollo de los mismos en este aspecto es similar al de los niños normooyentes.

Al analizar los elementos concretos en cada uno de los grupos, podemos observar que existen diferencias entre los elementos concretos. Si nos fijamos solo en el empleo medio de las formas adverbiales, constatamos que su empleo es superior –si bien ligeramente– en el grupo de los niños de niños implantados que en el de niños sin déficits auditivos asociados. La única de las formas adverbiales en la que los niños normooyentes superan ligeramente a los niños implantados es la locativa *aquí*, que sirve a los mismos para referir los elementos de su situación comunicativa más próxima.

Respecto a la clase de adverbios que muestra una adquisición más temprana por parte de los niños, cabe señalar que en ambos casos se trata de los adverbios de afirmación y negación –*si* y *no*– los cuales constituyen el primer recurso comunicativo para la interacción de los niños con sus congéneres adultos. La afirmación o la negación ante un estímulo propuesto por alguno de los participantes próximos de la situación comunicativa que les circunda, así como su apelación directa para expresar deseo o rechazo hacia aquello sobre lo que se les está apelando, sin duda influye en que estas sean las formas adverbiales más tempranas en la adquisición y las más frecuentes dentro de la producción de los hablantes infantiles.

Seguidamente, en términos cuantitativos, hay que señalar la importancia de los adverbios que sirven al hablante para transmitir información de su contexto situacional inmediato –*aquí* y *ahí*– a los interlocutores. Aunque aparezcan con un valor medio de un solo caso asociado a cada uno de los hablantes, ello no implica que no deban ser considerados por nuestro estudio. Por último, la forma modal *aquí* es también característica del estadio inicial de las formas adverbiales.

Por lo observado hasta el momento, las dos únicas formas adverbiales consolidadas en los hablantes infantiles a los treinta y seis meses de edad cronológica son las de afirmación y negación, mientras que los adverbios espaciales y el adverbio modal les van muy a la postre y, en definitiva, son muy poco representativos de las producciones infantiles.

No obstante, es necesario que conozcamos la desviación estándar respecto a la media en cada uno de los casos para analizar la variación interindividual que existe en el empleo de las formas adverbiales. Al comparar la desviación media en ambos grupos, podemos observar, por una parte, que el adverbio de afirmación está menos sujeto a la variación interindividual en el grupo de los niños implantados –al igual que ocurre en el caso del adverbio locativo *aquí*, en el que, eso sí, las diferencias son mucho menos significativas entre ambos grupos– que en el grupo de niños normooyentes, en el que encontramos una mayor desviación estándar. Mientras, la utilización del adverbio de negación *no*, del adverbio locativo *ahí* y del adverbio modal *así* evidencia una mayor regularidad en el empleo de los niños normooyentes.

Si tenemos en cuenta que las diferencias más destacables en lo referente a desviación estándar se producen en los adverbios de negación y de afirmación, podemos extraer tres conclusiones relativas a la utilización de los elementos léxicos adverbiales tras la comparación de los dos grupos de análisis:

- Los valores medios sin considerar la desviación estándar entre ambos grupos son muy similares, con apenas dos formas por niño de diferencia entre ambos grupos –a favor de los niños implantados–.
- La desviación estándar es menor en el caso de los niños implantados en el adverbio de afirmación *sí* al igual que el adverbio locativo *aquí*; mientras, los

niños normooyentes son más regulares en el uso del adverbio de negación *no*, del adverbio locativo *ahí* y del adverbio modal *así*.

- Las diferencias en el uso y la desviación estándar propia de los adverbios de negación y afirmación, ponen de manifiesto que ambos grupos se caracterizan por una adquisición adverbial muy primigenia en la que ambos grupos de niños están sujetos a una gran variabilidad interindividual.

PREPOSICIONES

Al observar las consideraciones teóricas recogidas sobre las preposiciones, debemos recordar que las primeras preposiciones adquiridas por los hablantes son aquellas cargadas de contenido semántico, no limitadas a su papel de elementos cohesivos. Aun así, es necesario recordar que las preposiciones son capaces de dar cuenta de relaciones sintácticas complejas en las producciones de los niños, por lo que son un elemento esencial a la hora de considerar el desarrollo morfosintáctico por parte de los hablantes.

Respecto a la adquisición cronológica de los elementos preposicionales, Castro Yáñez y Sandoval Zúñiga (2008), además de refrendar que las primeras preposiciones adquiridas tienen un carácter semántico, señalan que entre los veinticuatro y los treinta y seis meses de edad cronológica tiene lugar la adquisición de las primeras formas preposicionales: *a*, *de* y *en*. Posteriormente se adquirirán las preposiciones *para*, *con* y *por*, por lo que es de suponer que a los treinta y seis meses de edad cronológica dichas formas se encontrarán ya adquiridas por la totalidad de los hablantes.

Hernández Pina (1984), por su parte, presenta matizaciones sobre la adquisición de los elementos preposicionales, ya que considera que las primeras apariciones de dichos elementos se producen de forma conjunta a otros elementos lingüísticos, como meras amalgamas morfofonológicas carentes de todo contenido, ya sea gramatical o léxico. Tras esta etapa inicial en la que las preposiciones aparecen formando amalgamas, se sucede

otro período en el que los enunciados tienen dos palabras y se adquiere la preposición *en*; cuando se alcanzan las tres palabras por enunciado surge la preposición *de* y paulatinamente las formas preposicionales *para*, *por* y *con*, para acabar de configurar el paradigma preposicional temprano de los hablantes. Aguado (1988), recordemos, coincide en señalar que la preposición *en* es la más utilizada por los hablantes a los treinta y seis meses de edad cronológica, seguida de la preposición *con* –también muy representativa a en esta misma etapa del desarrollo crono biológico– junto con la preposición *a*, igual de representativa en el corpus analizado por este autor.

Por último, respecto al valor gramatical de los elementos preposicionales en las primeras etapas de la adquisición lingüística, rescatando la propuesta de Díez-Itza y Pérez Toral (1993), debemos señalar que el significado de los elementos preposicionales por parte de los hablantes variará en función del momento concreto del desarrollo en el que nos encontremos. Así, mientras que en las primeras etapas del desarrollo lingüístico los hablantes no serán capaces de usar elementos preposicionales que den cuenta de las relaciones dimensionales con los elementos temporales y espaciales propios de la situación comunicativa, conforme tiene lugar el desarrollo lingüístico los hablantes tienen control de la situación comunicativa más inmediata a través de las preposiciones que son capaces de expresar las relaciones espaciales y temporales del contexto comunicativo más próximo a los niños, lo que les permite entender los elementos necesarios para la situación comunicativa en la que se incardinan.

| PREPOSICIONES | | |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media empleo preposiciones | 11,41 | 6,66 |
| DE empleo de preposiciones | 11,19 | 3,70 |
| | | |
| Media preposición <i>a</i> | 3,66 | 2,16 |
| DE preposición <i>a</i> | 4,07 | 2,75 |
| | | |
| Media preposición <i>con</i> | 2,41 | 0,33 |

| | | |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| DE preposición <i>con</i> | 4,07 | 0,62 |
| | | |
| Media preposición <i>de</i> | 1,91 | 1,58 |
| DE preposición <i>de</i> | 2,19 | 1,50 |
| | | |
| Media preposición <i>en</i> | 1,91 | 1,16 |
| DE preposición <i>en</i> | 3,02 | 1,46 |
| | | |
| Media preposición <i>para</i> | 1,08 | 1,33 |
| DE preposición <i>para</i> | 1,62 | 2,34 |

Los resultados permiten extraer unas conclusiones, que, en primer término, pueden resultar engañosas, ya que, aunque los datos medios indican un mayor uso de elementos preposicionales por parte del grupo de niños implantados respecto al niño de grupos normooyentes, lo cierto es que existe una gran variación interindividual en el primero de estos grupos –dicha variación interindividual también se observa en el grupo de niños implantados, lo que no es óbice para que consideremos los resultados de los niños implantados como representativos para extraer conclusiones estadísticamente significativas– lo que invalida la mayor parte de las conclusiones que se puedan inferir de los datos.

Por este motivo, creemos que en esta clase morfológica en particular es más apropiado presentar los datos de variación interindividual antes de extraer conclusiones de carácter general a propósito de los datos. En primer lugar, respecto al empleo de la preposición *con*, hay que señalar que su aparición en las muestras de los niños implantados es extremadamente irregular. Del mismo modo, la desviación estándar es superior en el caso de los niños implantados en todos los aspectos analizados excepto en el empleo de la preposición *para*.

De todo lo anterior, podemos inferir que el empleo de los elementos preposicionales es muy incipiente aún en ambos grupos y que, además, en el caso particular de los niños implantados, se observa una gran variación interindividual.

FORMAS VERBALES

Respecto a los valores estándar recogidos en torno al paradigma verbal en los niños con hipoacusia, y a pesar de las heterogéneas clasificaciones y valores que hemos atribuido al paradigma verbal en la parte teórica de dicho trabajo, el trabajo de Aguado (1988) constituye el mejor marco contrastivo dentro del desarrollo típico del lenguaje para comparar con los sujetos de nuestra muestra.

Recordemos que, en lo concerniente a la modalidad verbal, autores como Díez-Izta et al. (1993) señalan que la adquisición de los tiempos de indicativo es predominante en el lenguaje de los niños hasta casi los cuatro años de edad cronológica. Hasta este momento, los mismos solo serán capaces de aludir a los procesos verbales tomando como punto de referencia necesario el tiempo presente tan unido en la mayor parte de sus designaciones al momento de la enunciación. Así, se ha observado que en algunas lenguas los hablantes no son capaces de aludir al pasado en las primeras etapas del desarrollo, sino que simplemente entiende los cambios en la temporalidad verbal asociados a los cambios de estado que tengan lugar en el propio momento de la enunciación.

Dentro del modo indicativo, y de modo genérico, tiene lugar en de forma prioritaria la adquisición del presente y del futuro antes de que se desarrollen los tiempos de pasado del modo indicativo.

Si atendemos al estudio de Fernández Vázquez y Aguado Alonso (2007) sobre la aparición de los tiempos verbales en las distintas etapas del desarrollo, y teniendo en cuenta que nuestra población cuenta con treinta y seis meses de edad cronológica, vemos que la totalidad de los sujetos deben haber adquirido de forma efectiva el presente de indicativo, el modo imperativo, el modo infinitivo, el pretérito perfecto compuesto de indicativo y el gerundio. Del mismo modo, podrá observarse el desarrollo del pretérito

imperfecto de indicativo en tres cuartas partes de los sujetos, mientras que más de la mitad de los niños ya utilizarán el participio, asociado en parte a las formas compuestas de los verbos, y el presente de subjuntivo. Finalmente, tanto solo tres de cada diez niños usarán el tiempo de pretérito perfecto simple, mientras que la cuarta parte de los niños emplearán el futuro simple de indicativo. Vemos pues, que a esta edad los niños no han desarrollado un elenco muy heterogéneo de los tiempos verbales y, además, que el modo subjuntivo apenas hace acto de presencia en esta etapa de la adquisición lingüística.

Respecto al orden de aparición de los considerados *tiempos verbales*, cabe destacar que, en consonancia con la representación de su uso total por parte de los niños, y siguiendo sobre todo el estudio de Aguado (1988). No obstante, recordemos que Pérez Pereira (1999) señalaba que no es hasta los treinta meses de edad cronológica cuando los niños comienzan a desarrollar de forma plenamente consciente la categoría verbal. Siguiendo con el estudio de Aguado Alonso (1988), el primer tiempo verbal que adquieren los niños con desarrollo típico del lenguaje es el presente de indicativo, seguido del pretérito perfecto simple –según Fernández López (2008), a los veinticuatro meses de edad cronológica se empieza a adquirir este tiempo verbal en la primera persona de singular, mientras que a los treinta meses de edad tienen lugar el desarrollo de dicho tiempo en segunda y tercera persona, tanto de singular como de plural– en segundo lugar y del gerundio en último término. Asimismo, el recoge muestras de la importancia que cobra la locución verbal *ir + infinitivo*, en una proporción muy similar a la que aparece el presente de subjuntivo y el pretérito perfecto compuesto en las producciones infantiles. Como formas muy poco representativas en esta etapa, se adquirirán en último lugar el futuro simple de indicativo y el condicional simple de indicativo.

| PARADIGMA VERBAL | | |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|
| | Implantados | Normooyentes |
| Media empleo verbos | 21,16 | 21 |
| DE empleo de verbos | 11,41 | 14,21 |
| | | |
| Media presente de indicativo | 14,66 | 15,83 |

| | | |
|---|-------------|--------------|
| Desviación estándar presente de indicativo | 8,32 | 11,58 |
| | | |
| Media pret. perfecto simple de indicativo | 0,08 | 0,25 |
| DE pret. perfecto simple de indicativo | 0,28 | 0,86 |
| | | |
| Media pretérito imperfecto de indicativo | 0,41 | 1,66 |
| DE pretérito imperfecto de indicativo | 0,66 | 2,34 |
| | | |
| Media pret. perfecto compuesto de indicativo | 2,5 | 1 |
| DE pret. perfecto compuesto de indicativo | 2,35 | 1,12 |
| | | |
| Media presente de subjuntivo | 0,25 | 0 |
| DE presente de subjuntivo | 0,62 | 0 |
| | | |
| Media verbos en imperativo | 1,41 | 1,5 |
| DE verbos en imperativo | 1,62 | 2,19 |
| | | |
| Media tiempos en indicativo | 17,6 | 18,91 |
| Media tiempos en subjuntivo | 0,25 | 0,25 |
| | | |
| Media infinitivo | 1 | 0,25 |
| DE infinitivo | 0,95 | 0,62 |
| | | |

| | | |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Media participio | 0,33 | 0 |
| DE participio | 0,49 | 0 |
| | | |
| Media gerundio | 0,33 | 1 |
| DE gerundio | 0,65 | 0,28 |

Al observar los datos de ambos grupos, el primer aspecto que llama nuestra atención es la semejanza en términos globales en el empleo de formas verbales totales por parte de ambos grupos. Las diferencias entre niños normooyentes e implantados son prácticamente inapreciables. Si, por otra parte, nos detenemos en el estudio de cada una de las formas verbales de manera concreta y su presencia en ambas muestras poblacionales, si existen ciertos aspectos dignos de mencionar.

Si en casi todos los índices morfológicos hasta el momento habíamos podido observar que el desempeño de los niños implantados era muy parejo al de sus pares normooyentes, en la utilización de las formas verbales se puede percibir un comportamiento dispar entre ambos grupos. Aunque el número de formas verbales totales es similar entre normooyentes e implantados, estos últimos muestran un uso considerablemente menor de los tiempos de pasado en comparación con los niños normooyentes.

IX – CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Cuando comenzamos la presente investigación partíamos de una premisa general asociada al desarrollo morfosintáctico y de otra premisa secundaria. El primero de estos puntos de partida se correspondía con el hecho de que existían diferencias significativas en el desarrollo morfosintáctico en los niños hipoacúsicos con implante coclear a los treinta y seis meses de edad auditiva frente a sus pares normooyentes. El segundo de ellos, concretando el primero, enunciaba que la mayor de las diferencias previstas se correspondería con el desempeño irregular en el grupo de niños hipoacúsicos frente al comportamiento homogéneo del grupo de niños normooyentes, lo que dificultaría la predictibilidad del desarrollo lingüístico y cuestionaría algunos de los análisis elaborados a este grupo. Finalmente, y de forma mucho más específica, nos planteábamos la falta de dominio de determinadas formas verbales (el modo subjuntivo, los tiempos de pasado, los elementos conjuntivos, sobre todo) por parte de los niños hipoacúsicos implantados.

Tras el análisis de los diferentes elementos morfosintácticos en el apartado de la “Discusión” del presente estudio, hemos podido observar las diferencias esenciales entre los dos grupos de análisis. Recordemos, además, que en dicho apartado hemos recuperado los aspectos más importantes del marco teórico para contrastar el resultado de nuestras muestras con el estado de la cuestión sobre los diferentes aspectos morfosintácticos. De este modo, a lo largo de estas conclusiones intentaremos evaluar el desempeño morfosintáctico de los hablantes desde dos ejes: a) el contraste entre los dos grupos de análisis, basándonos en un enfoque meramente exploratorio y considerando exclusivamente los datos provenientes de nuestro estudio, asumiendo la relevancia estadística de nuestra propuesta pero con la convicción de que el enfoque exploratorio es tan enriquecedor como podría serlo una propuesta de carácter cuantitativo; b) la comparación con los estudios sobre adquisición morfosintáctica dentro del ámbito hispanohablante. Sin más dilación, comenzamos con las conclusiones a las que nos ha conducido nuestro estudio.

El primero de los aspectos que hemos considerado a lo largo de la presente tesis doctoral ha sido la complejidad morfosintáctica. En este sentido, la Longitud Media del Enunciado (LME) y el número de enunciados observados en los dos grupos de análisis ha sido el primer aspecto en el que nos hemos detenido. Tras el análisis de las muestras, podemos comprobar que los niños hipoacúsicos implantados se encuentran por debajo de la expectativa en su Longitud Media del Enunciado, mientras que los niños normooyentes

están mucho más próximos al objetivo propio de su etapa. Por otra parte, en el análisis de dicho índice de desarrollo gramatical, destacaba la acusada variación interindividual propia del grupo de niños hipoacúsicos, que no aparecía de forma tan pronunciada en sus pares normooyentes. Así pues, el dato más revelador es la gran variación interindividual existente en el grupo de los niños hipoacúsicos implantados, frente a la relativa homogeneidad observada en los niños normooyentes. Esta variación interindividual será el tópico observado en muchos de los aspectos morfosintácticos que hemos analizado en nuestro estudio.

Por otra parte, para evaluar la complejidad y la profusión sintáctica también hemos tenido en cuenta el número de enunciados totales encontrados en ambos grupos. En este sentido, comprobamos que el número de enunciados presentes entre ambos grupos poblaciones es muy similar, de lo que no cabe extraer conclusiones relevantes. Por otro lado, sí nos ha llamado poderosamente la atención la diferencia de extensión discursiva entre ambos grupos. Creemos que dicha diferencia puede estar producida por dos factores esenciales: 1) la mayor edad cronológica de los niños hipoacúsicos implantados, los cuales superan en todos los casos en un año cronológico a sus equivalentes implantados; y 2) la costumbre de los niños hipoacúsicos implantados a las entrevistas o ejercicios en los que interaccionan con otros adultos, especialmente dentro del ámbito logopédico-pedagógico. En cualquier caso, es este un hecho que ha llamado nuestra atención, en especial teniendo en cuenta que hemos restringido las muestras de habla en su duración a un total de cinco minutos (excepto en los casos en los que los propios niños no se han extendido tanto).

Finalmente, podemos concluir que la complejidad gramatical basada en la Longitud Media del Enunciado (LME) y el número de enunciados totales nos sirve para concluir que la Longitud Media del Enunciado de los niños hipoacúsicos implantados está ligeramente por debajo de lo esperable para su edad y que, especialmente, son cuatro miembros del estudio los que concentran una gran complejidad sintáctica. Esto revela el hecho más diferenciador entre ambos grupos: la gran variación interindividual en el grupo de niños hipoacúsicos implantados.

Siguiendo con las conclusiones de la presente tesis doctoral, el primero de los aspectos morfosintácticos que hemos analizado en nuestro estudio ha sido la conjunción. Clave como elemento para entender la cohesión discursiva general, la conjunción aparece de forma mucho más notoria en el discurso de los niños hipoacúsicos implantados, sobre todo en términos cuantitativos. Dentro del paradigma conjuntivo, destaca el gran empleo de elementos conjuntivos por parte de los niños hipoacúsicos implantados. Los mismos usan aproximadamente un 30% más de conjunciones dentro de sus producciones, frente a un menor empleo por parte de los niños normooyentes. No obstante, recordemos que Gili Gaya (1972) defendía que las producciones infantiles se caracterizaban precisamente por su escasa presencia. Por otra parte, es llamativa también la variación interindividual global observada entre ambos grupos. En el caso de los niños normooyentes son muy pocos sujetos los que concentran el número más destacado de conjunciones, mientras que en este caso concreto los niños implantados muestran un comportamiento mucho más homogéneo.

Por otro lado, dentro del marco teórico respecto a los elementos conjuntivos, estudiábamos que las primeras conjunciones en orden de importancia dentro de las producciones infantiles eran la coordinada copulativa *y*, y la conjunción coordinada adversativa *pero*. En efecto, ambos grupos muestran que son estas las dos conjunciones que aparecen con una mayor frecuencia, tanto en el grupo de niños implantados como en el de los niños normooyentes. Asimismo, cabe destacar el empleo de la conjunción consecutiva *porque* en el grupo de niños implantados, lo que desvela el dominio de la relación *causa-consecuencia* en este grupo (no obstante, la variación interindividual en el empleo de dicha conjunción es muy elevada, por lo que su presencia se limita a sujetos muy específicos. Finalmente, en ambos grupos se puede observar también un uso reducido de la conjunción subordinante final *para*.

En definitiva, cuando evaluamos el desarrollo del sistema conjuntivo entre ambos grupos, debemos tener en cuenta dos aspectos: 1) el empleo de conjunciones es mayor y más homogéneo de forma interindividual en el grupo de niños hipoacúsicos implantados; y 2) la distribución en el empleo de las diferentes conjunciones es similar (a excepción de la forma consecutiva *porque* en el grupo de niños implantados) es muy similar entre ambos grupos y coincide con la esperable en el marco del desarrollo morfosintáctico del español según lo estudiado en el marco teórico.

El tercer elemento morfosintáctico que hemos analizado en esta tesis doctoral, los elementos pronominales, es esencial para entender la relación de referencialidad entre los aspectos textuales y los contextuales. El carácter exofórico y endofórico de los pronombres es muestra de la capacidad de los hablantes para manipular la materia lingüística. En el marco teórico hemos estudiado que la mayor parte de los autores reconocen los pronombres personales tónicos como los más relevantes dentro de las primeras etapas del lenguaje infantil, seguidos de los pronombres demostrativos (exceptuando la forma de lejanía *aquel*, la cual es muy extraña en las primeras producciones infantiles).

En nuestro estudio hemos querido abordar aquellos pronombres de carácter no personal (solo hemos incluido los átonos), ya que nos interesaba especialmente el carácter correferencial de los mismos. Es por eso por lo que los primeros elementos pronominales que tienen una especial relevancia son los pronombres átonos, mientras que otros elementos pronominales prácticamente no tienen ninguna significación. De un modo global, dentro del análisis de los elementos pronominales debemos indicar que el uso medio y la variación interindividual entre los integrantes de ambos grupos son muy similares entre los dos grupos de análisis y ambas se destacan de las propuestas teóricas recogidas hasta el momento en que la aparición de los pronombres personales átonos tiene una importancia muy destacada. De este modo, la capacidad fórica de ambos grupos de hablantes es muy similar si nos fijamos en el empleo de los elementos pronominales.

Los determinantes, caracterizados por tratarse de elementos que propician la evidencialidad del discurso de los niños, eran también una categoría esencial para entender el nivel de manipulación lingüística que los niños son capaces de desarrollar. Si analizamos los datos obtenidos en ambos grupos, observamos que en esta ocasión los niños implantados presentan un déficit de alrededor de un 30% respecto a los niños normooyentes de la misma edad auditiva. Con más de cinco formas de media en el caso de los niños normooyentes, son los integrantes de este grupo los que muestran una mayor evidencialidad en el uso lingüístico.

Por otra parte, al estudiar el uso de las formas determinativas concretas, llama especialmente la atención el empleo de los artículos por encima de cualquier otro tipo de determinantes. Esto coincide con la postura de Pérez Pereira (1999) y no lo hace con la

de Rosado Villegas (1998), la cual otorga la primera posición a los determinantes demostrativos dentro de la adquisición del lenguaje. Son precisamente los determinantes demostrativos los siguientes que encontramos dentro de nuestra muestra, representados por la forma masculina singular *este*. Las mayores diferencias en el empleo de los determinantes de forma específica se pueden observar en la forma determinada *la*, que es muy representativa –al tiempo que estadísticamente muy significativa– dentro de la producción de los niños normooyentes, mientras que se muestra en mucha menor medida en las producciones de los niños hipoacúsicos implantados. Ocurre lo mismo aunque en menor medida con el artículo determinado femenino plural *las* y con los determinantes indefinidos masculino y femenino *un* y *una*, donde los niños normooyentes siempre duplican el empleo de dichos elementos.

Así pues, respecto a la adquisición de los determinantes en los dos grupos de hablantes de treinta y seis meses de edad auditiva, hay que subrayar el uso sensiblemente menor de dichos elementos por parte de los niños hipoacúsicos implantados. Al mismo tiempo, debemos señalar que los niños implantados se caracterizan por una especial renuencia a la utilización de los artículos, ya sean estos determinados o indeterminados.

Los adverbios, que proporcionan nuevamente información esencial desde la perspectiva evidencial del dominio comunicativo, son esenciales para medir el grado de madurez lingüística. Al observar su empleo por parte de ambos grupos, podemos concluir que las dos formas por sujetos que separan el grupo de niños hipoacúsicos implantados del grupo de niños normooyentes –en favor del grupo de los niños con implante coclear– y teniendo en cuenta que en ambos casos se observar un alto número de elementos léxicos adverbiales, no son suficientes para considerar que existan diferencias significativas entre ambos grupos de hablantes. De este modo, podemos describir el empleo de adverbios por parte los niños implantados como ligeramente superior al de sus equivalentes normooyentes.

Al estudiar el uso de los elementos adverbiales concretos por parte de ambos grupos, hemos observado que, en consonancia con los planteamientos teóricos del comienzo del presente estudio, son los adverbios modales y espaciales los que cobran una mayor relevancia en ambos grupos de hablantes. No obstante, sin duda son las formas adverbiales de afirmación y de negación –*sí* y *no*– las que tienen una importancia

mayúscula, de nuevo también en ambos grupos y siguiendo lo que habíamos descrito dentro del marco teórico. Un hecho que nos ha llamado la atención es que los niños de esta edad –los de ambos grupos– solo han desarrollado las formas adverbiales anteriormente relacionadas. Así pues, respecto a la formas adverbiales, solo hay que destacar que su empleo es muy similar entre ambos grupos y que el mismo se reduce a la formas de afirmación, negación, espacio y modo.

Las preposiciones, elementos que hemos tratado de poner en valor a lo largo de todo nuestro estudio como muestra de la relación que existe entre el desarrollo léxico y el desarrollo gramatical –según la propuesta que hemos defendido a lo largo de toda esta tesis, el dominio de ciertos elementos gramaticales tales como los preposicionales es indiciario y causa de un mayor desarrollo léxico en las producciones de los hablantes– han sido también elementos claves para entender el alcance del desarrollo lingüístico en los hablantes. Si tenemos en cuenta que el formato de transcripción de los datos es de carácter morfológico, no deberemos considerar las formas amalgamadas como muestras de usos preposicionales iniciales dentro del lenguaje infantil –ya que en el caso de que se produjeran, nosotros mismos somos quienes hemos deshecho tales amalgama– . Sin embargo, si nos ha resultado interesante refutar la postura de Sandoval Zúñiga (2008) sobre la adquisición en primer término de las preposiciones con carácter semántico. En este punto, podemos coincidir con la autora en que las preposiciones *en*, *de*, *con*, y *a* son las más características de las primeras producciones infantiles en ambos grupos de hablantes. Así pues, podemos afirmar que la primera necesidad comunicativa de los hablantes es transmitir el contenido semántico y que las preposiciones son elementos perfectamente canalizadores de dicho contenido, lo que les atribuye un papel mucho más destacado al que tradicionalmente se les atribuye.

Por otro lado, el empleo general de elementos preposicionales, que analizado de forma general da una gran ventaja al grupo de niños hipoacúsicos implantados –con once formas de media por sujeto frente a las tres observadas en el caso de los niños normooyentes– debe ser leído en clave de variación interindividual. Los resultados que en un primer momento otorgan una clara ventaja a los niños implantados, revelan en segunda instancia que dichos niños realmente están sujetos a una desviación estándar muy elevada, lo que es un claro indicio de las diferencias en el desarrollo a las que están sujetos los integrantes de este grupo.

El uso de los elementos preposicionales, por tanto, revela que existen grandes diferencias entre los niños hipoacúsicos implantados, mientras que los niños normooyentes manifiestan un comportamiento intragrupal mucho más homogéneo. Nuevamente observamos que las mayores dificultades en los niños implantados consisten en la difícil tarea de establecer un patrón lingüístico global que sea aplicable a todos los constituyentes de dicho grupo.

El estudio de los tiempos verbales es uno de los más productivos dentro de todos los elementos morfosintácticos con los que cuenta nuestra lengua, ya que en las formas verbales están codificados tres ámbitos esenciales desde un punto de vista comunicativo –aspectualidad, temporalidad y modalidad– así como las relaciones que se establecen entre los integrantes del acto comunicativo. Por tanto, la atención que hemos prestado a los mismos puede interpretarse desde estas tres perspectivas. No obstante, antes de exponer las conclusiones sobre estas perspectivas es necesario señalar que el empleo de las formas verbales de forma general es muy similar entre ambos grupos, con veintiuna formas en cada uno de los grupos y con una variación interindividual que en este caso es menor en el grupo de los niños hipoacúsicos implantados. Sin embargo, las diferencias observadas –tres formas de desviación media respecto a la media superior en el caso de los niños normooyentes– respecto a la propia media –ya hemos indicado que es de 21 formas en ambos grupos– hace que consideremos que dicha oscilación no sea especialmente significativa según nuestra visión. Es pues, en el análisis específico de las formas verbales donde podremos encontrar las diferencias reales en el empleo de las formas verbales.

Como hemos indicado, desde una significación de los tiempos verbales, el presente es el tiempo más característico del paradigma verbal, tanto en el caso de los niños hipoacúsicos implantados, como en el de los niños normooyentes. Coincide con los estudios del estado de la cuestión sobre las formas verbales que hemos elaborado la utilización del presente por encima de cualquier otro tiempo verbal. Predomina lo inmediato en el acto comunicativo, que sirve al niño –implantado y normooyente– para hacer partícipes a los demás de las necesidades más inmediatas. Seguidamente, los tiempos de pasado, estudiados como ejercicio narrativo y que dan cuenta también de diferencias de carácter aspectual, se caracterizan por un menor empleo en el caso de los niños implantados. Este hecho nos resulta especialmente llamativo, ya que los tiempos de

pasado sirven para que el niño sea capaz de conectar con su realidad de carácter no inmediato. Es muy relevante que los niños normooyentes empleen tiempos de pasada en aproximadamente un 400% más de los casos que los niños implantados y nos parece uno de los datos más significativos que podemos extraer, lo que además coincide con estudios previos que hemos realizado sobre el tema y confirma la reducida visión del lenguaje como materia manipulable por parte de este.

Las alusiones que los sujetos implantados llevan a cabo sobre la realidad pasada tiene lugar a través del pretérito perfecto compuesto, que de hecho emplean 1,5 veces más que los niños normooyentes, lo que pone de manifiesto que los niños implantados están muy apegados al tiempo presente, ya que dicha forma verbal se encuentra a caballo entre el presente y el pasado. Llama la atención, por otra parte, la ausencia de empleo de tiempos de futuro por parte de ambos grupos, lo cual limita la evidencialidad por parte de los dos grupos de análisis.

El estudio de los tiempos verbales desde un punto de vista modal nos deja ver que los niños implantados son los únicos que hacen uso del modo subjuntivo, tan relacionado con el significado evidencial desde otra perspectiva, aunque con una incidencia muy reducida y una variación interindividual muy amplia. Así pues, resulta dificultoso extraer conclusiones definitivas basándonos exclusivamente en esta perspectiva. Respecto del uso del modo indicativo, indicativo del grado de utilización del lenguaje como herramienta para interactuar con el resto de integrantes del acto comunicativo, hay que señalar la igualdad entre ambos grupos, destacando, eso sí, la menor variación interindividual –aunque de forma muy leve– observada en el grupo de los niños hipoacúsicos implantados. Finalmente, el modo indicativo tiene una presencia similar entre ambos grupos, como ya hemos indicado a través de sus tiempos más destacables: el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto.

Tras analizar todas las categorías morfológicas anteriores, podemos concluir que si bien el desempeño de los niños implantados es, desde un punto de vista cuantitativo, similar al de su pares normooyentes y superior en algunos índices concretos, estos mismos

hablantes muestran un comportamiento errático si nos basamos en su comportamiento como grupo. Frente a un comportamiento en general mucho más homogéneo por parte de los niños normooyentes, los niños implantados dan cuenta de una gran variación interindividual por parte de los niños. Hay que destacar la gran variación interindividual que existe en el empleo de los elementos preposicionales o en la complejidad sintáctica expresada a través de la Longitud Media del Enunciado (LME). Por otra parte, e independientemente de la variación interindividual, hay que señalar el escaso empleo de los tiempos de pasado por parte de los niños hipoacúsicos implantados.

Para concluir, los datos del presente estudio – que deberán ampliarse en estudios posteriores con una mayor representatividad estadística que permita extraer conclusiones más significativas – indican que existe un modo distinto en la adquisición de los elementos morfosintácticos en cada uno de los grupos de hablantes que hemos analizado. Mientras que los niños normooyentes presentan un comportamiento intragrupal homogéneo y un uso completo del paradigma verbal, los niños hipoacúsicos implantados muestran un modo adquisitivo muy individualizado para cada uno de sus integrantes, lo que dificulta el estudio de la adquisición lingüística y debe prevenir sobre las estrategias de diagnóstico en dicho grupo.

STUDY CONCLUSIONS

When we started the present investigation we started from a general premise associated with morphosyntactic development and another secondary premise. The first of these starting points corresponded to the fact that there were significant differences in morphosyntactic development in hearing impaired children with a cochlear implant at thirty-six months of hearing age compared to their normal-hearing peers. The second of them, specifying the first one, stated that the greater of the expected differences would correspond to the irregular performance in the group of hearing impaired children compared to the homogeneous behavior of the group of normal-hearing children, which would hinder the predictability of linguistic development and would question some of the analyzes made to this group. Finally, and in a much more specific way, we considered the lack of mastery of certain verbal forms (the subjunctive mood, the past tenses, the conjunctive elements, above all) by implanted hearing impaired children.

After analyzing the different morphological elements in the "Discussion" section of this study, we have been able to observe the essential differences between the two analysis groups. Recall, in addition, that in this section we have recovered the most important aspects of the theoretical framework to contrast the result of our samples with the state of the matter on the different morphosyntactic aspects. In this way, throughout these conclusions we will try to evaluate the morphosyntactic performance of the speakers from two axes: a) the contrast between the two analysis groups, based on a purely exploratory approach and considering exclusively the data from our study, assuming the relevance is tadicistic of our proposal but with the conviction that the exploratory approach is as enriching as a proposal of a quantitative nature could be; b) the comparison with studies on morphosyntactic acquisition within the Spanish-speaking sphere. Without further delay, we begin with the conclusions to which our study has led us.

The first of the aspects that we have considered throughout the present doctoral thesis has been the morphosyntactic complexity. In this sense, the Average Length of the Statement (LME) and the number of statements observed in the two groups of analysis has been the first aspect in which we have stopped. After the analysis of the samples, we can verify that the implanted hearing impaired children are below the expectation in their Mean Length of the Statement, while the normal hearing children are much closer to the objective of their stage. On the other hand, in the analysis of this index of grammatical development, the marked interindividual variation of the group of hearing impaired

children was highlighted, which did not appear so pronounced in their normal-hearing peers. Thus, the most revealing fact is the great interindividual variation in the group of implanted hearing impaired children, compared to the relative homogeneity observed in normal-hearing children. This interindividual variation will be the topic observed in many of the morphosyntactic aspects that we have analyzed in our study.

On the other hand, to evaluate the complexity and syntactic profusion we have also taken into account the number of total statements found in both groups. In this sense, we verify that the number of statements present between both groups of populations is very similar, from which no relevant conclusions can be drawn. On the other hand, the difference of discursive extension between both groups has attracted our attention. We believe that this difference can be produced by two essential factors: 1) the greater chronological age of the implanted hypoacusic children, which in all cases exceed in a chronological year their implanted equivalents; and 2) the habit of hearing impaired children implanted for interviews or exercises in which they interact with other adults, especially within the speech-pedagogical field. In any case, this is a fact that has caught our attention, especially considering that we have restricted the speech samples in their duration to a total of five minutes (except in cases where the children themselves have not spread so much).

Finally, we can conclude that the grammatical complexity based on the Mean Length of the Statement (LME) and the number of total statements serves to conclude that the Average Length of the Statement of implanted hearing impaired children is slightly below what is expected for their age and that, especially, there are four members of the study who concentrate a great syntactic complexity. This reveals the most differentiating fact between both groups: the great interindividual variation in the group of implanted hearing impaired children.

Following with the conclusions of the present doctoral thesis, the first of the morphosyntactic aspects that we have analyzed in our study has been the conjunction. Key as an element to understand the general discursive cohesion, the conjunction appears in a much more noticeable way in the speech of implanted hypoacusic children, especially in quantitative terms. Within the conjunctive paradigm, the great use of conjunctive elements on the part of implanted hypoacusic children stands out. They use

approximately 30% more conjunctions within their productions, as opposed to a lesser use by normal-hearing children. However, remember that Gili Gaya (1972) argued that children's productions were characterized precisely by their limited presence. On the other hand, the interindividual global variation observed between both groups is also striking. In the case of normal-hearing children, there are very few subjects who concentrate the most outstanding number of conjunctions, whereas in this specific case the implanted children show a much more homogeneous behavior.

On the other hand, within the theoretical framework regarding the conjunctive elements, we studied that the first conjunctions in order of importance within children's productions were the copulative coordination *and*, and the adversative coordinated conjunction *but*. In fact, both groups show that these are the two conjunctions that appear with a greater frequency, both in the group of implanted children and in that of normal-hearing children. Likewise, it is worth highlighting the use of the consecutive conjunction *because* in the group of children implanted, what reveals the dominance of the *cause-consequence* relationship in this group (however, the interindividual variation in the use of this conjunction is very high, for so their presence is limited to very specific subjects. Finally, in both groups can also be seen a reduced end use *for* subordinating conjunction.

In short, when we evaluate the development of the conjunctive system between both groups, we must take into account two aspects: 1) the use of conjunctions is greater and more homogeneous interindividual in the group of implanted hearing impaired children; and 2) the distribution in employment of the different conjunctions is similar (with the exception of the consecutive form *because* in the group of implanted children) it is very similar between both groups and coincides with the expected one within the framework of the morphosyntactic development of Spanish as studied in the theoretical framework.

The third morphosyntactic element that we have analyzed in this doctoral thesis, the pronominal elements, is essential to understand the relation of referentiality between the textual and the contextual aspects. The exophoric and endophoric character of the pronouns is proof of the ability of speakers to manipulate linguistic material. In the theoretical framework we have studied that most authors recognize the personal pronouns

tonic as the most relevant within the early stages of children's language, followed by demonstrative pronouns (except for the form of distance *that* , which is very strange in the first children's productions).

In our study we wanted to address those pronouns of a non-personal nature (we have only included the unstressed ones), since we were particularly interested in the corrective nature of them. That is why the first pronominal elements that have a special relevance are the unstressed pronouns, while other pronominal elements have virtually no significance. In a global way, within the analysis of the pronominal elements we must indicate that the average use and the interindividual variation between the members of both groups are very similar between the two groups of analysis and both stand out from the theoretical proposals collected up to the moment in that the appearance of unstressed personal pronouns has a very important importance. In this way, the phoric capacity of both groups of speakers is very similar if we look at the use of the pronominal elements.

The determinants, characterized as being elements that foster the evidentiality of children's discourse, were also an essential category to understand the level of linguistic manipulation that children are capable of developing. If we analyze the data obtained in both groups, we observe that on this occasion the implanted children have a deficit of around 30% with respect to the normal-hearing children of the same hearing age. With more than five forms of media in the case of normal-hearing children, it is the members of this group who show a greater evidentiality in the linguistic use.

On the other hand, when studying the use of concrete determinative forms, the use of articles above any other type of determinants draws particular attention . This coincides with the position of Pérez Pereira (1999) and not with that of Rosado Villegas (1998), which gives the first position to the demonstrative determinants in the acquisition of language. Decisive determinants are the following that we find within our sample, represented by the singular masculine form *this* . The greatest differences in the use of the determinants specifically can be seen in *the* particular form, which is highly representative-while highly statistically significantly in the production of normal hearing children, while shown much lesser extent in the productions of implanted hearing impaired children. The same applies to a lesser extent with *the* definite article plural

feminine and the masculine and feminine *one* indefinite determiners and where normal hearing children always double the use of such elements.

Thus, regarding the acquisition of the determinants in the two groups of speakers of thirty-six months of hearing age, it is necessary to underline the significantly lower use of said elements by the implanted hearing impaired children. At the same time, we must point out that implanted children are characterized by a special reluctance to use articles, whether these are determined or indeterminate.

Adverbs, which again provide essential information from the evidential perspective of the communicative domain, are essential to measure the degree of linguistic maturity. When observing their use by both groups, we can conclude that the two forms by subjects that separate the group of implanted hearing-impaired children from the group of normal-hearing children -in favor of the group of children with cochlear implant- and taking into account that in both a high number of cases adverbial lexical items are observed, are not sufficient to consider that there are differences significantas between groups of speakers. In this way, we can describe the use of adverbs by children implanted as slightly higher than their normal-hearing equivalents.

When studying the use of the concrete adverbial elements by both groups, we have observed that, in consonance with the theoretical approaches of the beginning of the present study, modal and spatial adverbs are those that gain greater relevance in both groups of speakers. However, without a doubt they are the adverbial forms of affirmation and denial - *yes* and *no* - those that have a capital importance, again also in both groups and following what we had described within the theoretical framework. One fact that has caught our attention is that children of this age-those of both groups-have only developed the previously related adverbial forms. Thus, with respect to the adverbial forms, it is only necessary to emphasize that their use is very similar between both groups and that it is reduced to the forms of affirmation, negation, space and mode.

The prepositions, elements that we have tried to put in value throughout our study as a sample of the relationship that exists between lexical development and grammatical development -according to the proposal that we have defended throughout this thesis, the domain of certain grammatical elements such as the prepositional ones is indicative and

cause of a greater lexical development in the productions of the speakers- they have also been key elements to understand the reach of the linguistic development in the speakers. If we take into account that the transcription format of the data is of a morphological nature, we should not consider the amalgamated forms as samples of initial prepositional uses within the children's language - since if they were produced, we ourselves have been undone such amalgam -.However, if it has been interesting to refute the position of Sandoval Zúñiga (2008) on the first acquisition of prepositions with semantic character. At this point, we can agree with the author that the prepositions *in* , *of* , *with* , and *a* are the most characteristic of the first children's productions in both groups of speakers. Thus, we can affirm that the first communicative need of the speakers is to transmit the semantic content and that the prepositions are perfectly channeling elements of said content, which gives them a much more prominent role to which they are traditionally attributed.

On the other hand, the general use of prepositional elements, which analyzed in a general way gives a great advantage to the group of implanted hearing impaired children - with eleven forms of media per subject compared to the three observed in the case of normal hearing children - it must be read in interindividual variation key. The results that initially give a clear advantage to the implanted children, reveal in the second instance that said children are really subject to a very high standard deviation , which is a clear indication of the differences in the development to which they are subject. the members of this group.

The use of prepositional elements, therefore, reveals that there are great differences between implanted hearing impaired children, while normal-hearing children show a much more homogenous intragroup behavior. Again we observe that the greatest difficulties in the children implanted consist in the difficult task of establishing a global linguistic pattern that is applicable to all the constituents of said group.

The study of verb tenses is one of the most productive in all the morphosyntactic elements of our language, since in verbal forms three essential areas are codified from a communicative point of view -aspectuality, temporality and modality- as the relationships that are established between the members of the communicative act. Therefore, the attention we have given to them can be interpreted from these three

perspectives. However, before presenting the conclusions on these perspectives it is necessary to point out that the use of verbal forms in a general way is very similar between both groups, with twenty-one forms in each of the groups and with an interindividual variation that in this case is minor in the group of implanted hearing impaired children. However, the observed differences -three forms of average deviation with respect to the higher mean in the case of normal-hearing children- with respect to the average itself -we have already indicated that it is 21 forms in both groups- means that we consider that this oscillation does not be especially significant according to our vision. It is then, in the specific analysis of verbal forms where we can find the real differences in the use of verbal forms.

As we have indicated, from a meaning of the verb tenses, the present is the most characteristic time of the verbal paradigm, both in the case of implanted hearing impaired children, as in that of normal hearing children. It coincides with the studies of the state of the matter on the verbal forms that we have elaborated the use of the present over any other verbal time. Predominates the immediate in the communicative act, which serves the child-implanted and normooyente - to share with others the most immediate needs. Then, the past tense, studied as a narrative exercise and that also account for aspectual differences, are characterized by less employment in the case of implanted children. This fact is especially striking, since past times are useful for the child to be able to connect with their reality of a non-immediate nature. It is very important that normal-hearing children use pada times in approximately 400% more cases than the implanted children and it seems to us one of the most significant data that we can extract, which also coincides with previous studies we have done on the subject and confirms the reduced vision of language as manipulable matter on the part of this.

The allusions that the implanted subjects carry out on the past reality takes place through the perfect composite preterite, which in fact employs 1.5 times more than the normal-hearing children, which shows that the implanted children are very attached to the time present, since this verbal form is between the present and the past. On the other hand, the absence of employment of future times by both groups draws attention, which limits the evidenciality on the part of the two groups of analysis.

The study of verb tenses from a modal point of view allows us to see that the implanted children are the only ones who make use of the subjunctive mood, so related to the evidential meaning from another perspective, although with a very reduced incidence and a very interindividual variation. wide. Thus, it is difficult to draw definitive conclusions based exclusively on this perspective. Regarding the use of the indicative mode, indicative of the degree of use of language as a tool to interact with the rest of the members of the communicative act, it is necessary to point out the equality between both groups, emphasizing, however, the lower interindividual variation - although in a very mild - observed in the group of implanted hearing impaired children. Finally, the indicative mode has a similar presence between both groups, as we have already indicated through its most remarkable times: the present, the past imperfect, the simple past tense and the perfect preterite compound.

After analyzing all the previous morphological categories, we can conclude that although the performance of the implanted children is, from a quantitative point of view, similar to that of their normal-hearing peers and higher in some specific indexes, these same speakers show an erratic behavior if we base on your behavior as a group. Faced with a behavior in general much more homogeneous by normal-hearing children, the implanted children account for a great inter-individual variation on the part of the children. It is necessary to emphasize the great interindividual variation that exists in the use of the prepositional elements or in the syntactic complexity expressed through the Average Length of the Statement (LME). On the other hand, and independently of the interindividual variation, it is necessary to point out the scarce use of past times by implanted hearing impaired children.

To conclude, the data of the present study - which should be expanded in later studies with a greater statistical representation that allows us to draw more significant conclusions - indicate that there is a different way in the acquisition of morphosyntactic elements in each of the groups of speakers we have studied. analyzed. While normal-hearing children have a homogenous intra-group behavior and full use of the verbal paradigm, implanted hearing impaired children show a very individualized purchasing mode for each of their members, which makes it difficult to study linguistic acquisition and must prevent strategies of diagnosis in said group.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguado, A. (1989). El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación T. S. A., Madrid: CEPES
- Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio, en *Infancia y Aprendizaje*, número 43, pp. 73-96.
- Aguado, G. (1988). “Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio”, en *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 11, número 43, pp. 73-95.
- Alarcos Llorach, E. (1968). L’Acquisition du Langage par l’Enfant. En: A. Martinet (ed.). *Le Langage*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard.
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Alfaro-Facio, P.; Crespo Allende, N.; y Alvarado Barra, C. (2016). “Complejidad sintáctica en narraciones de niños con desarrollo típico, trastorno específico del lenguaje y discapacidad intelectual”, en *Revista Sintagma*, número 28, pp. 27-41.
- Almeida, Manuel. 1997. "Organización temporal del español: el principio de isocronía." *Revista de filología románica* 14.29-40.
- Akinçi, Mehmet-Ali & Kern, Sophie. (1998), Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *BCILL 99: Temps et discours*. pp. 237-255.
- Amortegui, C. (1981). *La conjunción, elemento de la estructura profunda*, Universidad Nacional de Colombia.
- Anderson, Lloyd B. (1986). “Evidentials, paths of change, and mental maps: typologically regular asymmetries”, en W. Chafe y J. Nichols (eds.), 273-312.
- Bamberg, Michael. (ed.) (1997), *Narrative Development: six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barriga Villanueva, R. (1994).”Algunas notas sobre el uso de los adverbios en mente en el habla infantil”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 42, número 2, pp. 563-572.
- Beaugrande, ert de, 1981. "Teoría lingüística y metateoría para una ciencia del texto". En Bemárdez (ed.): pp. 35-94 (originalmente en *Text* 1 (2). 1981: 113- 161).
- Bentivoglio, Paola (1983).“Topic continuity and discontinuity in discourse: a study of spoken Latin-american Spanish”, en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berko, J. (1958).*The child’s learning of English morphology*. *Word*, 14, 150-177.

Berman, R., Slobin, D., Stromqvist, S., & Verhoeven, L. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bermúdez, Fernando (2016). “Rumores y otros malos hábitos. El condicional evidencial en español”, en Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México, volumen 3, número 2, pp. 35-69.

BernsteinRatner, Nan (2010). “Desarrollo atípico del lenguaje” en *Desarrollo del lenguaje* (Berko y Bernstein).

Bamberg, Michael. (1987), *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York, NY: Cambridge University Press.

Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507–586.

Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507–586.

Bardovi-Harlig, Kathleen and D. W. Reynolds. 1995. "The Role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect." *TESOL Quarterly* 29.107-31.

Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521–559.

Bentivoglio, Paola (1983). “Topic continuity and discontinuity in discourse: a study of spoken Latin-american Spanish”, en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1975). “Structure and variation in child language”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40 (2, Serial No. 160).

Bocaz, Aura (1989). “Desarrollo de la referencia temporal adverbial”, en *Lenguas Modernas*, número 16, pp. 23-40.

Boland, A. M., Haden, C. M., & Ornstein, P. A. (2003). Boosting children's memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 39-65.

Bonnotte, Isabelle; Anton Kaifer; Michel Fayol e Itziar Idiazábal (1991). "La representación cognitiva de los verbos. Aproximación descriptiva y evolutiva", en *Infancia y Aprendizaje*, número 54, pp. 101-116.

Braine, M. (1963, 1971, 1976). "The ontogeny of English phrase structure. The first phase", en *Language*, 39, 1-14, 1963; "The ontogeny of English phrase structure. The first phase on two types of models of the internalization of grammars. En Slobin DI (ed.): *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*, vol. 1, págs. 153-186. Academic Press, Nueva York, 1971; "Children's first words combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41, 164, 1976.

Bronckart, J. P. (1976). *Genèse et Organisation des Formes Verbales Chez l'Enfant*. Bruxelles: Mardaga.

Bronckart, J. P. (1978). "Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo", en J. P. Bronckart et al. *La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.

- 1987. "Schemas for Literary Communication". En L. Halász (ed.): *Literary Discourse. Aspects of Cognitive and Social Psychological Approaches*: 49-99. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- 1991. "Semantics and Text Meaning: Retrospects and Prospects", *Journal of Semantics* 5: 89-121.

- & Wolfgang DRESSLER (1981). *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R. ;Fraser, C. y Bellugi, U. (1963). "Control of grammar in imitation, comprehension and production", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, págs..121-135

Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.

Bruner, J. S. (1992). The narrative construction of reality. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 229-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Castro Yáñez, G. y Sandoval Zúñiga, M^a S. (2008). "La aparición de las preposiciones en niños hispanohablantes entre los 18 y los 36 meses de edad", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, número 2, pp. 243-254.

Chauca Girón, E. (2010). *Desarrollo morfosintáctico y longitud media de los enunciados*, Universidad de Lima.

Chevrie-Muller, Claude (1997), "Semiología de los trastornos del lenguaje en el niño", en Carbona, Juan & Chevrie-Muller, Claudie (eds.), El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos, Barcelona, Masson, 20012 , 195-200.

Cleveland, E. S., Reese, E., & Grolnick, W. S. (2006). Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 131-149.

Cortiñas Ansoar, S. (2012). "Hoy era ayer mañana. La percepción del tiempo desde la adquisición del lenguaje", en Verba Hispanica XX/1, pp. 123-145.

Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55-72.

Cromer, R. F. 1986. "The Development of Temporal Reference During the Acquisition of Language." PhD thesis, Harvard University.

Díez-Itza, E. (1991). Rapidez y sencillez: algunos presupuestos sobre la Adquisición del Lenguaje Cuestionados desde un Enfoque Funcional y Social. En: C. Martín Vide (ed.) Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, vol 2. Barcelona: PPU.

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

Díez-Itza, E. (1992). "Gramática universal y adquisición del lenguaje: algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil", en *Revista Psicothema*, vol. 4, número 2, pp. 469-477.

Donaldson, M. (1978) Children's Minds. London: Fontana.

Engel, S. (1995/99). *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: W. H. Freeman and Company.

Enríquez Martínez, I. (2014). "El carácter pragmática de los primeros usos de *pues* en el habla infantil: propuesta de categorización", en *Revista Rilce*, Volumen 33, número 1, pp. 108-135.

Escandell, María Victoria (2010). "Futuro y evidencialidad", en Anuario de Lingüística Hispánica, XXVI, pp. 9-34.

Faes, J.; Gillis, J & Gillis, S. (2015). “Syntagmatic and paradigmatic development of cochlear implanted children in comparison with normally hearing peers up to age 7”, en *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, nº 79, pp. 1553-1540.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5, Serial No. 242).

Fernández López, Isabel (2008). “La formas verbales de pasado en el habla infantil”, en *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, pp. 169-182. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Fernández Vázquez, M. y Aguado Alonso, G. (2007). “Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes”, en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 27, número 3, pp. 140-152.

Fernández Pérez, M. (2006). Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil, en *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, número 36, pp. 319-347.

Fernández Pérez, M. (2005). El lenguaje infantil. Algunos lugares comunes revisitados, : *Interlingüística*, Nº. 16, 2005 (Ejemplar dedicado a: XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas), págs. 21-42

Ferreiro, E. (1971). *Les Relations Temporelles dans le Langage de L’Enfant*. Paris: Droz.

Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.

Gallardo Paúls, B. y Valles González, B. (2008). “Lingüística en contextos clínicos: la lingüística clínica”, en *Lengua y Habla*, vol. 12, pp. 32-50.

Geers, Ann; Nicholas, Johanna; Tobey, Emily; y Davidson, Lisa (2016). Persistent Language Delay Versus Late Language Emergence in Children With Early Cochlear Implantation, en *Journal of Speehc, Hearing*, vol. 59, pp. 155.170.

Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.

Givón, Talmy (1980). *Utterance grammar*, Colorado: UtePress, se desarrolla la teoría referencial dentro de la lengua amerindia ute, en la cual se analiza la referencia lingüística en el discurso desde diferentes perspectivas.

González Marquez, Verónica (2009). “Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes”, en *Revista Función*, Universidad de Guadalajara (México), número 33-34, pp. 65-126.

González, J.; Cervera, T.; Miralles, J. L. (1998). “La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y el efecto de la distancia”, en *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, volumen 21, número 82, pp. 21-44.

González Vergera, Carlos (2011). “Estrategias gramaticales de expresión de la evidencialidad en el español de Chile”, en *Revista ALPHA*, número 32, pp. 149-165.

Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition. A Linguistic Introduction*. Oxford: Blackwell.

Halliday & Hassan (1976). *Cohesion in English*, Londres: Longman

Henderson, C. 2005. “Aspectos semánticos, pragmáticos y discursivos del uso del Pretérito Perfecto Simple y Compuesto en el español de Uruguay, Paraguay y Chile”, en Hopper, Paul J., and Elizabeth Closs Traugott (1993). *Grammaticalization*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

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

Huerta, Sebastián (2010). “Coherencia y cohesión”, en *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, Vol. 2, Nº. 2, 2010, pp. 76-80.

Hickmann, Maya. (2003), *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOPPER, PAUL J. (1998): «Emergent Grammar», en TOMASELLO, MICHAEL (ed.) (1998), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 155-175.

Hopyan, Talar & Gordon, Karen & Dennis, Maureen & C Papsin, Blake. (2008). *Recognition of Affective Speech Prosody and Facial Affect in Deaf Children with Unilateral Right Cochlear Implants*. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*. 15. 136-46.

Izquierdo Alegría, Dámaso; González Ruiz, Ramón; Loureda Lamas, Óscar (2018). “Un acercamiento a los fundamentos de la evidencialidad y a su recepción y tratamiento en la Lingüística Hispánica”, *Simposio Sociedad Española de Lingüística (SEL) 2018*.

Jackson-Maldonado, D.; Maldonado, R (2017). “El uso de conectores en niños con y sin Trastorno del Lenguaje”.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to Child Language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1995). "Restricciones de la conciencia metalingüística", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 18, número 72, pp. 33-50.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kathy Y.S Lee, C.A van Hasselt, S.N Chiu, Dilys M.C Cheung (2002). "Cantonese tone perception ability of cochlear implant children in comparison with normal-hearing children", *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Volume 63, Issue 2, Pages137-147.

Le Normand, M. T. (1997). "El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos", en Juan Narbona García (aut.), Claude Chevie-Muller (aut.), 1997 págs. 29-46

Losh, M. (2003, Fall). Narrative ability in autism: Strengths, weaknesses, and links to social understanding. *CHSA Magazine*, 5-7.

Lyons, John (1977). *Semantics*. London: Cambridge University Press.

Madrid Cánovas, S. (2011). Perspectivas de estudio en el desarrollo atípico del lenguaje: el niño sordo con implante coclear, *Lynx: panorámica de estudios lingüísticos*, Vol. 14, Nº 1.

Madrid Cánovas, S. y Fresneda Ortiz, A. (2017). "Correferencia, cohesión y actualización en la narración de niños hipoacúsicos hispanohablantes con implante coclear", *Pragmalinguística*, Nº 25, 2017, págs. 146-162

Manrique, M., Huarte, A. (2002). *Implantes cocleares*, Masson, Barcelona.

Mariscal Altares, S. (2001). "¿Es "a pé" equivalente a DET+N?", *Cognitiva*, Vol. 13, Nº 1, 2001, págs. 35-60

McKeough, A. (1992). The structural foundation of children's knowledge and its development. In R. Case (Ed.), *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge* (pp. 171-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKeough, A. (1997a). Changes in narrative knowledge across the school years: Evidence from typical and atypical populations. In A. Smorti (Ed.), *The self as text: Construction of stories and construction of the self* (pp. 277-307). Florence, Italy: Giunti.

McKeough, A. (1997b). Narrative knowledge and its development: Toward an integrative

framework. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 146-155.

McKeough, A. (2000). Building on the oral tradition: How story composition and comprehension develop. In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (pp. 98-114). Malden, MA: Blackwell.

McKeough, A. (2007). Best narrative writing practices when teaching from a developmental framework. In S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 50-73). New York, NY: Guilford Press.

McKeough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini, A., & Fung, T. (2005). Improving story complexity and cohesion: A developmental approach to teaching story composition. *Narrative Inquiry*, 2, 96-125.

McKeough, A., & Generoux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 537-552.

McClure, E. y Geva, E. (1983). "The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse", en *Discourse Processes*, vol. 6, pp. 411-432.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ.

McWhinney, Brian (2010). "Enriching CHILDES for Morphosyntactic Analysis", Carnegie Mellon University.

Menyuk, P. (1988). *Language development. Knowledge and use*. Scott, Foresman, Boston.

Miller, J. F. (1981) *Assessing language production in children: experimental procedures*. London: Edward Arnold.

Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*, Ariel.

Moreno Santana, A., Axpe Caballero, Á., & Acosta Rodríguez, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje.

contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información

Mosrunrar, J. Y TmNrv, R. (1984). "Cohesion: Problems with talking about text", en *Reading Research Qnrterry XIX*, número 2, pp. 240-244.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 97-118). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1973). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 38, No. 1/2, Structure and Strategy in Learning to Talk, pp. 1-135.

Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward and interpretive and sociocultural approach. In M. G. W. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Olsen, Mari Broman, Amy Weinberg, Jeffrey P. Lilly, and John E. Drury. 1998. "Acquiring Grammatical Aspect via Lexical Aspect: The Continuity Hypothesis." *University of Maryland Working Papers in Linguistics* 6.122-51.

Pérez- Leroux, Ana Teresa (2008). Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2, 28. 90-98.

Pérez Pereira, Miguel (1985). "Entrevista a Dan I. Slobin", Universidad de Santiago de Compostela.

Pérez-Pereira, M. (1988). La Atención a Factores Intralingüísticos en la Adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 33-34, pp. 211-228.

Perez-Pereira, M (1991). The Acquisition of Gender: What Spanish Children Tell Us. *Journal of Child Language*, 18, pp. 571-590.

Pérez Pereira, M. (1999). "Desarrollo del lenguaje", en J. Palacios (comp.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 227-256.

Peterson, C. & Jesso, B. (2008). Parent/Caregiver: Narrative Development (37-48 Months). In L.M. Phillips (Ed.), *Handbook of language and literacy development: A Roadmap from 0 - 60 Months*. [online], pp. 1 - 10. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Available at: [Handbook of language and literacy development](#)

Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*,

Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. In M. W. Pratt & B. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course* (pp. 27-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pierce, A. (1992). *Language acquisition and syntactic theory: A comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic

Planas-Morales, S. (2012). "Consideraciones y recursos para la enseñanza de las interrogativas españolas en hablantes chinos", en *Lingüística XL*, 63-70.

Puyuelo, Rondal y Wiig (2005) a partir del estudio *Functional language analysis*, 1985, London, Arnold.

Quintana Hernández, L. (2010). "El aprendizaje del contraste indefinido/imperfecto a través del concepto de aspecto", en *Revista Sintagma*, número 22, pp. 101-113.

Obler, K., Gjerlow, *El lenguaje y el cerebro*, Cambridge University Press, Madrid, 2006.

Richards, Brian (1987). "Type/Token Ratios: what do they really tell us?", en *Journal of Child Language*, nº 14, pp. 201-209, Great Britain.

Rodríguez Ramalle, María Teresa (2014). "Notas para un estudio comparado de la evidencialidad", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, número 84, pp. 172-196.

Rondal, J. A. (2011). "La morfosintaxis de los enunciados: ¿categorías lingüísticas de la profundidad a la superficie o regulaciones en línea sobre base pragmático-semántica?", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, volumen 31, número 2, pp. 57-64.

Rosado Villegas, E. (1998). *La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del español infantil*. Tesis Doctoral, Ottawa: Universidad de Ottawa.

Sánchez Abachi, V. y Silva, M^a L. (2009). "El empleo de los tiempos verbales en la re-narración. Un estudio de las producciones orales y escritas en niños pequeños", en *Boletín de Lingüística*, número 21.

Schank, R. C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schlesinger, J. M. (1975). *Grammatical Development: The First Steps*. En: *Development. A Multidisciplinary Approach*. 2 vol. París: UNESCO.

Schultz, Cornelia y Muñoz, Carmen (1990). “La expresión nominal y temporal en las narraciones infantiles”. Universidad de Barcelona.

Serra, Miquel, Serrat, Elisabet, Solé, Rosa, Bel, Aurora & Aparici, Melina. (2000), *El discurso conectado: la narración oral, La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Sebastian, Eugenia. (1989), *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Unpublished PhD Dissertation, Universidad Autónoma de Madrid.

Sebastián, M^a E. (1981). “Un estudio sobre el lenguaje infantil: la adquisición de las formas de posesión”, en *Revista Infancia y Aprendizaje*, número 4, vol. 1, pp. 63-69.

Sebastián, Eugenia (1991). *El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal*

Seguí, J. y Léveillé, M. (1977). “Étude de la compréhension des phrases chez l'enfant”. *Enfance*, págs. 105-115.

Sentis, F.; Nusser, C.; y Acuña, X. (2009). “El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna”, en *Revista ONOMÁZEIN*, número 20, volumen 2, pp. 147-191.

Slobin, D. I. (ed.) (1971) *The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium*. New York: Academic Press.

Shum, G. (1993). “El pronombre en el lenguaje formal del niño”, en *Infancia y Aprendizaje*, volumen 16, número 61, pp. 107-121.

Sole Planas, M. R. (1984). *Adquisición y utilización del artículo*. En: M. Siguán (ed). *Estudios sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Barcelona: Pirámide.

Spencer L, Barker BA, Tomblin B. Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*. 2003; 24:236–247. [PubMed: 12799546]

Stein, N. L., & Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. G. W. Bamberg (Ed.), *Narrative development* (pp. 1-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tager-Flugsberg, Helen y Zukowski, Andrea (2010). La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los años preescolares, páginas 166-172.

Tannock, R., Purvis, K. L., & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1), 103-117.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

vanLambalgen, M., van Kruistem, C., & Parigger, E. (2008). Discourse processing in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Logic, Language and Information*, 17, 467-487.

Xanthos, A. y Gillis, S. (2010). "Quantifying the development of inflectional diversity". *First Language*, número 30, pp. 175-198

ANEXOS

GRUPO CONTROL – TRANSCRIPCIONES

MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO A LOS

36 MESES

@Begin

@Participants: CHI C01 I Target_Child, STD Student

@Id: spa/ALSIC/C01/3;0.0/male/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/IST/female///Investigator///

@Date: 19-NOV-2011

@Location: casa de la familia

@Situation: prsenetes la madre, la investigadora-estudiante y el niño

*STU: me vas a contar un cuento?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: venga cuéntame un cuento.

*CHI: caperucita+roja.

%pho: kapeluhitaróxa.

*STU: tú te sabes el cuento de caperucita+roja?

*CHI: no. [+ exc]

*STU: no?

*CHI: no.

*STU: y una canción?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: cuál?

*CHI: no sé, nada.

%pho: bózé, nada.

*STU: nada de nada?

*CHI: no. [+ exc]

*STU: que tenis más chulos.

*CHI: sí, como los tuyos.

%pho: sí bo lo tuyo

*STU: los míos de qué color son?

*CHI: pues gris y blanco.

%pho: poyí: lánko

*STU: y este?

*CHI: rosa, ese morado, rosa, blanco y morado.

%pho: lósa, ese morái, lósa y lánko y moráro.

*STU: ¿tú que eres morado o verde?

*CHI: blanco, morado, rosa y morado.
 %pho: lanco, moraó, lósa y moráro.
 *CHI: y esto te &mete el rojo.
 %pho: jéto te méte e lójo.
 *CHI: &alué rojo y esto 0 también rojo.
 %pho: aluélóxo y etopabiénlóxo.
 *CHI: y eso y la moto [?] es roja, verde.
 %pho: jéso y la móz e lóxa y béde.
 %com: la estudiante afirma que están hablando de una moto.
 *STU: sí?
 *CHI: y blanca.
 *CHI: y eso es gris y la moto es azul.
 %pho: jézoegí y la mótoezazúl.
 *CHI: azul y marrón y azul, naranja.
 %pho: azul y malón jazúl, naránka.
 *CHI: las motos son rojas grises.
 %pho: la mótozonlójas (.) gri.
 CHI: las bicis son verdes, amarillas, rojo [] blancas.
 %pho: la bizi so béde, amaríya, lóxa, lánka.
 CHI: &da [] la pelota es morada, amarilla y naranja y de tiburón.
 %pho: dala pelótaefnoráda, amariya (.) y naránka y de tiburón.
 *CHI: y la casa 0 amarilla, azul y blanca.
 %pho: y la kásaamaríya, azul y lánka.
 *CHI: y ahí hay muchas cosas.
 %pho: jajai mucha cozá.
 *STU: sí?
 *CHI: sí, y este vaso es verde.
 %pho: sí, jétebázo e béde.
 *CHI: xxx.
 *CHI: para dormir.
 %pho: pa dormí.
 *STU: para dormir?
 *CHI: sí. [+ exc]
 *CHI: xxx.

%com: el niño zapatea en el suelo

*CHI: &poro el niño salta y pa@o.

%pho: poro e niño sáta y pá.

*CHI: pues yo me despierto y salgo de esa cueva.

%pho: poyó me depjéto y ságodésakuéa.

*CHI: hago así [x 2] &mezó y hago así para que el niño se tire 0 cama.

%pho: ago así, así mezójágo así pakel niño se tire tamá.

*CHI: xxx.

*STU: y tú vas todos los días a la piscina?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: y el agua ahora está muy fría.

*CHI: no. [+ exc]

%exp: se deja de transcribir hasta 02:55 porque el niño se pone a jugar y se aleja del micrófono y no se entiende muy bien lo que dice.

*CHI: se está aquí.

*CHI: xxx.

*CHI: que esta allí esa clase.

%pho: ketáyizakáse.

*STU: corre que viene el casco [?].

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: que viene <por ti> [x 2].

*CHI: xxx.

%tim: 03:09

*STU: corre [x 3].

*CHI: que vienen <los perros> [x 2].

%pho: te vjénen los pélos, los pélos.

*STU: ¿te dan miedo los perros?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: sí?

*CHI: pues un día lo asusté y yo para apoyarme.

%pho: po u día lo atuté y iopapoyame

*CHI: xxx.

*CHI: me &pozo subir más alto <para que> [x 2] yo +...

%pho: me pozó subí máátoáipakepakeío.

*CHI: +, <para que> [x 2] el perro <así> [x 2] nos subimos.

%pho: pakepakel peló así así así lozubímo.

*CHI: <para que> [x 2] <los niños> [//].

*CHI: para que los perros no +...

%com: la niña rectifica mucho los enunciados y es difícil seguir el hilo de lo que está diciendo, se entienden palabras sueltas dentro del discurso de la niña.

*STU: ¿tú te vas a portar bien para los reyes magos?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: es que si no, no te traen regalos.

*CHI: vale.

*STU: tú has hecho ya la carta?

*CHI: pues no.

%pho: ponó.

*STU: y qué le vas a pedir?

*CHI: pues una carta porque +...

%pho: pó una káhtapóke.

*CHI: +, que no tengo carta.

%pho: ke no tjégokáhta.

*STU: tú no escribes carta?

*CHI: pues un día papi me la compró.

%pho: po un día papi me la ompó.

*CHI: xxx.

%com: se entienden palabras sueltas.

*CHI: xxx.

*CHI: una tarjeta para ver la bicicleta.

%pho: una kaxétapa ve la bizi la bikikéta,

*STU: la bicicleta?

*CHI: xxx.

*CHI: del castillo donde está la virgen 0 el señor.

%pho: dehkatiilododetá la vigen el seño.

*STU: y tú tienes bicicleta?

*CHI: sí, una de &dé y una mía.

*CHI: pero eso esta frío [?].

%pho: peo ezóetá fío.

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: pues yo no tengo bicicleta.

*CHI: pues te compraremos una.

*CHI: esa puedes coger.

*STU: yo puedo coger esa?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: sí?

*CHI: pero <si> [x 2] haces así no te caes.

%pho: pero si si hace así no te cae.

*CHI: pues [x 2] mejor coge la otra.

%pho: pue pue mejo coje la ota.

*STU: cuál?

*CHI: la otra chica.

*STU: esa chica?

*CHI: no [/] sí, pero <cuando> [x 2] no funciona pues yo te 0 regalo, fuerte.

%pho: no, sí pero kwanokwano no fucionapo ya teáro, fueete.

*CHI: no. [+ exc]

*CHI: esa.

*CHI: xxx.

*CHI: puede ser mejor la moto.

*CHI: esa moto chica.

*STU: dónde está la moto?

*CHI: allí.

*CHI: esas son chiquitas <y> [x 2] no te caes.

%pho: esa son chiquina y y no te kae.

*CHI: pero no hay más motos.

CHI: mira hay otro [] roja, una moto, <otra moto> [x 3], una bicicleta, una moto, una bici y otra moto.

%pho: míaaíotolóxa, una móto, óta moto, óta moto, una bizikéta, una móto, una bízijótamóto.

*CHI: la moto <&no &se &pue> [/] se puede coger.

*CHI: xxx.

*STU: y tú vas al parque a jugar con los niños?
*CHI: sí. [+ exc]
*STU: ven siéntate aquí.
*STU: tú vas al parque a jugar con los niños?
*CHI: sí. [+ exc]
*STU: y te montas en los columpios?
*STU: ahora te tienes que poner el zapato.
*CHI: sí. [+ exc]
*STU: pónitelo.
*STU: tú sabes ponértelo?
*CHI: sí. [+ exc]
*CHI: xxx.
%com: se aleja del micrófono y no se entiende lo que dice hasta que vuelve a colocarse cerca.
*CHI: mira cuando yo me tiro así.
%pho: cuano yo me tiro así.
*CHI: xxx.
%exp: se deja de transcribir, la niña se pone a jugar y el lenguaje no se entiende bien.
*STU: qué dibujitos animados te gusta a ti?
*CHI: los perros.
%pho: do pedó.
*CHI: los gatos.
%pho: do gató.
*STU: qué dibujitos ves tú en la tele?
*CHI: dora.
%pho: dola
*STU: nada más?
*CHI: sí. [+ exc]
*STU: y qué más?
*CHI: nada más.
*STU: y cómo es dora?
*CHI: dora 0 exploradora es bonita.
%pho: dólaeploradóra e moníta.

*STU: sí?

*CHI: sí, me gusta.

*CHI: oh, me tiré.

%com: está jugando durante a grabación a tirarse por un tobogán.

*CHI: a la moto.

%com: se aleja del micrófono, pero se entiende bien lo que dice.

*CHI: xxx.

*CHI: eso es una carrera.

%pho: ezoé una karéra.

*STU: eso qué es?

*CHI: una moto.

*STU: una moto?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: y tú te montas aquí?

*CHI: sí. [+ exc]

CHI: pero hay &no [] motos.

*CHI: hay <muchas> [x 2].

%exp: se deja de transcribir la muestra ya es suficiente.

@End

@Begin

@Participants: CHI C02 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C02/3;0.0/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/INV/male///Investigator///

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran presentens el niño y la investigadora

@Comment: los comentarios del tier fonológico del niño son consecuencia de la variedad de habla meridional que emplea y se corresponden con una pronunciación relajada propia del ámbito familiar (muestra breve)

*INV: cómo se llamaba el trabajo que tú estabas haciendo de África?

*CHI: eh (.) de leones, tigres, cocodrilos.

%pho: de leones, tirres, kokorrilos

*INV: fuiste?

*CHI: de leones, cocodrilos, reglas.

%pho: kokorrilo:h

*INV: reglas no hay en África, habrá cebrás.

*CHI: cebras, pues yo no [/] pues yo no he visto cebras.

*INV: tú no has visto cebras, y has visto los massai, los negritos que están en África saltando y las cabañas de África?

*INV: no, y a los exploradores?

*CHI: no, nosotros somos exploradores, nosotros.

%pho: nosotrios somos expioradores, nosotros:h

*INV: y qué hacías, qué hacías allí?

*CHI: pues hemos visto los cocodrilos en una jaula.

%pho: pohhemo:hvi:htolo:hkokorrilo:h

*INV: anda, y qué hacían los cocodrilos?

*CHI: abrían la boca y rompían [/] y rompían la jaula.

*INV: ay, qué susto.

*INV: de qué color eran, amarillos?

*CHI: no, color?

*INV: marrón?

*CHI: verde.

%pho: verre

*INV: uhm, verdes, y tenían los dientes grandes o chicos?

*CHI: grandes, y el paco <los tenías grandes> [?] y la boca tenían una xxx
para.

%pho: lo tenía andes

*INV: Paco quién es?

*CHI: para que no le echaban el agua para adentro.

%pho: pake no le etsaban el agua pa dentro

*INV: ah, y Paco quién es?

*CHI: y!

*CHI: el Paco era <el que está> [?] con sus familiares en la otra charca

%pho: eaketá [...] eaota

*INV: Paco es el cocodrilo más grande de [/] de?

*CHI: sí.

*INV: del zoo de los cocodrilos?

*CHI: no, no porque tiene <la cola> más larga y le corta un poquito.

%pho: da coa [...] codta

%err: error de concordancia

*INV: ah.

*CHI: tiene un poco más corta y sus amigas (.) no <la> [?] tienen.

%pho: no a tjene:

*INV: escúchamen, y qué comen los cocodrilos?

*CHI: ranas y [/] y busanos.

%err: busanos por gusanos

*INV: gusanos o pollo?

*CHI: gusanos también.

%pho: gusano:htamién

@End

@Begin

@Participants: CHI C03 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C03/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran presentes el niño y el investigador

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: tú sabes que ya vienen los reyes?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, y tú les vas a pedir cosas, qué?

*CHI: una Play.

*INV: eso qué es?

*CHI: una Play.

*INV: eso qué es?

*CHI: una Play.

*INV: eso es para jugar?

*CHI: sí.

*INV: qué guay!

*INV: y qué más, ya está?

*CHI: un tractor [//] un tractor grande.

*INV: para qué?

*CHI: para montarse.

%pho: pamontarce

*INV: qué chulo!

*INV: yo tengo un coche [/] un coche de rayos que se llama Sally, me lo han
traído los reyes, sí, sí.

*INV: tú te has portado bien para que vengan los Reyes a traerte cosas?

*CHI: <no> no.

%com: podría querer decir "yo" en lugar de "no"

*INV: no, no, yo creo que no.

*INV: mira, Sally!

*CHI: dinoco!

*INV: este quién es?

*CHI: dinoco.

*INV: quién es dinoco?

*CHI: este.

*INV: pero este no es Sally, este no es la novia de Rayo McQueen?

*INV: o este es el otro que gana?

*CHI: este es el otro que gana.

%com: el niño se muestra con pocas ganas de entablar conversación con la investigadora

*CHI: dinoco.

*INV: tú has visto esa película?

*CHI: 0.

%gpx: no

*INV: no, yo sí la he visto.

*CHI: pues yo tampoco no la he viisto.

%pho: poh yo tampoco no la he vihto

*INV: yo tampoco.

*CHI: <pues esta rueda es buena> [?].

%pho: pohehtagueda eh ena

*INV: por qué, porque se ha roto?

*INV: y tú has visto una película de Cars que sale Sally y sale Dinoco y sale uno que se llama Mate?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: yo también, yo la tengo esa película en mi casa, tú no la has visto.

*CHI: pues también tiene el mando.

%pho: pohtaméntene eh mano

*INV: dónde?

*CHI: allí, en la cesta.

%pho: allí, en la cehta

*INV: a verlo.

*CHI: es para jugar.

%err: hiperregularización

*INV: ah.

*CHI: me traigo la otra?

*CHI: tira.

*INV: uhm, no funciona.

*CHI: porque está este, uhm.

%pho: pokeehtáehte

*INV: anda, y eso funciona?

*CHI: este [/] este es el mando está roto ya.

*INV: a lo mejor no tiene pilas.

*CHI: es lo que xxx.

%com: el volumen de la grabación se vuelve casi inaudible en muchos momentos
de la misma, tal vez por la distancia del niño y la investigadora
hasta el lugar de la grabación

*CHI: <juega> mejor mi madre.

%pho: jua mejor mi mae

*INV: mira, mira, mira, ven, ven, vamos a ver las cosas que hay aquí, a ver,
tú me las enseñas, vale, que yo no las he visto.

*INV: esto qué es?

*CHI: se cae, mira.

*INV: ah, sí (..), sí, qué más?

*INV: esto qué es?

*CHI: un coche.

*CHI. y esto una pistola, bum, bum bum.

%pho: y ehto una pihtola

*INV: cuidado.

*CHI: pumba!

*INV: pumba.

*CHI: pues este es de metal [/] de metal.

%pho: pohehte eh de metah, de metah

*INV: y cuál te gusta más, este o este?

*CHI: un coche todo grande.

%pho: un cochie to gande

*CHI: y unos bolos, más bolos.

%pho: y unohboroh, máhboroh.

*CHI: y aquí hay más, aquí más y aquí.
*INV: eso qué es?
*CHI: <esto> [?] estaba en la cesta.
*INV: anda.
*CHI: es del árbol [/] es del árbol.
*INV: y esto?
*CHI: esto, esto se hace.
%act: el niño efectúa el movimiento que se lleva a cabo con el objeto que
sostiene para ejemplificar su funcionamiento
*INV: ah.
*CHI: y también hay otro [/] hay otro.
*CHI: son de colores.
*INV: qué bonito, y cuál te gusta más, ese o este?
*CHI: 0.
%gpx: el niño señala uno de los dos
*INV: es que ese tiene balones.
*CHI: es es otro bolo.
*INV: qué chulo!
*CHI: boh, otro coche!
*INV: hala!
*CHI: y una campana (.) y un pitufo.
*INV: oye, y tú has visto la peli de los pitufos?
*CHI: 0.
%gpx: sí
*INV: sí, dónde la has visto, en el cine?
*CHI: no, ahí.
*INV: y qué pasa en la peli?
*CHI: que [/] que sale el malo ahí.
*INV: qué malo?
*CHI: donde [x3] sale en la tele.
%pho: zale en la tele

@End

@Begin

@Participants: CHI C04 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C04/3;0.0/male/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/INV/male///Investigator///

@Date: 18-JAN-2012

@Location: guardería

@Situation: durante la prueba están presentes la alumna, una investigadora y el niño; hay mucho ruido porque el resto de los niños está dentro del aula

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: qué será?

%exp: se ha sacado la plastilina con dos moldes. Se refiere al molde.

*CHI: &umos.

*CHI: una casa.

*INV: quitamos los colores?

%exp: la plastilina está mezclada en una bola.

*CHI: sí. [+ exc]

*INV: tú tienes hermanos?

*CHI: no tengo hermano.

%pho: no kénománo.

*INV: no tienes?

*CHI: no. [+ exc]

*CHI: sí tengo [?] hermano porque +...

%pho: sí kíngománopóke

%com: <kingo> por <tengo>, asimilación regresiva o <kíngo> por <quiero>

*INV: no quieres hermanos, por qué?

*STU: no tienes hermanos?

*CHI: sí tengo hermano.

%pho: sí kínománo.

*STU: ah, sí quieres.

*INV: tú mamá cómo se llama?

*CHI: marta.

*INV: y tú papá?

*CHI: José.

%com: el niño responde rápido y no duda. Muestra comprensión sobre lo que se le pregunta.

*INV: y tus abuelos.

*CHI: papé.

*INV: y tu abuela?

*CHI: dale.

%exp: la estudiante está dando golpes a la plastilina para aplastarla y el niño se pone a darle golpes también.

*INV: está dura no?

*CHI: sí. [+exc]

*STU: tienes mucha fuerza?

*CHI: sí. [+exc]

*INV: eres super fuerte.

*STU: tú eres el más fuerte de la clase?

*CHI: sí. [+exc]

*STU: y quién es el más rápido?

*CHI: yo.

*STU: no me lo creo.

*STU: y por qué eres tan rápido?

*STU: qué cosas haces muy rápido?

*CHI: xxx.

%com: hay mucho ruido y justo en ese momento se cae algo en la otra clase y no se entiende lo que dice el niño.

*INV: y el más guapo?

*CHI: yo.

%exp: en ese momento aparece un adulto que habla muy alto.

*INV: y este es tu cole?

*CHI: sí, este 0 mi cole.

*INV: te gusta mucho tu cole?

*CHI: sí. [+exc]

*INV: a qué juegas en el cole?

CHI: la [] casa porque en mi casa &a.

%com: vuelve a haber mucho ruido porque un niño está golpeando una puerta y no se entiende el final de lo que dice el niño.

*INV: tú ves dibujitos en la tele?

*CHI: sí.

*INV: y qué dibujitos te gustan?

*CHI: abeja me gusta porque no &a.

%com: vuelve a no entenderse lo que dice al final, però esta vez no es por ruido.

*STU: esa cuál es?

*CHI: esta abeja que en mi mano.

*CHI: que <está> [x 2] mi mano, que está en mi casa.

*STU: yo veo una que se llama el jardín.

*INV: yo no sé, tú sabes lo que es el jardín?

*CHI: un árbol, una casa.

%pho: un lábo, una kása.

%com: denomina los dos moldes que hay para la plastilina.

*STU: también veo uno que se llama dora, la exploradora.

%com: está apretando la plastilina.

*INV: eso yo también lo veo.

*CHI: mira, navidad.

%pho: mira, bidá.

%com: la estudiante ha hecho con el molde un árbol y el niño lo reconoce como el árbol de navidad.

*CHI: mira.

*STU: eso qué es?

*CHI: es un árbol para que &ke&me &ki.

%pho: e un lábopakeke me ki.

*STU: pero un árbol de navidad no?

*CHI: sí, es un árbol.

%pho: sí, e súnlábo

*STU: tú tienes árbol de navidad?

*CHI: no. [+ exc]

*STU: yo tenía en mi casa, pero ya lo he quitado.

*CHI: por qué?

*STU: porque ya ha venido papá noel.

*CHI: sí?

*INV: y los reyes.

CHI: los reyes sí que <ha venido> [] mi casa.

%pho: lo réye sí kebavenío e mi ká.

*INV: y qué te han traído los reyes?

*CHI: coches.

*INV: pero muchos?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: coche de rayo mcqueen?

*CHI: sí. [+ exc]

*STU: qué coche?

*STU: a sally, o a rayo o a quién?

*STU: a mate.

*CHI: mate, <no> [x 3] mate y macqueen.

%pho: mate, no, no, no, mataigwín.

%com: nombres de los coches de la película de cars.

*INV: te han traído más cositas?

*CHI: sí. [+ exc]

*INV: qué más?

*INV: cuentanoslo.

*CHI: una batería (.) para mí.

%pho: una batería pa mí

*STU: tú sabes tocar la batería?

*CHI: sí. [+ exc]

*CHI: tú no tocas la batería.

*STU: por qué no?

*CHI: porque yo te enseño tocar 0 mi casa.

%pho: yo te eséñotoká mi kása.

*STU: pues yo tengo un tambor.

*CHI: sí.

%exp: el niño decide irse y se acaba la grabación.

@End

@Begin

@Participants: CHI C05 I Target_Child, INV Investigator, FAT Father, MOT
Mother, STU Student

@Id: spa/ALSIC/C05/3;0.0/male/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Id: spa/ALSIC/FAT/male////Father//

@Id: spa/ALSIC/MOT/female////Mother//

@Id: spa/ALSIC/STU/male////Student//

@Date: 10-JAN-2012

@Location: casa

@Situation: durante la prueba están presentes una investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: cuéntame, tú de que equipo eres.

*CHI: del [?] madrid.

%pho: como no se percibe la consonante, no es fácil saber si dice del o el.

*INV: y tu hermano jorge de qué equipo es?

*CHI: de todos.

%pho: de tóro.

%com: el hermano dice ser del Barça.

*INV: tú te sabes el nombre de algún jugador del madrid?

*CHI: sí. [+ exc]

%com: se oye de fondo al hermano y a la madre dar pistas al niño. El niño
no dice nada.

*CHI: xxx.

%pho: e dóne a taká.

*INV: a ti te gusta kaká?

*CHI: sí. [+ exc]

*INV: a qué tú vas al cole?

*CHI: sí. [+ exc]

*INV: cómo se llaman tus amiguitos?

*CHI: xxx.

%com: no se entiende muy bien lo que dice porque se produce mucho ruido
que tapa la voz del niño.

*INV: cómo se llama tu seño?
*CHI: amparo.
*INV: me ha dicho tu madre que te gusta mucho la película de kars.
*CHI: también, &enane&teesa.
*INV: pero has visto kars uno o kars dos?
*MOT: los dos.
*CHI: kars&eú .
*INV: las dos?
*MOT: sí.
*CHI: &ea las dos.
%pho: ea la dos.
*INV: kars va de qué?
*CHI: de color rojo.
%pho: de kolólóxo.
*INV: se llama rayo macqueen, verdad?
*CHI: sí, rayo macqueen.
%pho: sí, rayo makuí.
*INV: también sale otro personaje que es un coche italiano.
*CHI: sí. [+ exc]
*INV: tú sabes cómo se llama ese coche?
*CHI: 0.
%gpx: sí.
*INV: sí, cómo se llama?
*CHI: kar.
*INV: se llama francesco.
*INV: y qué hacen los coches?
*INV: los coches vuelan, no.
*INV: qué hacen los coches?
*CHI: corre.
*CHI: corre.
*INV: hacen qué, carreras, verdad?
*CHI: sí. [+ exc]
%com: habla el hermano.
*INV: fuiste al cine a verlo con tu mamá?

*CHI: sí. [+ exc]

*FAT: a qué has jugado?

*FAT: a+ver, dímelo?

*CHI: a los coches.

*FAT: a los coches y a qué más?

*CHI: al cubo y a la pala.

%pho: al cúbo jaba pára.

*FAT: el qué cariño?

*CHI: al cubo y a la pala.

*FAT: has hecho algún castillo?

*FAT: qué has hecho con el cubo y la pala?

*CHI: he hecho un castillo grande.

%pho: e décho un katíyolánde.

*FAT: con quién más has jugado?

*CHI: he jugado con un perrito.

*CHI: y he hecho una montaña grande.

%pho: iechecho una montaña lánde.

*CHI: vamonos.

*FAT: has pintado algo con amparo?

*CHI: sí. [+ exc]

*FAT: y qué has pintado?

*CHI: 0.

%com: el niño no responde.

*MOT: qué color habéis usado?

*CHI: &tére usado, sí.

%pho: teréusao sí.

%com: no queda claro a qué se refiere

%tim: 03:12

*CHI: todos 0 colores.

%pho: tórokolére.

*FAT: has pintado un árbol?

*CHI: no. [+ exc]

*CHI: he pintado (...) la moto.

*FAT: la moto?

*CHI: xxx.

*FAT: la moto?

*CHI: la bolsa.

%pho: la mórsa.

%com: no parece problema de comprensión, sino que el niño esté pensando en sus cosas

*MOT: <la bolsa> [>].

%com: intenta la madre aclarar lo que dice el niño

*CHI: quiero [<] la bolsa de los juguetes.

*FAT: qué me has dicho que has puesto en la bolsa?

*FAT: pegatinas?

*CHI: no [/] sí, pegatinas de estrella roja.

%pho: no, sí, pegatinas de estélaroxa.

*FAT: y de qué color?

*CHI: roja.

*FAT: y qué mas colores has puese?

*CHI: pegatinas de estrella roja.

%com: esta respuesta no parece relevante pragmáticamente, pero en general sí lo parecen.

@End

@Begin

@Participants: CHI C06 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C06/3;0.0/mala////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female////Investigator//

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran presentes el niño y la investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: venga, a ver, lo intentamos abrir?

*INV: eso es otra cosa, tú quieres verlo?

*INV: quieres jugar con eso?

*CHI: qué?

*INV: tú quieres jugar con eso?

*CHI: sí.

*INV: ven, mira.

*CHI: no se abre.

%pho: no se abre

*INV: no se abre, pues ahora lo abro yo.

*CHI: hay más!

*INV: es verdad, hay muchos más, vamos a ver cuántos hay.

*CHI: <esta es la pelota> [?].

%pho: ta eh la pelota

*INV: dónde está la pelota?

*INV: dónde está la pelota, XXX?

*CHI: yo sabe xxx.

%com: habla con voz muy estridente y es difícil reconstruir su discurso

*CHI: otro.

%pho: oto

*INV: otro?

*INV: a ver, cuántos hay, y otro más.

*CHI: un otro.

%pho: un oto

*INV: y otro!

*INV: hay más?
*CHI: xxx.
*INV: ah, no, una pelotita pequeñita.
*CHI: esta [/] está la <grande> [?].
*INV: dónde está la grande, no lo sé.
*CHI: <la tenía> [?] yo.
%pho: ya tía yo
*INV: la tenías tú?
*CHI: no!
*INV: no, es verdad, la lanzaste, la metiste dentro de la maleta?
*CHI: qué?
*INV: bien, venga ahora yo, uy, ahora yo, bien
*INV: estará dentro de la maleta?
*CHI: a ver.
*INV: a ver, venga, vamos a ver, mira a ver si está dentro.
*CHI: sí!
*INV: ah, la habías escondido!
*INV: la has escondido?
*CHI: sí.
*INV: venga, quieres esconderla otra vez?
*INV: la escondes otra vez y yo la buusco?
*INV: venga, que cierro los ojos.
*INV: a ver, tú me avisas cuando la hayas escondido.
*INV: ya está escondida la pelota, XXX, ya la has escondido?
*CHI: mira!
*INV: anda, la has encontrado.
*INV: ahora yo?
*CHI: sí.
*INV: ahora la escondo yo, pero tú tienes que cerrar los ojos.
*CHI: no.
*INV: ah, no, entonces la ves donde la escondo
no, ahí no, mira, aquí el camión lleva la bola ponle bola dentro del
camión, y la plasti también si quieres.
*CHI: esto?

*INV: sí.
*CHI: lo voy a hacer chico, verás.
*INV: vas a hacerlo chico?
*CHI: xxx chico.
*INV: chiquitito.
*INV: uy, estás malito?
*CHI: no.
*CHI: qué era esto? xxx
*INV: qué es eso?
*CHI: sí.
*INV: plasti.
*CHI: @oooi!
*CHI: <mira> [?].
%pho: sina
*INV: hala, otro?
*CHI: mira!
*INV: otro.
*CHI: mira!
*INV: otro.
*CHI: mira!
*INV: otro!
*INV: uy, se me ha caído.
*CHI: otro [//] otra bola.
*INV: otra bola?
*CHI: sí.
*INV: dónde está la bola?
*CHI: ah, dónde está la bola?
%pho: oetá la bola
*INV: aquí está la bola, mira, uy, hay que mterla aquí.
%act: el niño guarda la bola
*INV: bien, venga ahora yo, uy, ahora yo, bien
*INV: venga, ahora tú.
*CHI: no.
*CHI: <dónde está> [?] el azul?

%pho: oetálazuh
*INV: dónde está el azul, aquí.
*CHI: ah.
*INV: estaba debajo de tu culo.
*CHI: qué?
*INV: esaba debajo de tu culo.
*CHI: jajaja.
*CHI: xxx es aquí.
*INV: es ahí?
*INV: no, es en el camión, encima del camión, dentro del camión.
*CHI: el camión es porque no está [//] porque no tiene basura.
%pho: e kamió é poke no tá, poke no tiébaxhura
*INV: a, que el camión por qué no tiene basura?
*CHI: no.
*INV: no lo sé.
*INV: es un camión de la basura?
*CHI: sí.
*INV: ah, claro, pues ahora tiene que ir a tirar la basura el camión?
*CHI: qué?
*INV: ahora tiene que ir a tirar la basura el camión.
*CHI: por qué?
*INV: porque está lleno.
*CHI: que tira basura?
%pho: ke tira bazura
*INV: claro, esa es la basura del camión.
*CHI: este camión.
*CHI: va a tirar la basura el grande.
%pho: va tirah la bazura eh grándeh
*CHI: que va a tirar la basura el grande?
@End

@Begin

@Participants: CHI C07 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C07/3;0.0/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/INV/female///Investigator///

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran presentes la investigadora y la niña

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: venga, mira, esto es un coche, un coche azul.

*INV: qué quieres que hagamos?

*CHI: un coche azul.

%pho: un cochieazuh

*INV: siéntate, dónde te quieres sentar?

*INV: toma, tu coche.

*INV: ah, ese es el que buscabas, buuuh!

*CHI: xxx de la mesa.

%pho: de la medza

*INV: debajo de la mesa?

*INV: por qué, por qué quieres que el coche esté debajo de la mesa?

*INV: qué quieres, el coche debajo de la mesa?

%com: pasa un minuto en el que la investigadora trata de conseguir que la
niña le responda, sin éxito, por lo que obviamos este fragmento

*INV: y se chocan, se choca, se chocan.

*CHI: otros se chocan.

%pho: otios se chiocan

*INV: otra vez se chocan?

*CHI: sí

*INV: mira, ahora voy a llevar, mira, ahora voy a llevar el elefante volando.

*INV: mira XXX el elefante me lo llevo volando y lo dejo en su casita, tú,
tú quieres llevar un animal?

*INV: quieres llevar algún animal, toma, lleva al mono?

*INV: dónde va el mono, dónde va el mono Sofía?

*INV: mira, Sofía, mira, es el ratón el que persigue al gato, cuál?

*CHI: quita.
*INV: cuál, dime cuál, dime cuál.
*CHI: este [/] este.
*INV: mira, es el niño el que pinta a la niña, cuál?
*CHI: este.
*CHI: ese niño la [//] la niña pinta pinta la niña.
*INV: sí, mira, la niña se lava las manos.
*CHI: sí.
*INV: cuáll, la niña se lava las manos.
*CHI: porque tienen susxxx [//] sucias.
*INV: tienen sucias las manos la niña?
*CHI: sí.
*INV: anda, mira, la mujer se pone los zapatos.
*CHI: sí.
*INV: dónde la mujer se pone los zapatos?
*CHI: aquí!
*INV: ah, sí, anda, mira, otra, el hombre se corta el pelo.
*CHI: el hombre se corta el pelo.
%pho: colta
%com: 30 segundos después la niña vuelve a hablar
*INV: Sofía, que te lo paso, que te paso el camión.
*CHI: no, es un coche.
*INV: ah, es un coche?
*CHI: sí, no es un camión es un coche.
*INV: no es un camión es un cohe, mira la niña se pinta la cara.
*CHI: se han dado la manita.
%pho: san dao la maníta
%com: a los cuatro minutos la niña no es capaz de concentrarse y responder a la investigadora, que abandona el ejercicio de lenguaje espontáneo y hace un ejercicio de reconocimiento de secuencias por lo que ponemos fin a nuestra transcripción

@End

@Begin

@Participants: CHI C08 I Target_Child, CIH Child2, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C08/3;0.0/male///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/C08/3;0.0/male///Target_Child2///

@Id: spa/ALSIC/INV/male///Investigator///

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran el niño y el investigador

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos que en este caso son
cuatro minutos dada que es la duración completa de la muestra

@Comment: en la muestra hay dos sujetos hablando al mismo tiempo

*CHI: esto jugamos.

*CIH: el abuelo, yo y la abuxxx [/] la mami y no sé, no.

*CHI: un rey mago.

*CIH: mira.

*INV: este.

*CIH: en el caballo (.) un camello.

*CIH: no estaban [/] es que no estaban los reyes magos, pero aunque no
estaban los reyes magos.

*INV: y vimos un hipopótamo.

*CHI: dónde?

*INV: en la foto que yo te enseñé.

*CHI: sí.

*CHI: a dormir a los pájaros.

%pho: a do pajaroh

*CHI: rojo [x7].

*CIH: juegas conmigo, quiero jugar ahora con este.

%pho: jugas conmigo, kierojuga:h

*CIH: los animales juegan, una gallina, un perro, un caballo, una
carretilla, una ovejita, una xxx, una cigüeña, esto no sé yo.

*CHI: una gallina (.) un caballo, una vaca.

*CIH: qué?

*INV: gran.
*CHI: granjero.
*CHI: donde estaba blanquita, no lo sé.
*CIH: la del cuento.
*CHI: xxx.
%com: ininteligible.
*CHI: no <veis> [?], unas patitas.
*CHI: un girasol, un gatito.
*INV: merme.
*CHI: lada.
*CHI: cerdito, una oveja.
*CHI: voy a pintar.
*CIH: no.
*CHI: esto va aquí?
*CIH: se la voy a poner.
*CHI: ayer la hemos dibujado.
%pho: dibujao
*CIH: esto se puede (.) recortar?
*CHI: es que, otro gatito.
*CHI: una, verás, es que [/] es que no corta.
*CHI: es que si pongo ahí el dedo no puedo recortar.
*CHI: es que a mi no [/] es que a mi [//] es que si no puenemos el dedo no puedes cortar, ves (.) así no recorta.
*CHI: hay que sujetarlo, sí, porque sabes, tengo que recortar.
*CIH: mira, yo me he hecho una pupa, mira (.)
*CIH: espera, mira.
*CHI: mira, ves, con la puerta de mi clase un día cuando yo estaba con Isabel (.) me he echando cremita.
*CHI: para xxx, se recorte solo.
*CIH: qué?
*CHI: la voy a pegar (.) voy a recortar la xxx.
*CIH: es que estoy recortando.
*CHI: las fotos (.) del colegio.
*CIH: ah.

*CHI: corre, jo, xxx.

*CHI: déjame!

*CHI: que no pega.

*CHI: espera.

*CHI: ahora va a venir?

%pho: ahora va veni:h

*CHI: xxx se ha llenado.

%pho: llenao.

*CHI: venga.

*CHI: eso no pinta.

*CHI: <a ver> [?].

*CHI: es negro.

@End

@Begin

@Participants: CHI C09 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C09/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran el niño y la investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

@Comment: la grabación presente en su inicio una ininteligibilidad manifiesta
durante el primer minuto y medio; la calidad de la grabación es
pobre y cuesta discernir en muchas ocasiones los enunciados
proferidos por el niño

@Comment: se producen interferencias de otro aparato electrónico,
seguramente un teléfono móvil, que en algunos momentos dificulta
seriamente la percepción del sonido; asimismo el volumen de la
grabación es mínimo en algunas ocasiones y muy elevado en otras,
quizás como consecuencia de los juegos del niño con el micrófono de
la investigadora

@Comment: la desgana del niño en esta ocasión es especialmente notoria,
creando una muestra de lenguaje espontáneo realmente pobre

*CHI: oye.

*INV: jajajaja.

*INV: hola.

*CHI: hola.

%pho: ala

*INV: ay, me estás despeinando el pelo.

*CHI: qué?

%pho: eh

*INV: ay, ay, cómo me peinas, muy bien.

*CHI: xxx <otro> [?] a ver.

*INV: no funciona.

*CHI: xxx.

%com: completamente ininteligible

*CHI: botón [/] botón.

*INV: botón.

*CHI: otro botón?

%pho: oototón?

*CHI: xxx.

%com: ininteligible

*INV: tú no tienes cosquillas?

*CHI: cosquillas sí.

*INV: sí, aquí, yo no tengo, mira.

*CHI: a ver.

*INV: yo no tengo, nada, no.

*CHI: eh.

*INV: pero tú sí, tú sí tienes cosquillas.

*CHI: no tiene yo.

%pho: no té yo

*INV: sí, mira, mira, mira no vas a tener cosquillas.

*CHI: no, xxx.

%com: ininteligible el discurso del niño en muchos momentos; prácticamente no
vocaliza en ningún momento

*INV: sí, sí, tienes muchas cosquillitas por el cuello, mira, mira.

*INV: eh, tienes cosquillas, tienes cosquillas, como una hormiguilla por
aquí.

*CHI: xxx otro, el avión.

%com: casi imperceptible a nivel fónico

*INV: avión.

*CHI: avión.

%pho: amión

*CHI: xxx xxx yo.

*INV: tú yo tina.

*CHI: no.

*INV: por qué no?

*CHI: no sé.

*INV: sí sabes.

*INV: venga, dilo.
*INV: hola, soy tina, ahora tú.
*CHI: xxx.
%com: totalmente ininteligible
%com: aparece otro niño y pregunta "qué es eso"
*CHI: los xxx a tina.
*INV: tina.
*CHI: otra vez?
%pho: otiave:h
*CHI: ahí xxx otro.
%pho: aíve:hoto
*INV: no, no lo toques.
*CHI: <yo> [?].
*INV: venga, tú?
*CHI: xxx.
*INV: te gusta?
*CHI: xxx <gusta> [?].
*INV: hola, estoy con xxx aquí en la cama.
*CHI: xxx cama.
%pho: pillé o kama
*INV: Miguel está en la cama viendo la tele.
*CHI: <papá ha ido a trabajar> [?]
%com: reconstruido gracias a la respuesta de la investigadora
*INV: y mamá también.
*CHI: mamá xxx xxxxxx.
%pho: mamá jo yaya
*CHI: papá va xxx xxx.
%pho: papá va ir ja yaya
*INV: eso, muy bien.
*INV: mira, ahora vamos a jugar a un juego, a qué quieres jugar?
*CHI: papa.
*INV: a qué?
*CHI: papa.
*INV: canta.

*CHI: no.

*INV: no, venga.

*CHI: no.

*INV: vaya.

*CHI: no sabe.

%err: error gramatical

*INV: qué?

*CHI: que no sabe.

*INV: no sabes?

*CHI: eso qué es?

*INV: un ruido.

*CHI: eeh.

*INV: qué dices?

@End

@Begin

@Participants: CHI C10 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C12/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female////Investigator//

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran la niña y la investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: qué hay, qué hay?

*CHI: un caballito.

*INV: un caballito?

*CHI: esta xxx, aquí hay cabras.

%pho: esta mitas

*INV: cabras?

*CHI: un coche.

*INV: hala, un coche también.

*INV: qué más hay, a ver?

*INV: un qué?

*CHI: un helicóptero.

%pho: un nikóptero

*INV: un helicóptero, sí, el helicóptero vuela muy alto?

*CHI: no.

%com: la niña coge un inicio de rabieta que rápidamente se le pasa

*INV: hala, qué alto XXX, qué alto.

*CHI: y esto un muñequito.

*INV: un muñequito, sí.

*CHI: caballo, mono.

*INV: ponemos el caballo por aquí, dónde lo ponemos, qué hace el caballo?

*CHI: eh, y (.) y.

*INV: qué hace el caballo, mira el mono.

*CHI: xxx.

%pho: mitimimi

*INV: el mono, este mono se sube encima de la vaca, anda, y el caballo quéé hace?

*CHI: se <sube> [?] de la <vaca> [?].

%pho: se sume de na kama

%com: el niño trata de hacer una repetición del enunciado de la investigadora y por similitud fonética sustituye los términos vaca y cama

*INV: encima de la cabra se sube el coche?

*CHI: y el helicóptero se sube encima de los árboles.

%pho: y en enikoptero se sume encima de nos anmones

*INV: encima de los árboles, hala! y el caballo, quién tiene el caballo, dónde está el caballo XXX?

*CHI: y el monito se sube a este árbol.

*INV: hala, sí, espera.

*CHI: y este xxx se sube aquí, en el árbol.

*CHI: y este animal se sube, eh, aquí.

*INV: y tú sabes cómo se llama este animal?

*CHI: el [/] <es un> [?] elefante.

%pho: en, nenuenefante

*INV: es un elefante, sí,, y este?

*CHI: un león.

%pho: un neón

*CHI: mira, mira cómo xxx.

%pho: ininteligible el fragmento marcado

*INV: hala, qué alto, mira subimos al mono encima del helicóptero y que vuele?

*INV: a ver, pero, se va a caer?

*INV: uy, se ha caído, no se queda encima

%com: fragmento sin intervenciones del niño

*INV: subimos a otro animal encima del helicóptero?

*CHI: sí.

*INV: qué animal?

*CHI: el coche.

*INV: en el coche, venga.

*CHI: iii.

%com: completamente ininteligible; el niño cada vez tiene más problemas para vocalizar, lo que seguramente demuestra un creciente cansancio por su parte

*CHI: uy.

*INV: qué ha pasado?

*CHI: <se ha caído en el sillón> [?].

%com: reconstruido a través de la respuesta de la investigadora, ya que la pronunciación del niño es muy poco clara

*INV: anda.

*CHI: se sube en el coche.

*INV: el helicóptero encima del coche, hala, y dónde van?

*CHI: ninonino@.

%com: el niño imita el ruido de un coche de policía o de una ambulancia

*INV: así hace el coche, ese coche hace así?

*CHI: aquí.

%com: podría tratarse de un desplazamiento fonético, en cuyo caso el niño querría indicar "así" y no "aquí"

*INV: ahí van?

*CHI: y yo xxx aquí.

*INV: tú ahí?

*INV: cómo te llamas?

*CHI: xxx.

%com: el niño dice su nombre, pero lo ocultamos en formato de la transcripción para preservar su privacidad

*INV: pero más alto, tienes que hablar muy alto.

*INV: a ver, venga, cómo te llamas?

*CHI: XXX!

%com: el niño lo dice gritando

*INV: y la hermanita?

*CHI: Noa!

*INV: Noa?

*INV: y la hermanita, XXX, es buena o es mala?

*CHI: buena.

%pho: muena

*INV: y tú, eres bueno?

*CHI: sí.

*INV: seguro, tienes cara de bueno.

*CHI: xxx.

%com: ininteligible

*CHI: un poco pilllo.

*INV: un poco pilllo.

*CHI: mira, mira, hemos hecho eso.

*INV: el que habéis hecho?

*CHI: eso.

*INV: el ventilador, ah, lo has encendido?

*CHI: sí.

*INV: hace mucho calor?

*CHI: sí!

@End

@Begin

@Participants: CHI C11 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/C11/3;0.0/male/female///Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female///Investigator//

@Date: 24-FEB-2012

@Location: casa familiar

@Situation: presentes la niña y la investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

@Comment: de 07 a 08,40 de la prueba de frases (muestra breve)

*INV: ella le dio el patito a luis

%com: la investigadora intenta que repita esta frase

*CHI: yo quiero parque

*INV: &misma &frase

*CHI: tu te llevas al parque y mamá también.

*INV: &misma &frase

*CHI: y yo &pue la mano ahí.

*INV: que quieres poner una bola tú?

*CHI: sí. [+ exc]

*MOT: &misma &frase

*CHI: yo quiero una bola rosa.

*INV: &misma &frase

*CHI: ella le //] mira

*CHI: yo tengo galletas

*CHI: las ha sacado mamá.

%pho: lakabábo mamá.

*INV: &misma &frase

*CHI: yo 0 muy grande.

*INV: por eso me vas a ayudar a hacerlo?

*INV. ya quedan muy poquitas, mira cuanto amarillo hay.

*INV. terminamos de pintar esto amarillo?

%com: se va pintando de amarillo el recuadro de la frase que repite la
niña

*INV: esta que la vamos a pintar de amarillo.

*CHI: de verde [x2].

@End

@Begin

@Participants: CHI C12 I Target_Child, INV Investigator, FAT Father

@Id: spa/ALSIC/C12/3;0.0/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/INV/female///Investigator///

@Id: spa/ALSIC/FAT/male

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran la niña y la investigadora

@Comment: tomamos los cinco primeros minutos de la grabación para
homogeneizar la muestra en todos los sujetos

*INV: cuántas cosas hemos hecho, verdad, hoy, Elena.

*CHI: sí.

*INV: te has portado muy bien, tú te acuerdas de cómo me llamo yo?

*CHI: sí.

*INV: cómo me llamo?

*CHI: cómo?

*INV: ah, no lo sabes.

*INV: me llamo XXX, XXX, y tú eras.

*CHI: Aurora.

*INV: Aurora?

*CHI: sí.

*INV: tú te llamas Aurora?

*CHI: sí.

*INV: no, tú te llamas XXX.

*CHI: pero me van a dar un vestido de Aurora hoy en mi cumple.

*INV: ah, que te van a regalar a Dora/Aurora en tu cumple?

*CHI: sí.

*INV: ah, porque tú ves mucho Dora la Exploradora, ves Dora la Exploradora?

*CHI: no.

*CHI: no, Aurora.

*INV: Aurora, ah vale, y quién es Aurora?

*FAT: La Bella Durmiente.

*INV: ah, anda que yo también!

*INV: Aurora es la Bella Durmiente?

*CHI: vamos a jugar a las bolitas.

*INV: vamos a jugar a hacer bolitas, vamos a hacer un collar.

*CHI: qué?

*INV: estas bolitas son para hacer un collar.

*CHI: qué has dicho?

*INV: que estas bolitas son para hacer un collar.

*INV: te ayudo?

*INV: cuál vamos a meter, y ahora va amarilla.

*INV: qué te gusta mucho, el cuento de la Bella Durmiente?

*CHI: sí.

*INV: ah, y qué le pasa a la Bella Durmiente?

*CHI: que se pincha en un dedo.

%pho: un dero

*INV: ah, se pincha un dedo?

*CHI: y viene Maléfica.

*INV: ah, y viene Maléfica, y quién es Maléfica?

*CHI: es una bruja que está en un castillo y tiene un cuervo.

*INV: ah, que está en su castillo y tiene un cuervo?

*CHI: sí.

*INV: y se pincha el dedo, y quién despierta a la Bella Durmiente?

*CHI: el príncipe Felipe.

*INV: ah, el príncipe Felipe?

*CHI: sí.

*INV: ah.

*INV: ah, y qué más pasa en ese cuento? me cuentas ese cuento, yo no me lo sé?

*CHI: ah, pues mamá me lo cuenta y también se sabe Ariel.

*INV: ah, también se sabe Ariel?

*CHI: sí.

*INV: la Sirenita?

*CHI: y también hay un pulpo que se llama Úrsula [/] que Úrsula es un pulpo.

*INV: que Úrsula es un pulpo?

*CHI: sí, un pulpo.

*INV: un pulpo bruja?

*CHI: pulpo xxx.

*INV: y Úrsula es buena o es mala?

*CHI: es un pulpo mala [//] se vuelve mala.

*CHI: eso es una pelusa.

*INV: eso es una pelusa, sí.

*INV: y de dónde ha salido esa pelusa?

*CHI: de la zapatilla mía.

*INV: ah, de la zapatilla tuya

*INV: quieres hacer un collar así?

*CHI: sí.

*INV: anda.

*CHI: quita.

*INV: venga, lo quitamos y lo hacemos.

*INV: y qué más cuentos te sabes tú, el de la Bella Durmiente?

*INV: la Bella Durmiente es la que se va con los enanitos?

*CHI: no.

*INV: ah, cuál es esa, tú te sabes la de los enanitos?

*CHI: no.

*INV: ah, te sabes la de los enanitos; entonces la Bella Durmiente.

*CHI: tiene a Flora, Fauna y Primavera.

*INV: ah, a Flora, Fauna y Primavera, y quiénes son Flora, Fauna y Primavera?

*CHI: una es roja que es Flora, otra es verde que es Fauna y otra es verde que es Primavera.

*INV: ah, Primavera, y que son, brujas?

*CHI: no, xxx, hadas madrinas.

*INV: ah, son hadas madrinas, entonces son malas.

*CHI: no, son buenas.

*INV: anda, sí.

*CHI: son buenas.

*INV: y qué hacen?

*CHI: son buenas, xxx al príncipe Felipe?

*INV: el príncipe Felipe?

*INV: el príncipe Felipe es guapo o es feo?

*CHI: guapo.

*INV: y qué hace el príncipe Felipe?

@End

IMPLANTADOS - TRANSCRIPCIONES
MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO EN 36 MESES

@Begin

@Participants: CHI I01 I Target_Child, INV Investigator, MOT Mother

@Id: spa/ALSIC/I01/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Id: spa/ALSIC/MOT/female////Mother//

@Date: 7-JUN-2017

@Location: casa

@Situation:

*CHI: como va la vírgen?.

%act: el niño está jugando con un construíble tipo Lego

*INV: tú has salido? tú has visto procesiones

*INV: tú sales en la borriquita?

*CHI: sí.

*INV: y Ángela no sale?

*MOT: no, Ángela ya es muy grande

*CHI: no me gusta.

%pho: no e guta

*INV: a ti te gustan los cuentos?

*CHI: sí.

*INV: de qué te gustan los cuentos?

*CHI: sí.

*INV: te gustan los cuentos de lobos?

*CHI: sí.

*INV: tú sabes una historia de lobos que yo sé?

*CHI: sí.

*INV: pues vamos a ver si vemos un cuento que tiene tu mamá y lo vamos a ver los dos, vale?

*CHI: los cuentos.

*INV: y qué cuentos te gustan? Dímelo

*CHI: que haya muchos de la seño.

%pho: pronunciación muy poco clara "ya ya cho, e a eño".

*INV: te cuenta los tres cerditos?

*CHI: sí.

*INV: sí? y a ti te gustan, que te gustan, cuando.

*CHI: yo pa pico [?].

*INV: qué es?

*CHI: la seño pico [?].

%pho: a ño ico

*INV: y tú sabes hacer cómo sopla el lobo?

*CHI: sí.

*INV: a ver, cómo sopla el lobo?

%com: interrupción de la madre

*INV: y cuánto cerditos había?

*CHI: cuatro [//] tres.

*INV: y qué hacían los cerditos? los cerditos se hicieron una casa? sí?
grande o chica?

*CHI: chica.

%pho: tsíka.

*INV: para cerdos, no?

*INV: pero era una casa fuerte?

*CHI: sí.

*INV: y entonces cómo la tiró el lobo?

*INV: qué es lo que hizo el lobo?

CHI: [] fun.

*INV: fun.

*CHI: y ya se ha roto.

%pho: y á se a oto

*CHI: y el lo que ha roto.

%pho: y á o obo que ha roto

*INV: pero ese es el primero.

*INV: cuando hizo la casa de ladrillos qué pasó?

*CHI: sí.

*INV: qué pasó con la casa de ladrillos?

*CHI: de ladrillos.

*INV: qué hizo el lobo? [//] qué se metió por la chimenea?

*CHI: sí.

*INV: ah, se metió por la chimenea y qué hizo.

*CHI: a la casa.

*INV: en la casa, ah, en la casa se metió en la chimenea.

@End

@Begin

@Participants: CHI I02 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I02/3;0.0/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Date: unknown

@Location: unknown

@Situation: se encuentran la niña y el investigador

@Comment: tenemos en cuenta los primeros siete minutos de la conversación
espontánea entre el investigador la niña

*INV: el qué vamos a hacer, qué vamos a hacer, María?

*CHI: pa.

*INV: cómo que pa, no! vamos solo a hablar, vale?

*INV: oye, cuéntame, con quién has venido hoy?

*CHI: Gonzalo.

*INV: con Gonzalo, y con quién más?

*CHI: y María.

*INV: y quién más?

*CHI: no sé.

*INV: y papá, no?

*CHI: sí.

*INV: oye, y dónde has estado, que hace mucho que no te veo?

*CHI: he estado en la casa.

%pho: e e:tao en la kaza

*INV: por qué?

*CHI: y tú xxx en el cole.

%com: ininteligible

*INV: no has ido a trabajar al cole?

*CHI: sí.

*INV: sí, pero has estado malita?

*CHI: no.

*INV: hace tiempo estuviste malita, no?

*CHI: <ya> [?] no tengo.

%pho: a no tengo

*INV: ah, ya no tienes fiebre y ya no te duelen los oídos, ya no, a que no?

*CHI: xxx la rodilla.

%com: completamente ininteligible la primera parte del enunciado de la niña

*INV: la rodilla te duele?

*INV: oye, y te has disfrazado?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: de qué?

*CHI: en el [/] en el [/] en el cole.

*INV: de qué?

*CHI: en el [//] de excursión.

*INV: de excursión has estado y te has disfrazado de carnaval?

%com: el investigador disminuye el ritmo de su discurso para que la niña comprenda bien el sentido de su pregunta

*CHI: yo no <ha visto> [?].

%pho: yo no a vi:hto

*INV: no, por qué?

*CHI: yo no ha <hecho> [?] (.) la seño ha dicho que no.

*INV: ah, la seño ha dicho que no.

*INV: oye, cuéntamente, cómo estás que hace mucho tiempo que no te veo, cómo estás?

*CHI: y yo está en cole con seño.

%pho: deño

*INV: con la seño y cómo se llama tu seño?

*CHI: no sé.

*INV: cómo que no sabes, la seño es Mariángeles, no?

*CHI: no está <Mariángeles> [?].

%pho: maniagele:h

*INV: no está Mariángeles, hay otra seño?

*CHI: sí.

*INV: y cómo se llama, no lo sabes?

*CHI: no sé.

*INV: Encarni.

*CHI: <Encarni> [?].

%pho: ka:nmi

*INV: la seño Encarni y qué has hecho hoy con la seño Encarni?

*CHI: y yo taxxx [/] ta [//] ha pintado colores.

%pho: y yo ta (.) ta (.) ha pintao kolole:h

*INV: has pintado con los colores, qué chuli y qué mas?

*CHI: y <otro> [?] colores.

%pho: y otjio kolole:h

*INV: y has jugado?

*CHI: sí, con <Diana> [?] y con Yanira.

%pho: sí, tia:na

*INV: sí, y con Noelia?

*CHI: no.

*INV: por qué?

*CHI: Noelia no.

*INV: no es tu amiga Noelia?

*CHI: <solo> [?] amigo.

%pho: so:do amigo:h

*INV: solo tienes amigos?

*CHI: sí.

*INV: quiénes son tus amigos?

*CHI: Lucía, Gonzalo, <Rayan> [?], <Wanko> [?] y <Ramón> [?].

*INV: y Ramón también, y qué habéis hecho, a qué habéis jugado?

*CHI: con la bolsa.

*INV: con la bolsa, y cómo se juega con la bolsa?

*CHI: nos chinos.

%com: quiere decir "los chinos"

*INV: ah, con los chinos, qué chuli, y has visto la peli de Caillou?

*CHI: no.

*INV: qué peli has visto hoy?

*CHI: eh (...) pingüino.

%com: la niña pasa alrededor de cuatro segundos pensando la respuesta

*INV: la del pingüino?

*CHI: sí, en Navidad.

%pho: í, e Navida:h

*INV: oye y la abuela dónde está, que hace mucho que no la veo?

*CHI: no está <se ha ido a la casa> [?].

%pho: sa ío la kása

*INV: está en su casa, y qué hace en su casa?

*CHI: xxx una tili [/] vinu una pili.

%com: podría querer decir "viendo la tele"

*INV: la Pili, quién es la Pili?

*CHI: la pili y los niños.

%pho: niño:h

*INV: quién es la Pili?

*CHI: e los niños <de> [?] Pedro.

%pho: e o niño: e Pédo

*INV: ah, qué chuli, y ha jugado con los niños?

*CHI: no, la niña.

*INV: con la niña?

*CHI: y <está jugando> [?] con Belén!

%pho: y ta uando kon Belé:n

*CHI: venga!

%pho: venaa

*INV: qué?

*CHI: que habla!

*INV: no, hablla tú, yo no quiero hablar, yo estoy muy cansado.

*CHI: venga!

%pho: enaaaa

*INV: que no quiero.

*CHI: vamos!

%pho: amos

*INV: que estoy muy cansado.

*CHI: vamos!

%pho: aamos

*INV: que no quiero hablar, estoy muy cansado, habla tú.

*CHI: no <quiero> [?].

%pho: no ero

*INV: por qué?

*CHI: que <habla> [?].
%pho: que hablia
*INV: a ver, oye, y Gonzalo, va al cole o no?
*CHI: no.
*INV: por qué?
*CHI: está en coche.
*INV: en el coche.
*INV: pero Gonzalo va al cole a tu cole?
*INV: nunca va al cole (.) por qué no va al cole?
*CHI: eh Gonzalo sí va con papá.
%pho: e Gonzao sí va a kon papá:
*INV: ah, porque Gonzalo es muy pequeño y todavía no va al cole.
*CHI: no.
*INV: ya el año que viene sí va al cole, a que sí?
*CHI: sí.
*INV: y va a ir a tu cole o a otro cole?
*CHI: otro cole.
*INV: a otro cole, por qué?
*CHI: se llama <Gloria> [?].
*INV: aaah, con la seño Gloria.
*INV: sí, a ese cole va a ir Gonzalo?
*CHI: sí!
*INV: por qué, por qué no va a ir a tu cole?
*CHI: y yo <está en cole> [?].
%pho: y yo etá e kol
*CHI: y yo voy xxx.
%com: ininteligible
*INV: ah.
*CHI: <está> [?] los xxx.
%pho: eta lo nimále:h
*INV: ah
*CHI: venga!
%pho: engaa
*INV: qué quieres?

*CHI: habla xxx tú!

%pho: hala ehtú

*INV: pues habla tú, yo no quiero hablar.

*CHI: sí.

*INV: habla tú.

*CHI: yo no puede.

%pho: yo no pué

*INV: por qué no puedes?

*CHI: papá xxx.

%com: secuencia fónica completamente ininteligible

*INV: qué te pasa?

*CHI: nada.

*INV: estás triste?

*CHI: no.

*INV: por qué entonces está así?

*INV: mira la cara, tu cara es esta.

*CHI: no se ve nada.

%pho: no e vé ná

*INV: tu cara es esta, mira.

*INV: oye, XXX, y cuéntame, dónde está Rocío y Cayetana?

*CHI: está en la casa.

%pho: etá en la Ka:za

*INV: pues a mí me han dicho que Rocío y Cayetana se han disfrazado de
princesa.

*CHI: las mismas Cayetana xxx Rocío y se <ha ido a un sitio> [?].

%pho: lah mihmah Kayetana iaia Rocío sausito

*INV: se ha qué?

*CHI: un sitio.

%pho: usidio

*INV: de un sillón?

*CHI: un sitio!

%pho: un siiillo

*CHI: sitio con la prima.

%pho: sidio kon la pi:ma

*INV: ah, sí, y qué van a hacer?
*CHI: acoxxx [//] aco [//] de paseo.
*INV: de paseo, van a ir de paseo?
*CHI: sí.
*CHI: hoy <está> [?] sol.
%pho: oi ta e sol
*INV: hoy hace sol, hoy hace un buen día para ir de paseo, para jugar en el
parque, qué más?
*INV: tú qué vas a hacer ahora luego?
*CHI: y comprar chuches.
%com: susurrando
*INV: y comprar chuches.
*INV: cuáles son las chuches que te gustan a ti?
*CHI: chicles!
%pho: chíkes
*INV: chicles, a mí me gustan los gusanitos.
*CHI: sí.
*INV: y a ti?
*CHI: comprar chicles con la pesa.
%pho: kompra chikes con a peza
*CHI: y papá [/] papá ha dicho que sí.
*INV: sí, que te va a comprar un chicle?
*CHI: los dos.
*INV: hala.
*CHI: Gonzalo y María.
%pho: konzao y Maía
*INV: Gonzalo y yo.
*CHI: María y Gonzalo!
%pho: Maía y Gozaalo
*INV: bueno, pero María está aquí, María es yo.
*INV: yo, Gonzalo y yo.
*CHI: Gonzalo y María.
*INV: Gonzalo y yo.
*CHI: xxx.

%com: competamente ininteligible

*INV: y, escúchame, María.

*CHI: xxx.

*INV: qué haces?

*CHI: da.

*INV: qué te pasa?

*CHI: da.

*INV: María, mira, quieres ver algún cuento?

*CHI: quiero(...), uhm, no.

*INV: qué cuento te gusta más?

*CHI: Minnie.

%pho: mimi

*INV: Minnie, toma, el de Minnie

@End

@Begin

@Participants: CHI I03 I Target_Child, INV Investigator, MOT Mother

@Id: spa/ALSIC/I03/3;0.0/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////

@Id: spa/ALSIC/MOT/female////

@Date:

@Location: casa

@Situation: presentes el investigador, la psicopedagoga y los padres

*CHI: es de mi escuela.

%com: hablando de la mochila.

%pho: e de mi Kuela

*MOT: les tienes que decir muchas gracias.

*CHI: muchas gracias. [+ rep]

%pho: mucha gracia

%com. parece una r muy suave

*CHI: eso para mañana mi escuela.

%pho: eso pana mañana mi kue_a.

%com: después hay una pausa

*INV: arriba?

*CHI: <mi amiga> [?].

%com: Me baso en lo que dice luego, pero es dudoso

*INV: claro, cuando llegas a la escuela.

%com: la interrumpe la niña

*CHI: mi amiga, porque a ángela [?] y a José.

%pho: mi amiga poke ia aea i a ozé

%com: es difícil interpretar la primera palabra. Los adultos interpretan
que dice "arriba", pero no queda claro en el vídeo.

*INV: claro, porque dice que va a la escuela arriba.

%com: a la madre, intentando interpretar

CHI: voy a comer (.) a [] huevo a la escuela, y bocadillo <&y &da > [/]
y batido.

%com: la niña hace el gesto de llevarse la mano a la boca.

%pho: boi a kome a wueo, a la ekuela, i bocaiyo i da, i dadido.

*MOT: y un batido?

*MOT: pues te vas a poner +...

*CHI: el libro.

%pho: e bido.

%com: pese a que la niña rectifica a <el libro> en un inicio comienza llevándose la mano a la boca como señal no verbal de comer. No está claro el singular o el plural, los adultos interpretan el plural.

*MOT: escúchame, paula, tú le vas a contar a gema y a ignacio cómo se llaman todos tus amigos?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*INV: una es alejandra.

*MOT: dile esa es mi prima.

*CHI: esa es mi prima. [+ rep]

%pho: esa e mi pinda

*MOT: no paula, es tu prima.

%com: intentando que diga la secuencia pr en prima

*CHI: mi prima [?].

%pho: mi pidane

%com: empeorando la producción

*CHI: ahora voy a jugar?

%pho: aia poi auga?

%com: pausa

*INV: me vas a contar algo de lo que has hecho este verano?

*CHI: ahora voy a jugar.

%pho: ara voi auga

%com: la niña se va a buscar algo con lo que jugar.

*INV: tu sabes jugar al golf?

*CHI: sí. [+ exc]

*MOT: eso de que color es, paula?

*CHI: morado.

*CHI: espera [% la niña coge la silla para dejar espacio y sentarse en el sofá y hablar de sus días en la playa].

%pho: epera

*INV: allí había muchos niños?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*INV: y que hacían los niños?

*CHI: José.

%pho: José

%com: se interpreta primero coser, pero la madre rectifica y dice José. No es raro que sea así, pues la niña tiene mucha tendencia a decir nombres propios. respuesta no cooperativa.

*CHI: venga.

%pho: venda

%com: la niña insiste en querer jugar.

*MOT: cuéntale antes lo que has hecho en la playa, que has jugado con las niñas que se llamaban &Lau +...

*CHI: Laura.

%pho: lora

*MOT: Laura.

*CHI: Laura, se llama.

%pho: Laura se llama

*INV: Laura se llama?

*CHI: mi amiga.

*INV: te has bañado, Paula, en la playa?

*CHI: sí. [+exc]

%com: la niña se levanta, le cuesta estar sentada para hablar.

*INV: quien va a ganar tú o yo?

%com: haciendo referencia a jugar al golf

*CHI: no sé.

%pho: José

%com: la madre interpreta que dice <José>, considero que por el contexto lo que interpreta la madre puede ser una sobreinterpretación.

*INV: tú te metes en el agua del mar?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*INV: tú sabes nadar?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*CHI: y las gafas me pongo y 0 la tierra 0 a buscarme
 [% las gafas me pongo y en la tierra me pongo a buscar].

%pho: i a afa me pondo i a terra a bukame.

%com: hace el gesto de las gafas con la mano

*INV: había peces en el mar?

*CHI: <porque era tierra> [?].

%pho: poke era tiera

%com: no responde a la pregunta

*CHI: con las gafas [?].

%pho: co la klára.

%com: parece continuación del
 anterior enunciado, pero hay una pausa muy grande, y por eso lo
 coloco como enunciado aparte

*INV: había peces dentro?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*INV: sí?

*INV: cómo eran?

*INV: así o así?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: asiente con la cabeza afirmando cuando el investigador le dice
 así o así

*INV: dime tú, dime tú.

*CHI: por me han 0 bocado 0 <para allá> [x 2] fuera [x 2].

%pho: po mean bocaio a payá payá fuea fuea

%com: luego sale el "para allá" de nuevo. Podría ser "playa"

*CHI: así [?].

%pho: achí

%com: no queda claro si dice así o allí, señala algo

*INV: quién te ha dado un bocado?

*CHI: 0 peces.

%pho: pece

*INV: y tú qué hiciste?

CHI: pero no hay &el [] peces.

%pho: beo no aie pece

%com: mete un "e" antes de "pez"

*INV: y si hay peces?

*CHI: sí hay <para allá> [x 7].

%pho: chiai pallá, pallá, pallá, pallá, pallá, pallá, pallá.

%com: no queda claro si el sí es adverbio o conjunción <sí o si>.

*INV: cuando estás lejos [x 4] sí hay peces.

*CHI: sí hay peces. [+ rep]

%pho: si hay peze

*MOT: paula, cuéntales tú como vas a la piscina?

*CHI: voy a 0 piscina a bañar 0 con laura.

%com: parece querer hacer la siguiente construcción <voy a la piscina a bañarme con Laura>.

%pho: boi a picina amañár konaura.

*INV: y allí a que jugáis en la piscina?

*CHI: josé y laura.

%pho: kose i naura

*INV: tu vas con manguitos o ya sabes nadar?

CHI: yo sabe [] nadar.

%com: queda la duda de que esté repitiendo, lo que indicaría que no ha entendido la pregunta

*INV: enséñale a gema cómo nadas porque gema no se lo puede creer.

*CHI: pues mira.

%com: la niña se levanta y mueve los brazos como si estuviera nadando.

%pho: po mira

*INV: y tú te caes de la piscina toda entera?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*CHI: por la escalera.

%pho: po lakarera

*CHI: y tengo un bañador.

%pho: i kéngo ummañadó

*INV: y José sabe nadar?

*CHI: sí. [+exc]

%com: hace el gesto de nadar.

*CHI: así.

%com: otra vez mueve los brazos como estuviera nadando.

*CHI: nada muy [?] rápido.

%pho: na meá rápido.

%com: la secuencia intermedia podría ser un "muy"

*MOT: cuando salíais del agua jugabáis a las cartas?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*MOT: de quién?

*CHI: de dora.

%pho: de dora

*INV: cuáles son los dibujitos de la tele que te gustan a ti?

CHI: con [] la tele de películas de dibujo que tiene.

%pho: co la telen de peíkula de miugo ke tjéne.

%com: es probable que se refiera a las películas de dibujo que tiene ella. El conjunto del enunciado está desordenado.

*INV: qué películas te gustan?

*CHI: de disney.

%pho: fue dihde

*INV: las de disney?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%com: mueve la cabeza.

*INV: cual?

CHI: &ta [] de disney.

%pho: ta de dine.

*INV: pero por ejemplo, cenicienta?

*CHI: sí. [+ exc]

%com: no se oye bien

*INV: o blancanieves?

*CHI: blancanieves. [+ rep]

%pho: nakaniebe

*MOT: a ella le gusta mucho la case de mickey mouse.

*CHI: me gusta <&mi> [/] mi la casa de mickey+mouse.

%pho: me uta mi, mia kasa de mikaus.

%com: parece que intente decir "a mí", pero se lía.

*INV: y que cuenta, que dice la casa de mickey mouse?

CHI: de 0 pato+donald y el mickey y el gufi (.) y el [] daisy.

%pho: de pato donal je miki jel fufi je besi

%com: excelente ejemplo de que usa los artículos sin ton ni son.

*MOT: y también dice misca +...

*CHI: misca, mosca, Mickey+mouse [% frase mágica de la película]. [+ fra]

%pho: misxa, mohka, miki maus

*INV: por qué no lo sabía?

%exp: están hablando de que en la película hacen una tarta sorpresa para minnie.

*CHI: sorpresa!

%pho: sopesa

CHI: <&su> [/] su cumple con la [] mickey a [*] minnie.

%pho: su kumpjé co la miki a mini

%com: no se entiende la primera palabra.

*CHI: cumpleaños+feliz, te desea +... [+ fra]

%pho: kumpeallo dedi de tea

%com: se solapa

*CHI: kumpleaños+feliz, kumpleaños
[% cerca del micrófono, se vuelve a sentar rápidamente]. [+ fra]

%pho: kumpeaño peri, kumpeaño

*CHI: <te deseamos todo:>

[% la niña espera a que la madre cante para seguir ella cantando y repitiendo]. [+ fra]

%pho: tezeamo todo:

*CHI: cumpleaños+feliz. [+ fra]

%pho: kumpleano feli

*CHI: xxx.

%com: se solapan adultos y la niña

*CHI: voy a jugar allí.

%pho: voy aguaí.

*FAT: canta una canción de esas que te inventas.

CHI: no sabe [].

%com: se refiere a ella misma en tercera persona. Acompaña el enunciado con un movimiento de hombros, señal no verbal que acompaña al enunciado.

*FAT: háblale al micrófono.

*CHI: no quiero.

*FAT: por qué?

*CHI: porque no quiero.

%pho: poke no kero

*CHI: eso mañana por la tarde.

%pho: eso mañana po la tarde

%com: suena a frase hecha, que la niña usa con sentido para decir que la dejen tranquila.

*FAT: mañana por la tarde?

%com: como chocado ante la salida de la niña

*CHI: dónde está la pelota.

%pho: onde etá a pelota

%com: los adultos hacen el intento de hacer hablar a la niña, pero la niña está en su juego.

*CHI: ahí?

*INV: cántale la canción a gema que no se la sabe.

*CHI: en un país llamado letrilandia. [+ fra]

%pho: en u parí bado detirandia

%com: la niña no sabe seguir y se atasca, la madre le dice lo que sigue.

CHI: no sabe [].

%com: vuelve a dirigirse a ella misma en tercera persona

*MOT: no sabes?

*CHI: no sabe qué?

%com: respuesta difícil de interpretar. Puede que haya error gramatical e intente decir "no sé..." seguido de algo. Pero también es posible que le pregunte a la madre, como si no se hubiera dado cuenta que la pregunta de ella es retórica.

*MOT: tu no sabes cantar la canción de letrilandia?

*CHI: sí. [+ exc]

*INV: cuando tu llegues el lunes al cole y le cantes la canción de Letrilandia.

*CHI: <a ver> [?] los niños.

%pho: abé o niñ

*INV: tú que haces en la escuela?

*CHI: para [?] escribir así.

%pho: pakibí así

%com: se oye claramente un "pa" que lo más normal es que se un "para". Lo que no queda claro es el por qué de ese "para. Y si eso es un error gramatical.

*INV: tu llegas a la escuela y la profe que te dice?

*CHI: seño amparo se llama.

%pho: kenom paro se llama

%com: no parece haber entendido la pregunta

@End

@Begin

@Participants: CHI I04 I Target_Child, THE Therapist

@Id: spa/ALSIC/I04/3;0.0/male/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/female/Therapist///

@Date:

@Location: sala de sesión de logopedia

@Situation: presentes el niño y la logopeda

*THE: dile hola, hola.

*CHI: hola. [+ rep]

*THE: siéntate bien.

*CHI: <ahora yo> [x 2].

%pho: <a: jo>[x 2]

%gpx: yo

%com: al ver las fichas que hay encima de la mesa, se señala a sí

mismo e indica que lo hace él. Después, la logopeda reparte las tarjetas y
vadiendo <para

alberto>, el niño solo se limita a decir <ah> 00:19-01:00

*CHI: xxx.

%pho: kejá

%com: cuando la logopeda termina de repartir, la llama la atención

tocándola el brazo y la muestra que él ya lo tiene. Podría decir

"que ya"

*THE: pero vamos a ponerlo, mira así.

*CHI: <mira sí> [?].

%pho: ja tí

%com: no queda claro si repite lo que dice la logopeda o lo dice porque
él sabe una manera. Como se solapa, no se entiende.

*THE: uno, dos, venga, tres.

*CHI: <este es dos> [?].

%pho: éte e do

%com: coge la una tarjeta y la coloca en otro sitio

*CHI: xxx.

%pho: abía

%com: seguramente es una palabra, puede que "arriba"

*CHI: ahí.

%pho: aí

*THE: no, pero colócalo: bueno venga vale.

*THE: alberto, mira, quién está contento?

*CHI: el 0 allí.

%pho: elayí.

%com: lo dice señalando la tarjeta.

*THE: ese que le pasa?

*CHI: <qué le pasa?> [+ rep]

%pho: ké el páha?

%gpx: acompaña al enunciado levantando los brazos como señal no verbal de
duda.

*CHI: <que le pasa?> [+ rep]

%pho: le: pápa?

*CHI: xxx.

%pho: eamachante

*THE: está contento o está triste?

*CHI: está triste.

%pho: etá tihte

*THE: está triste, verdad?

*THE: y este?

*CHI: está &siétta.

%pho: eta sietta

%com: no es segura la interpretación, la tomamos de lo que repite la
logopeda.

*THE: está contento.

*THE: este está llorando?

*CHI: no está contenta.

%pho: no etá teta

*THE: está contento.

*CHI: <está> [?] contento. [+ rep]

%pho: e té:to

%com: no está claro si utilizará estar o ser porque cambia la pronunciación con respeto a otros casos en los que utiliza estar, aunque si es repetición hay que interpretar que utiliza <está>.

*THE: y este está +...

%com: acaba haciendo el gesto con las manos de llorar.

*CHI: +, llorando.

%pho: joán:do

*THE: llorando, esta triste verdad?

*THE: y qué le ha pasado?

CHI: <que 0 pasado []?> [+ rep]

%pho: ké pahao?

%com: hay duda sobre si utiliza el auxiliar o no.

*THE: qué ha pasado?

*CHI: <0 ha pasado?> [+ rep]

%pho: a pahao?

*CHI: está castigado.

%pho: atá katíao

%gpx: acompaña los sonidos con un movimiento de mano haciendo como que regaña.

*THE: mamá le ha castigado?

%com: el niño asiente <mm>

*THE: mamá le ha dicho: tran, tran.

%com: acompaña su frase con el gesto con la mano que significa pegar.

*CHI: xxx.

%pho: jé eé, ya.

*CHI: virginia, &tlantlan &jel pupa &ti &a &diario.
 %pho: vinxinia tlan tlan jel jel púpa ti a diario
 *THE: virginia ha dicho tras tras?
 *CHI: &a virginia ha caido y &ta.
 %com: casi imposible de transcribir la secuencia de sonidos.
 *THE: virginia se ha caido?
 *CHI: <0 ha caido>. [+ rep]
 %pho: a kaido
 *THE: dónde se ha caído?
 *THE: en el barco?
 *CHI: xxx.
 %pho: já papá
 *THE: dónde se ha caído virginia en el barco?
 *CHI: xxx.
 %exp: sucesión de sonidos que soy incapaz de transcribir por completo y de encontrar significado.
 *THE: alberto, y virginia tiene una pupa aquí?
 %com: la logopeda se señala el codo
 *CHI: tiene pupa.
 %pho: jéye púpa.
 *CHI: tiene rojo.
 %pho: jeya jóxo.
 *THE: y tiene rojo?
 *CHI: <y ella, ves> [?].
 %com: señala con el dedo
 %pho: jayá bés?
 *CHI: rojo.
 %pho: eoxo.
 *CHI: tiene pupa.
 %pho: jéya púpa
 %com: termina con un grito <ah> mostrando lo que dijo virginia cuando se cayó.
 %exp: no transcribo lo siguiente, son sonidos y gestos del niño.

*THE: dónde está?

*THE: dónde está el niño está comiendo.

*THE: el niño come.

*CHI: este.

%pho: etré

*THE: dónde está el niño juega?

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pwuegá

%com: la logopeda tiene que repetir el enunciado varias veces y en distintas formas. Solo se ha transcrito en la que el niño contesta o hace algo.

*THE: el niño juega con el coche.

%com: el niña le da la tarjeta

*THE: qué hace el niño?

*THE: juega.

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pweá

*THE: vamos.

*CHI: mira [x 2].

%pho: mia, mia!

CHI: el coche &pum 0 &ka [] <roto> [?].

%pho: el koche pum ka koto.

*THE: se ha chocado?

%exp: otra parte sin transcribir en el niño le muestra la imagen a la logopeda y la logopeda le explica el significado de chocar y le ayuda en la pronunciación. Dato que se puede sacar: no pronuncia la sílaba <do>.

*THE: el niño duerme.

%com: la logopeda tiene que llamar la atención al niño porque no está atento.

*CHI: <duerme>. [+ rep]

%pho: wéme

*THE: dónde está el niño duerme?

%com: el niño señala la tarjeta y se la da a la logopeda.

*THE: la niña corre.

*CHI: qué?

*THE: la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: toore

*CHI: xxx.

%com: ininteligible lo que dice

*THE: esa es que se cae.

*CHI: <se cae>. [+ rep]

%pho: he kae.

*THE: yo quiero la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: toe.

*THE: dónde está la niña, mira.

*THE: la niña que corre.

*THE: una niña que corre.

*CHI: mira [x 2].

%pho: mía, mía

%com: el niño coge dos tres tarjetas y las junta porque para él están relacionadas. La logopeda solo le quita una que no tiene relación.

*THE: pero esta no puede ser, tiene que ser este.

*THE: la niña se cae y por eso llora.

%com: acompaña su enunciado con la onomatopeya de llorar y el gesto en la cara.

*CHI: <llora>. [+ rep]

%pho: jóra.

*THE: alberto, búscame la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: tore.

*THE: el niño pinta.

*CHI: <pinta>. [+ rep]

%pho: píta.

%exp: unos segundos que no se transcriben porque la logopeda vuelve a pedirle que busque una tarjeta y el niño se la da.

*THE: y la niña qué pasa?

CHI: &kepai &ka [] caido.

%pho: ke pái ka kájo

%exp: la logopeda cambia de actividad, quiere que el niño sea el que le diga a ella lo que debe buscar, pasa un ratos hasta que lo entiende. Los enunciados que emite se limitan a repeticiones.

*THE: dónde está:?

*CHI: <dónde está:??> [+ rep]

%pho: óte etá?

*CHI: el coche.

*THE: el coche no, el niño juega.

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pwéa.

*THE: aquí.

*CHI: &ei yo.

%pho: ei yo.

*THE: tú lo dices y gema lo coge.

*CHI: &hea alberto.

%pho: hea aéto.

%com: hace el movimiento de coger la tarjeta con la mano.

*THE: alberto lo dice y gema lo coge.

*CHI: &e cojo.

%pho: e kóxo.

*THE: qué hace el niño?

*CHI: <qué hace> [?].

%pho: keápe?

*CHI: pintar.

%pho: pintá

*THE: y aquí que hace el niño?

*CHI: dormir.

%com: acompaña con el gesto de dormir con la mano en la cara.

%pho: ñarmí.

*THE: qué hace la niña?

*THE: coser, igual que mamá.

*CHI: no. [+ exc]

*THE: y a este niño, qué le pasa?

%com: el niño pone los brazos en señal de frío y hace un sonido con la boca.

*THE: tiene (..) tiene frío.

*CHI: <frío>. [+ rep]

%pho: zríó.

%com: cambio de actividad.

*THE: has ido en un barco?

%com: creo que pregunta eso la logopeda porque hay un corte en ese momento en el video.

*CHI: barco, sí.

%pho: bárko tí.

%exp: parte sin transcribir, la logopeda le pregunta si el barco es grande o chico, y el niño se limita a repetir y a imitar lo que dice la logopeda. 09:19-09:45

*THE: alberto, y en la barco había cama?

*THE: en el barco había una cama?

CHI: &ka [] cama de arriba.

%pho: kakáma earríba.

*THE: una cama de arriba?

*CHI: alberto.

%pho: adérto.

*THE: alberto?

*THE: alberto dormía en la cama de arriba?

*THE: y virginia?

*CHI: virginia, arriba y arriba.

%pho: ininia, arríba jarríba.

*THE: virginia también arriba?

*CHI: alberto y virginia.

%pho: aetó i bibía.

*THE: y papá y mamá?

*CHI: papá &tjeto &jea arriba.

%pho: papá tjéto jea aiíba.
 *THE: espera, papá y mamá abajo.
 *CHI: <papá abajo>. [+ rep]
 %pho: pa bájo.
 *THE: y virginia?
 *CHI: arriba arriba.
 %pho: adíba jadíba
 *CHI: papá abajo.
 %pho: papá bájo
 *THE: alberto y tu qué has comido en el barco?
 *THE: qué has comido?
 *CHI: &epapáko he comido.
 %pho: epapako e comío.
 *THE: has comido pescado?
 *CHI: sí. [+ exc]
 *THE: y pollo?
 *CHI: <pollo>. [+ rep]
 *THE: has comido pollo?
 *CHI: y agua.
 %pho: jaúa.
 *THE: y agua?
 *CHI: sí. [+ exc]
 *THE: y has comido un platano?
 CHI: &pa [] plátano?
 %pho: pa pátano.
 *CHI: no. [+ exc]
 %exp: dejo de transcribir, la logopeda pregunta por lo que ha comido y el
 niño dice sí o no.
 *THE: a ti te gustan las lentejas?
 *CHI: &ee yogur.
 %pho: ee guahabú
 *THE: yogur?
 *CHI: <yogur>. [+ rep]
 %pho: jogúr

%exp: deajo de transcribir, la logopeda pregunta y el niño reponde con sí y no o repite lo último que ha dicho la logopeda.

%com: cambio de actividad. la logopeda saca fichas con fotos de alimentos. es lenguaje inducido.

@End

@Begin

@Participants: CHI I54 I Target_Child, THE Therapist

@Id: spa/ALSIC/I05/3;0.0/male/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/female/Therapist///

@Date:

@Location: sala de sesión de logopedia

@Situation: presentes el niño y la logopeda

*THE: dile hola, hola.

*CHI: hola. [+ rep]

*THE: siéntate bien.

*CHI: <ahora yo> [x 2].

%pho: <a: jo>[x 2]

%gpx: yo

%com: al ver las fichas que hay encima de la mesa, se señala a sí mismo e indica que lo hace él. Después, la logopeda reparte las tarjetas y vadiendo <para

alberto>, el niño solo se limita a decir <ah> 00:19-01:00

*CHI: xxx.

%pho: kejá

%com: cuando la logopeda termina de repartir, la llama la atención tocándola el brazo y la muestra que él ya lo tiene. Podría decir "que ya"

*THE: pero vamos a ponerlo, mira así.

*CHI: <mira sí> [?].

%pho: ja tí

%com: no queda claro si repite lo que dice la logopeda o lo dice porque él sabe una manera. Como se solapa, no se entiende.

*THE: uno, dos, venga, tres.

*CHI: <este es dos> [?].

%pho: éte e do

%com: coge la una tarjeta y la coloca en otro sitio

*CHI: xxx.

%pho: abía

%com: seguramente es una palabra, puede que "arriba"

*CHI: ahí.

%pho: aí

*THE: no, pero colócalo: bueno venga vale.

*THE: alberto, mira, quién está contento?

*CHI: el 0 allí.

%pho: elayí.

%com: lo dice señalando la tarjeta.

*THE: ese que le pasa?

*CHI: <qué le pasa?> [+ rep]

%pho: ké el páha?

%gpx: acompaña al enunciado levantando los brazos como señal no verbal de
duda.

*CHI: <que le pasa?> [+ rep]

%pho: le: pápa?

*CHI: xxx.

%pho: eamachante

*THE: está contento o está triste?

*CHI: está triste.

%pho: etá tihte

*THE: está triste, verdad?

*THE: y este?

*CHI: está &siétta.

%pho: eta sietta

%com: no es segura la interpretación, la tomamos de lo que repite la
logopeda.

*THE: está contento.

*THE: este está llorando?

*CHI: no está contenta.

%pho: no etá teta

*THE: está contento.

*CHI: <está> [?] contento. [+ rep]

%pho: e té:to

%com: no está claro si utilizará estar o ser porque cambia la pronunciación con respeto a otros casos en los que utiliza estar, aunque si es repetición hay que interpretar que utiliza <está>.

*THE: y este está +...

%com: acaba haciendo el gesto con las manos de llorar.

*CHI: +, llorando.

%pho: joán:do

*THE: llorando, esta triste verdad?

*THE: y qué le ha pasado?

CHI: <que 0 pasado []?> [+ rep]

%pho: ké pahao?

%com: hay duda sobre si utiliza el auxiliar o no.

*THE: qué ha pasado?

*CHI: <0 ha pasado?> [+ rep]

%pho: a pahao?

*CHI: está castigado.

%pho: atá katíao

%gpx: acompaña los sonidos con un movimiento de mano haciendo como que regaña.

*THE: mamá le ha castigado?

%com: el niño asiente <mm>

*THE: mamá le ha dicho: tran, tran.

%com: acompaña su frase con el gesto con la mano que significa pegar.

*CHI: xxx.

%pho: jé eé, ya.

*CHI: virginia, &tlantlan &jel pupa &ti &a &diario.
 %pho: vinxinia tlan tlan jel jel púpa ti a diario
 *THE: virginia ha dicho tras tras?
 *CHI: &a virginia ha caido y &ta.
 %com: casi imposible de transcribir la secuencia de sonidos.
 *THE: virginia se ha caido?
 *CHI: <0 ha caido>. [+ rep]
 %pho: a kaido
 *THE: dónde se ha caído?
 *THE: en el barco?
 *CHI: xxx.
 %pho: já papá
 *THE: dónde se ha caído virginia en el barco?
 *CHI: xxx.
 %exp: sucesión de sonidos que soy incapaz de transcribir por completo y de encontrar significado.
 *THE: alberto, y virginia tiene una pupa aquí?
 %com: la logopeda se señala el codo
 *CHI: tiene pupa.
 %pho: jéye púpa.
 *CHI: tiene rojo.
 %pho: jeya jóxo.
 *THE: y tiene rojo?
 *CHI: <y ella, ves> [?].
 %com: señala con el dedo
 %pho: jayá bés?
 *CHI: rojo.
 %pho: eoxo.
 *CHI: tiene pupa.
 %pho: jéya púpa
 %com: termina con un grito <ah> mostrando lo que dijo virginia cuando se cayó.
 %exp: no transcribo lo siguiente, son sonidos y gestos del niño.

*THE: dónde está?

*THE: dónde está el niño está comiendo.

*THE: el niño come.

*CHI: este.

%pho: etré

*THE: dónde está el niño juega?

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pwuegá

%com: la logopeda tiene que repetir el enunciado varias veces y en distintas formas. Solo se ha transcrito en la que el niño contesta o hace algo.

*THE: el niño juega con el coche.

%com: el niña le da la tarjeta

*THE: qué hace el niño?

*THE: juega.

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pweá

*THE: vamos.

*CHI: mira [x 2].

%pho: mia, mia!

CHI: el coche &pum 0 &ka [] <roto> [?].

%pho: el koche pum ka koto.

*THE: se ha chocado?

%exp: otra parte sin transcribir en el niño le muestra la imagen a la logopeda y la logopeda le explica el significado de chocar y le ayuda en la pronunciación. Dato que se puede sacar: no pronuncia la sílaba <do>.

*THE: el niño duerme.

%com: la logopeda tiene que llamar la atención al niño porque no está atento.

*CHI: <duerme>. [+ rep]

%pho: wéme

*THE: dónde está el niño duerme?

%com: el niño señala la tarjeta y se la da a la logopeda.

*THE: la niña corre.

*CHI: qué?

*THE: la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: toore

*CHI: xxx.

%com: ininteligible lo que dice

*THE: esa es que se cae.

*CHI: <se cae>. [+ rep]

%pho: he kae.

*THE: yo quiero la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: toe.

*THE: dónde está la niña, mira.

*THE: la niña que corre.

*THE: una niña que corre.

*CHI: mira [x 2].

%pho: mía, mía

%com: el niño coge dos tres tarjetas y las junta porque para él están relacionadas. La logopeda solo le quita una que no tiene relación.

*THE: pero esta no puede ser, tiene que ser este.

*THE: la niña se cae y por eso llora.

%com: acompaña su enunciado con la onomatopeya de llorar y el gesto en la cara.

*CHI: <llora>. [+ rep]

%pho: jóra.

*THE: alberto, búscame la niña corre.

*CHI: <corre>. [+ rep]

%pho: tore.

*THE: el niño pinta.

*CHI: <pinta>. [+ rep]

%pho: píta.

%exp: unos segundos que no se transcriben porque la logopeda vuelve a pedirle que busque una tarjeta y el niño se la da.

*THE: y la niña qué pasa?

CHI: &kepai &ka [] caido.

%pho: ke pái ka kájo

%exp: la logopeda cambia de actividad, quiere que el niño sea el que le diga a ella lo que debe buscar, pasa un ratos hasta que lo entiende. Los enunciados que emite se limitan a repeticiones.

*THE: dónde está:?

*CHI: <dónde está:??> [+ rep]

%pho: óte etá?

*CHI: el coche.

*THE: el coche no, el niño juega.

*CHI: <juega>. [+ rep]

%pho: pwéa.

*THE: aquí.

*CHI: &ei yo.

%pho: ei yo.

*THE: tú lo dices y gema lo coge.

*CHI: &hea alberto.

%pho: hea aéto.

%com: hace el movimiento de coger la tarjeta con la mano.

*THE: alberto lo dice y gema lo coge.

*CHI: &e cojo.

%pho: e kóxo.

*THE: qué hace el niño?

*CHI: <qué hace> [?].

%pho: keápe?

*CHI: pintar.

%pho: pintá

*THE: y aquí que hace el niño?

*CHI: dormir.

%com: acompaña con el gesto de dormir con la mano en la cara.

%pho: ñarmí.

*THE: qué hace la niña?

*THE: coser, igual que mamá.

*CHI: no. [+ exc]

*THE: y a este niño, qué le pasa?

%com: el niño pone los brazos en señal de frío y hace un sonido con la boca.

*THE: tiene (..) tiene frío.

*CHI: <frío>. [+ rep]

%pho: zríó.

%com: cambio de actividad.

*THE: has ido en un barco?

%com: creo que pregunta eso la logopeda porque hay un corte en ese momento en el video.

*CHI: barco, sí.

%pho: bárko tí.

%exp: parte sin transcribir, la logopeda le pregunta si el barco es grande o chico, y el niño se limita a repetir y a imitar lo que dice la logopeda. 09:19-09:45

*THE: alberto, y en la barco había cama?

*THE: en el barco había una cama?

CHI: &ka [] cama de arriba.

%pho: kakáma earríba.

*THE: una cama de arriba?

*CHI: alberto.

%pho: adérto.

*THE: alberto?

*THE: alberto dormía en la cama de arriba?

*THE: y virginia?

*CHI: virginia, arriba y arriba.

%pho: ininia, arríba jarríba.

*THE: virginia también arriba?

*CHI: alberto y virginia.

%pho: aetó i bibía.

*THE: y papá y mamá?

*CHI: papá &tjeto &jea arriba.

%pho: papá tjéto jea aíba.
 *THE: espera, papá y mamá abajo.
 *CHI: <papá abajo>. [+ rep]
 %pho: pa bájo.
 *THE: y virginia?
 *CHI: arriba arriba.
 %pho: adíba jadíba
 *CHI: papá abajo.
 %pho: papá bájo
 *THE: alberto y tu qué has comido en el barco?
 *THE: qué has comido?
 *CHI: &epapáko he comido.
 %pho: epapako e comío.
 *THE: has comido pescado?
 *CHI: sí. [+ exc]
 *THE: y pollo?
 *CHI: <pollo>. [+ rep]
 *THE: has comido pollo?
 *CHI: y agua.
 %pho: jaúa.
 *THE: y agua?
 *CHI: sí. [+ exc]
 *THE: y has comido un platano?
 CHI: &pa [] plátano?
 %pho: pa pátano.
 *CHI: no. [+ exc]
 %exp: deajo de transcribir, la logopeda pregunta por lo que ha comido y el
 niño dice sí o no.
 *THE: a ti te gustan las lentejas?
 *CHI: &ee yogur.
 %pho: ee guahabú
 *THE: yogur?
 *CHI: <yogur>. [+ rep]
 %pho: jogúr

%exp: deajo de transcribir, la logopeda pregunta y el niño reponde con sí y no o repite lo último que ha dicho la logopeda.

%com: cambio de actividad. la logopeda saca fichas con fotos de alimentos. es lenguaje inducido.

@End

@Begin

@Participants: CHI I06 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I06/3;0.0/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female////Investigator//

@Date: 30-JAN-2013

@Location: unkonwn

@Situation: unknown

*INV: quieres que cantemos una canción?

*INV: me quieres contar un cuento?

*CHI: @na cinitia. [?]

%pho: na: Oini:ta

*INV: no he entendido, qué has dicho?

*CHI: una sirenita.

%pho: una sieita

%com: vocalización casi nula en la pronunciación

*INV: ah, el de la sirenita, ese me lo cuentas después.

*CHI: uh, cuál?

*INV: el que tú quieras, tú cuál me quieres contar?

*CHI: no, te quiera tú.

%pho: no, te ke:a tu

*INV: el que yo quiera.

*INV: el de la rana lola, lola se va a la luna.

*CHI: no tengo.

*INV: no está?

*INV: cuéntame el sábado con Inés, qué has hecho?

*CHI: <pero es que> [?] no me acuerdo con Inés [/] no me acuerdo.

%pho: peo eh ke

*INV: te has ido al macddonald?

*CHI: 0.

%gpx: no.

%act: dice que no con la cabeza.

*INV: no, te has quedado en casa?

*INV: has ido al parque de los pijos?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: asiente con la cabeza.

*INV: sí, entonces sí te acuerdas.

*CHI: sí.

%com: pronunciado con un volumen muy bajo

*INV: y qué has hecho en el columpio de los pijos?

*INV: no me quieres contar? pues dime no te quiero contar, Adriana.

*CHI: no <te quiero> [?] contar.

%pho: no kiero: conta:

*INV: por qué no me lo quieres contar?

*CHI: xxx xxx, porque no tengo ganas.

*INV: no tienes ganas?

*INV: porfi, bicho feo, bicho feo.

*INV: María te tiene que estar echando de menos.

*CHI: qué?

*INV: la seño María te tiene que estar echando de menos.

*CHI: pero ayer vinía y seño Juana.

%err: hiperregularización.

*INV: no me digas y era la seño Juana.

*CHI: y xxx xxx chuches.

*INV: y le has dado un besito?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: asiente con la cabeza.

*INV: oh, qué bien, estaría muy contenta.

*INV: y un abrazo también le diste a la seño Juana?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: asiente con la cabeza.

*CHI: solo besitos.

*INV: qué bien, Manu.

*INV: venga, vamos a terminar estos, vale, Manu, que falta poquito.

*INV: ya lo terminamos, que tengo tu sorpresa.

*INV: a ver, te la enseño, mira a ver.

*INV: una pista, está dentro de un huevo, mira.

*INV: qué es?

*CHI: un <huevo> [?].

%pho: un ebo

*INV: pero qué hay dentro del huevo?

*CHI: xxx huevo, pájaros.

*INV: no, no, no, adentro del huevo está la sorpresa, ah, ah.

*CHI: yo la quiero.

*INV: ah, bueno, ahora te la doy, espérate.

*INV: venga.

*CHI: <yo quiero> cantar canción.

%pho: eo keo canta:h cansión

*INV: venga, qué canción quieres cantar?

*CHI: <sa bigao> [?]

%com: no se entiende nada, quiere decir se ha olvidado

*INV: cuál?

*CHI: <sa bigao> [?] canción.

%pho: Kación.

*INV: dos? si me la he olvidado en mi casa, no las he traído las canciones.

*CHI: por qué?

*INV: tú quieres cantemos la del sapito?

*INV: cuál quieres cantar, la del cocodrilo?

*CHI: eh [/] eh, que <esta> [?] canción no me acuerdo canción.

*INV: no te acuerdas de las canciones, ninguna?

*CHI: no la he visto.

*INV: pero bueno, no pasa nada, yo te las digo.

*INV: está la del cocodrilo, la del pirata, la del sapito, la de la bruja,
la de las manos.

*CHI: <es que> [?]

%com: ininteligible

*INV: entonces, cuál quieres cantar?

*CHI: eh [/] eh [/] manos.

*INV: la de las manos.

%com: la investigadora canta

*CHI: xxx esa la cantó yo <en el> [?] cole.

*INV: sí, la misma?

%com: la investigadora sigue cantando y la niña trata de repetir sin éxito

*INV: no te la sabes, venga la de tico.

*CHI: eh <que yo no sabe> [?].

%pho: ke o o ae

*INV: tico, tico, esa te la sabes.

*CHI: venga.

*INV: te toca a ti, dímelo te toca a ti.

*CHI: me [/] me toca a mí [//] toca a ti.

*INV: tico tico tico tico ti tico ta tico tico tico ta

*INV: venga, te toca a ti.

*CHI: tico tico tico tico taaa tico taa tico tico tico tico.

%act: la niña muerde el dedo a la investigadora.

*INV: pero qué has hecho, por qué me has mordido el dedo?

*INV: tú estás loca.

*CHI: xxx xxx.

%com: la niña tose.

*INV: qué, qué quieres?

*CHI: otra vez.

*INV: por qué?

*CHI: porque sí.

*INV: no tengo ganas.

*CHI: una más.

*INV: vale.

%com: la investigadora vuelve a cantar la canción tico tico

*INV: qué quieres?

*CHI: me toca a ti.

*INV: venga, te toca a ti, venga me toca a mí.

*CHI: <no> [?], tico tico tico ta ta tico ta tico tico tico.

*INV: pero que no me vas a moder el dedo, que no quiero que me muerdas el
dedo, que no, que me duele.

*INV: qué asco, qué asco, XXX, me encanta tu lazo azul.

*CHI: no xxx xxx, no <me voy> [?] a comprar uno.

%pho: no ta etinio, no e oi a kompra: uno

*INV: no, por qué?

*CHI: porque no hay xxx eso es nueva que me [//] una tienda que me [//] que
es<muy seca> que no puede comprar porque me he comprado.

*CHI: a xxx [/] a xxx [//] a <los reyes magos> [?].

%pho: a gogo, a gogo, a gos regues magos

*INV: te lo han regalado los reyes magos

*CHI: y me he hecho [//] y [//] y yo <los ha visto> [?] <una cosa que sirve
para bailar> [?].

%pho: ua koa ke ive para ailar

%com: pronunciación casi ininteligible

*INV: y qué era, un vestido, una falda, qué era?

*CHI: una <vestido> [?].

%pho: ua estío

*INV: cuidado, que se cae.

*CHI: un vestido que tiene xxx <botón para separar> [?] xxx.

*INV: sí, tiene botones, qué bonito, qué cosa rara, tiene botones.

*CHI: sí, me voy a comprar mañana otro <igual> [?].

%pho: e oi a Kompra: añana otro ial

*INV: bueno, si te portas bien.

*CHI: para mi, no pa ti.

*INV: si te portas bien.

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: la niña asiente con la cabeza y rechista.

*INV: fata poco.

*CHI: no, falta mucho.

%com: la niñña no quiere seguir con la actividad y la misma se da por
finalizada.

@End

@Begin

@Participants: CHI I07 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I07/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Id: spa/ALSIC/The/female////Therapist//

@Date: 21-SEP-2011

@Location: aula

@Situation: se encuentran el logopeda y el investigador junto al niño

*THE: Hugo (.) ayer (.) qué hiciste?

*CHI: ayer.

%pho: ayez

*CHI: hoy, voy [?] 0 cole.

%pho: bo kóle.

%com: no parece entender la pregunta

*THE: hoy?

*CHI: martes.

%pho: ma:te:

%com: La logopeda no entiende que diga "hoy" y por eso se lo pregunta; el niño cree entender que le está preguntando qué día es hoy

*THE: no.

*THE: ayer fue jueves.

*CHI: jueves. [+ rep]

%pho: xuébe:

*THE: sí.

*THE: y qué hiciste?

%com: el niño tarda bastante en contestar

*CHI: &e &etap un polo.

%pho: e etap un polo

*THE: te comiste un polo?

*CHI: ahí.

*CHI: esté [?] un leones.

%pho: eté un leone:

CHI: un [] leones.

%com: se señala con el dedo el dorso de la mano. Quizás quiera mostrar que se pegó una calcomanía de leones

*THE: de leones?

%com: La logopeda parece no entender qué le está contando

*THE: y con quién fuiste?

*CHI: y este también.

%pho: y ete tamién

%com: se señala ahora el dorso de la otra mano

*THE: y este quién es?

*CHI: a 0 parque.

%pho: a páke

%com: respuesta no cooperativa.

*THE: fuiste al parque?

*CHI: con Iker.

%com: es curioso observar cómo el niño lleva la conversación hacia lo que él quiere decir.

*THE: con Iker, quién más?

CHI: con &o [] sombrero.

%pho: con o sombéo

%gpx: se señala la cabeza.

%com: se refiere a que su hermano Iker llevaba un sombrero.

*CHI: xxx.

%pho: paa balá:

*THE: quién iba más?

*THE: la mamá?

*CHI: no.

*CHI: con Iker.

*THE: Iker y fuiste +//.

*CHI: con el Carlos.

%pho: con e Ca:los

*CHI: 0 llama Carlos.

%pho: llama Ca:los

%com: enfatiza cómo se pronuncia el nombre de su amigo, pero no utiliza la

particula "se"

*THE: y quién más?

*CHI: y [x 4].

*CHI: Juan Carlos.

%pho: xuan Ca:los

*THE: y qué hiciste en el parque?

*CHI: con Iker.

%com: respuesta no cooperativa. Parece no entender la pregunta, así que la

logopeda le ofrece un respuesta a modo de ejemplo

*THE: ¿cantabas?

*CHI: no.

*CHI: &e con Iker.

*THE: pero qué hiciste en el parque?

*CHI: sí.

%com: respuesta no cooperativa.

*THE: tú qué hacías?

%com: la logopeda utiliza el signo "hacer" en LSE

*CHI: Está [?] jugando.

%pho: ta xugando

%com: no es seguro si utiliza el verbo en infinitivos o conjugado.

*THE: jugando.

*THE: a qué?

*CHI: <&co> [x 5] [/] con tortuga [?].

%pho: ko, ko, kon, ko, ko túga.

*THE: con tortugas?

*CHI: sí.

%com: interviene la INV y le susurra a la logopeda que tal vez se refiera a un tobogán;
inmediatamente el niño hace el signo de tobogán

*THE: en el parque, a qué jugabas?

%com: lo acompaña con LSE. Al niño le cuesta responder

*CHI: &a &co &y &e con ese nene, con eduardo.

%pho: kon ese nene ko eduardo.

%com: Más adelante se oye una voz que dice Eduardo.

*THE: con coches?

*CHI: 0 coche, no.
%com: 02:31
*THE: pero a qué jugabas?
*CHI: con 0 sombrero.
%pho: co sombéo
CHI: lo [] sombrero.
%pho: o sombéo.
*THE: un sombrero llevaba Hugo?
CHI: a [] Iker.
*THE: Iker llevaba un sombrero.
*CHI: para &bola.
%pho: para bola:
*CHI: a playa.
%pho: a balaya.
*THE: para ir a la playa.
*CHI: para &balá.
%pho: para balá
*CHI: &pez su cole.
%pho: pez su kóle
*THE: en su cole.
CHI: el Iker 0 el [] Carlos.
%pho: el Iker el Ca: los
CHI: 0 llama el [] su papa.
%pho: llama e: su papá.
*CHI: juan+carlos.
%pho: Uan Ca:los
*THE: su papá se llama Juan Carlos [/] muy bien.
*THE: y tu mamá dónde estaba?
*CHI: la mamá de [?] Carlos se [?] llama Lola.
%pho: la mamá e ka:los eama Lola
*THE: se llama Lola.
*THE: pero tu mamá dónde estaba?
*CHI: ahí.
%gpx: señala la puerta.

%com: lo dice muy flojito. Parece entender que le pregunta dónde está
ahora, así que señala la puerta pues su madre está fuera de la sala

*THE: ayer.

%com: la logopeda emplea el signo de "ayer"

*CHI: trabajando.

%pho: taaxándo

%com: usa el signo a la misma vez que lo dice.

*THE: muy bien.

*THE: tu mamá estaba trabajando.

*CHI: sí.

*CHI: y [x 3].

%com: la logopeda le obliga con un gesto a que la mire cuando habla

*CHI: hoy.

*CHI: &e [x 3] con [?] sombrero con gusanitos.

%pho: e ko sobero ko kos uanító.

*CHI: &a &uao gusanitos.

%pho: a uao usanito:

*THE: con gusanitos?

*CHI: a Iker y a Hugo.

*THE: y hoy dónde vas?

*CHI: &a [x 3] 0 parque [?].

%pho: a parkezió.

*THE: al parque.

*CHI: a parque.

%com: el niño dice <parqueció> en las dos ocasiones en las que se refiere
a parque. No se sabe si omite la l de al o solo dice la preposición.

*CHI: &co &ta &ko &ta comprado.

%pho: ko ta ko ta komprao.

*THE: a comprar?

*CHI: sí.

*THE: y qué vas a comprar?

CHI: &a [] círculo para bailar [?] a Iker.

%pho: a zi:kulo para balar a Iker

*THE: un círculo?

*CHI: para Iker.
*THE: un círculo para ponérselo a Iker?
*CHI: los zapatos de color rojo.
%pho: lo zapato: de color rojo
%com: la r aparece con vibración simple
*THE: zapatos de color rojo, muy bien.
*CHI: a Iker.
*THE: pero es que fuiste a la fiesta del colegio?
*CHI: a [?] Iker.
%com: puede querer decir <el iker>, parece decir siempre los nombres con el artículo.
*CHI: y carlos.
*CHI: de su amigo.
*THE: tú fuiste a la fiesta del cole?
*CHI: sí.
*THE: y qué hiciste?
*CHI: con [?] ese [?] nene [?].
%pho: ko se nene.
*THE: hubo muchos niños o pocos?
*CHI: o pocos. [+ rep]
%pho: o pokó
%com: creo que en este caso repite lo último que dice la logopeda.
*THE: hubo pocos niños en la fiesta?
%com: le hace el signo de pocos
*CHI: no mucha [x 2].
*THE: ah muy bien.
CHI: mucha [] niños.
*THE: Hugo bailó?
*CHI: sí.
*THE: sí, estuviste bailando?
*CHI: Iker 0 pequeño.
%pho: iker meñeno
*THE: Iker es un pequeño.
*THE: y tú pequeño?

*CHI: no.

*CHI: grande.

%pho: yánde

*THE: tú eres grande.

*CHI: Iker es pequeño.

*THE: muy bien.

@End

@Begin

@Participants: CHI I08 I Target_Child, INV Investigator, MOT Mother

@Id: spa/ALSIC/I08/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Date: unknown

@Location: casa del niño

@Situation: se encuentran el investigador, la madre y el niño, la madre
sujeta al niño entres sus brazos

*CHI: el dos siete y ocho.

%act: el niño está jugando con cartas coleccionables

*INV: y esa la tienes, XXX, o no la tienes?

*CHI: no la tienes.

%err: no la tengo

*INV: no la tienes?

*CHI: que xxx.

*MOT: de verdad que es que no lo entiendo, cómo tiene esa capacidad.

%com: se refiere a la capacidad de retentiva por parte del niño de los
números de las cartas coleccionables

*INV: es que tienes muchas cartas.

%com: al niño

*MOT: es que son muchas, pero es ademas son todas muñecajos que no son
familiares, son todos muñecos raros.

%com: la madre contesta por su hijo

%act: mientras el niño juega con el micrófono de la investigadora

*INV: bueno, pues mira.

*CHI: @chuuu.

%act: el niño se acerca al micrófono y finge un grito

*MOT: siéntate, Rafa, sientáte y dame esas cartas que están repes [/] dame
esas que están repes.

*INV: y con estas repes qué hacías, Rafa?

*MOT: a ver qué número son esos.
%com: le da al niño en el hombro y lo distrae de las preguntas de la investigadora para que ordene las cartas
*CHI: la tiene.
*INV: y rafa, y con esas repes qué hacemos?

*CHI: pues [/] pues a cambiar.
%pho: po: po: a kambia:
*INV: ah, sí, y con quién las cambias?
*CHI: con Pablo y Álvaro.
%pho: con pabo y avaro
*INV: ah, con Pablo y Álvaro?
*CHI: <me parece que tengo> [?] otras cartas.
%pho: paeque engo
*INV: espera, espera, que te ayudo, que tú no llegas.

*CHI: <parece> que tengo otras.
%pho: paeque
*INV: vamos a coger la caja azul.
*CHI: <parece> [?] que, sí, pero esto es de Pokémon.
*INV: ah, esas no son de Pokém?
*MOT: no, pero coge las de invisimaslz.
*INV: toma, son estas.
*CHI: sí.
*MOT: ya hemos terminado.
*CHI: sí, <lo que> [?] pasa es que tengo mucho.
*INV: y Pablo y Álvaro también tienen muchas?
*CHI: qué?
*INV: Pablo y Álvaro también tienen muchos?
*CHI: parece que tengo xxx.
%pho: paece que tengo xxx
%com: xxx podría ser invisimalsz
*INV: esas son de invisimalsz?
*CHI: sí.

*MOT: y todas esas cómo son [/] todas esas?

*MOT: todas esas son repes.

*INV: todas esas las tienes ya, Rafa?

*CHI: parece que sí.

*MOT: el parece es xxx.

*INV: parece que sí.

%com: risas de la madre y la investigadora

*MOT: el parece es continuo y la z ya adjudicada pero por completo.

*INV: y qué pasa, que me has dicho que el lunes tienes vacaciones?

*CHI: sí.

*INV: sí?

*CHI: sí.

*INV: sí, y qué vacaciones, por qué?

*CHI: <que> [?] sí.

*INV: sí, pero qué vacaciones son, que yo no tengo vacaciones, yo no tengo

*MOT: así no te escucha.

%act: el niño está jugando con el pelo de la madre, simula que le muerde y
no puede contestar

*CHI: a <Junquera> [?!]

%pho: llunlle:a

*INV: a Junquera! Anda, qué bien!

*MOT: no, lo que pasa que el domingo pasado Marta, su prima, hizo la primera
comuni3n y el lunes no fuimos al cole ni fuimos a trabajar ni
hicimos nada, entonces 3l piensa que todos los lunes ya van a ser
iguales.

*INV: pues me parece a m3 que no, me parece a m3 que el lunes vas a ir al
cole.

*MOT: y yo a trabajar, dile a Esther, Esther hemos estado en Granada.

*CHI: Granada!

%com: el ni3o grita, da muestras de dispersi3n debida al cansancio

*MOT: c3mo se llama la se3o de Granada que es logopeda, c3mo se llama?

*MOT: te acuerdas que te hac3a muchas preguntas?

*CHI: <Granada> [?!]?

%pho: nanada

*MOT: sí.

%act: el niño le susurra algo imperceptible al oído de su madre para que esta le diga el nombre de la logopeda granadina y la madre se lo dice

*MOT: se llama Alba.

*CHI: Alba!

%com: girtando.

*MOT: y Alba qué te decía, qué te decía Alba, Rafa?

*INV: qué te dice Alba?

*CHI: xxx, <ahora no> [?] hablar!

%pho: aoano

%act: el niño tiene la botella de agua en la boca con lo que su discurso es prácticamente ininteligible.

*MOT: saca eso ya.

*MOT: tú le puedes decir a Esther que estás leyendo ya?

*CHI: <parece que> [?].

%act: el niño se levanta a coger un libro y acaba la sección de lenguaje espontáneo propiamente dicha, ya que a continuación el niño se dedicará a repetir tareas de su libro de lectura.

@End

@Begin

@Participants: CHI I09 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I09/3;0.0/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female////Investigator//

@Date: unknown

@Location: casa familiar

@Situation: la investigadora y la niña hablan y pinta al mismo tiempo.

@Comment: la niña se muestra especialmente relajada y comunicativa por lo que desarrolla una conversación verdaderamente fluida con la investigadora

*INV: bueno, María, qué vamos a hacer?

*CHI: a pintar.

*INV: quieres pintar?

*CHI: sí

*INV: pero yo no traigo dibujos para pintar.

*CHI: sin dibujo?

*INV: traigo bolis de colores, pintamos?

*CHI: sí.

*INV: a ver, qué vamos a pintar?

*INV: toma.

%gpx: le da un bolígrafo a la niña.

*INV: te gustan mis bolis?

*CHI: sí.

%gpx: la niña trata de abrir el bolígrafo pero no parece conseguirlo

*INV: a ver, espera, trae.

*CHI: aquí es!

%gpx: la niña por fin consigue abrir el bolígrafo

*INV: ahí es, sí, sí.

*INV: venga, vamos a pintar, qué pintamos, una flor?

*CHI: una flor.

*INV: venga, muy bien.

*CHI: una flor.

*INV: sí (..) muy bien (..) ah, el palito.

*CHI: hacemos una mariposa.

%pho: hasemos una maiposa

*INV: venga, vamos a hacer una mariposa (.) así, a ver si te gusta mi mariposa.

*INV: es una mariposa, qué es?

*CHI: no (..) una bruja.

*INV: esto es una bruja?

*CHI: no!

*INV: ah, qué hay que pintar una bruja?

*CHI: sí.

*INV: uy, yo no sé pintar una bruja (.) tú sabes?

*CHI: sí.

*INV: venga, a ver, pintala.

*CHI: yo tengo un curxx [/] yo sé < dibujar un pulpo > [?].

%pho: siujá un purlpo

*INV: venga, un pulpo?

*CHI: sí va a hacer un pulpo.

*INV: ah, un cuerpo?

*CHI: un cuerpo del pulpo.

%pho: pulrpo

*INV: ah, el cuerpo del purlpo.

*CHI: y el pulpo va xxx.

*INV: ah, los ojos, estos son los ojos?

*CHI: sí y la <lengua no la sabes > [?] (..) xxx.

*CHI: mira, mi mamá me ha pintado esas xxx.

*INV: ah, tu mamá te ha pintado el cuarto?

*CHI: y esas dos camas [/] dos camas va a traer.

*INV: te ha traído dos camas, por qué?

*CHI: porque [/] porque sí para [/] para la noche me <despierta > [?] y [/] y [/] y me acuesto en pijama y me he quedado dormida.

%pho: espiehta ormía

*INV: ah, por la noche te has despertado, te has puesto el pijama y te has quedado dormida en esta cama y esta de quién es?

%gpx: señalando la cama de al lado.

*CHI: de cuando era bebé.

*INV: qué mamá tiene un bebé? vas a tener un hermanito? y estás contenta?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: asiente con la cabeza.

*CHI: está muy contenta.

INV: sí? vas a cuidar del hermanito?

*CHI: sí, yo tengo dos ropa.

%act: señala con la mano al menos seis prendas distintas.

*CHI: y mi hermanito tiene un bikini pequeño.

*INV: ya le han comprado un bikini pequeño a la hermanita?

*CHI: sí, yo cuando sea grande soy grande y soy una niña grande.

*INV: tú eres una niña grande, sí, y la hermanita cuando nazca va a ser
chiquitita, a qué sí?

*CHI: 0.

%gpx: sí.

%act: asiente con la cabeza.

*INV: sí, va a ser chica.

*CHI: cuando duerme ella en su cuna e de mamá aquí estoy yo [/] y aquí estoy
yo.

%tim: 4:06

@End

@Begin

@Participants: CHI I10 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I10/3;0.0/male/female////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/male////Investigator//

@Date: unknown

@Location: casa familiar

@Situation: se encuentran la investigadora y la niña

*INV: venga, a ver, qué marioneta quieres?

%act: la investigadora está colocando el equipo de grabación adecuadamente

*CHI: qué es lo que estás haciendo?

*INV: el micro.

*CHI: y para qué?

*INV: para que hables (.) tú.

*CHI: así?

*INV: así, así por ejemplo puedes hablar.

*CHI: hablar?

*INV: hablar así, qué marioneta tienes tú?

*CHI: <este> [?].

%pho: yeche

*INV: ese? (.) y yo este?

*INV: puedes?

*CHI: no.

*INV: haz así con la mano.

%act: insta a la niña a que extienda la mano para que ella le pueda colocar adecuadamente la marioneta de mano.

*INV: ponemos el dedito gordo aquí, estos dos (.) a ver, dos deditos por aquí (.) aaaquí (...) y los otros dos en la cabeza, así.

*CHI: sí.

*INV: y ahora yo.

*CHI: hola, xxx que xxx.

%com: ininteligible

%act: gesticula con la marioneta enfundada en la mano

*INV: hola, gatito.
*CHI: no, yo soy el gato.
%pho: debilidad tonal
*INV: ah, eres un gato?
*CHI: sí.
*INV: hola, gato.
*CHI: hola [/] hola niño.
*CHI: es un xxx [x2].
%com: completamente ininteligible
*INV: cómo?
*CHI: se van a gato
*CHI: yo soy un gato.
*INV: y él quién es?
*CHI: oh, no [/] no puede.
*INV: no puedes el que?
*CHI: agarrar.
%comen: se refiere al micrófono.
%act: extiende la mano hacia el micrófono que tiene a su izquierda.
*INV: ya está.
*CHI: ahora aquí.
*INV: aquí? no, lo dejamos así.
*CHI: hola, te xxx.
%com: ininteligible
%act: nuevamente con la marioneta en la mano
*CHI: <soy Ana> [?].
%pho: so: á:a
*INV: hola.
*CHI: hola.
*INV: mira, nos [/] nos y le acaricia la cabeza, mira, al gatito le acaricia
la cabeza.
*INV: y el gato..
*CHI: hola.
*INV: qué hace el gato?
*CHI: <quieres> [?] comer en mi casa?

*INV: aah, que si quiero comer en tu casa? Sí, y qué vamos a comer?

*CHI: a la comida.

*INV: la comida, pero venga vamos.

*INV: y qué comida vamos a comer?

*CHI: la comida a xxx, <venga, vamos> [?].

*INV: vamos, vamos.

*CHI: aquí la comida.

*INV: aquí la comida?

*CHI: @fun!

*INV: venga, no, la comida aquí, aquí también.

%com: la investigadora trata de llevar la conversación nuevamente a la zona de enfoque de la cámara de vídeo.

*CHI: aquí en la casa.

*INV: claro, para que te vea la cámara cómo comes, ven aquí.

*CHI: hola, mamá.

*INV: hola.

*INV: y quieres bailar?

*CHI: yo quiero una xxx o un pollo.

%pho: io keo ua ku:a o un pollo

*INV: que quieres un pollo?

*CHI: sí.

*INV: ah, entero.

*CHI: @ahm [x5].

%act: la niña imita el gesto de comer y balancea a la marioneta como si lo hiciera en ese momento

*INV: ahm, pues yo quiero macarrones.

*CHI: @ahm [x5].

*CHI: anda, está <roto> [?].

%pho: anda, ta rodgo

*CHI: se ha roto!

*INV: se ha roto?

*CHI: le ha cortado <con un cuchillo> el lobo.

%act: pasando el dedo por la garganta como se se encontrara cortando un cuello.

*INV: le has cortado un cuchillo al lobo?

*CHI: sí.

*INV: anda!

*INV: y el cuchillo y el lobo?

*CHI: grande!

%act: gesticula con las manos para expresar que es muy grande

*INV: grande?

*CHI: grande cuchillo grande.

*INV: un cuchillo grande? y dónde estaba guardado ese cuchillo grande?

*CHI: porque sí, yo soy lobo.

*INV: y yo soy caperucita?

*CHI: porque come.

*INV: me vas a comer tú a mí?

*CHI: sí.

*INV: no.

*CHI: @ay [x4].

%act: la niña se pone a cuatro patas y balancea la cabeza como si de un lobo
deborando a su presa se tratase

*INV: qué miedo, que me come!

*CHI: adiós!

%com: balanceo de la marioneta indicando que el cuento ha acabado y que la
actividad también lo ha hecho.

@End

@Begin

@Participants: CHI I11 I Target_Child, INV Investigator

@Id: spa/ALSIC/I11/3;0.0/male/female///Target_Child///

@Id: spa/ALSIC/INV/male///Investigator///

@Date: unknown

@Location: consulta del investigador

@Situation: se encuentran el investigador y la niña

@Comment: tomamos como referencia los siete primeros minutos de lenguaje espontáneo

@Comment: el interés de la niña por la conversación es mínimo y es muy costoso para el investigador que entre en la conversación a pesar de sus esfuerzos reiterados, al punto de que en el minuto 4:45 se convierte en un ejercicio de narración elicitada a partir de un texto previo

*INV: hola, XXX, hola, cómo estás?

*INV: estás bien?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, oye, y qué llevas puesto, unos pantalones rosas?

*INV: quién te los ha comprado?

*CHI: la tita Eva y la mamá.

*INV: hala, y unas botas rosas.

*CHI: qué?

*INV: unas botas rosas también.

*CHI: <sí> [?].

*INV: las botas (.) y quién te ha comprado las?

*CHI: y tengo [/] y tengo una goma rosa.

%pho: y tego un goma dosa

*INV: oy, qué culi tu goma rosa, por Dios, vienes super guapa, vienes igual que las princesas, a que sí?

*INV: oye, y te has disfrazado?

*INV: te has disfrazado de princesa?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, cuándo?

*CHI: la princesa se ha manchado.

%pho: da pdincesa ce ha mandchado

*INV: se ha manchado el disfraz de princesa?

*CHI: sí, pero el vestido de princesa se ha manchado y los pantalones de princesa no están manachado.

%err: error de concordancia gramatical con el participio

*INV: ah, muy bien,, oye y dónde está la tita Eva?

*CHI: qué?

*INV: la tita Eva ha venido?

*CHI: no, está en la <venta o tienda> [?].

%pho: no, etá e a enta

*INV: está e la venta y cuándo va a venir?

*INV: yo creo que va a venir mañana.

*INV: mañana va a venir la tita Eva porque me lo ha dicho a mí por teléfono, que va a venir a verme.

*INV: bueno, y has ido hoy al cole o no?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: y qué has hecho hoy en el cole?

*INV: qué has hecho en el cole?

*CHI: no sé.

*INV: no sabes lo que has hecho en el cole?

*INV: habrás trabajado, no?

*INV: has trabajado?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, y qué has hecho, has pintado, has jugado, qué has hecho en el cole hoy?

*CHI: pintado.

*INV: has pintado, el qué has pintado, una Pepa Pig seguro.

*INV: qué has pintado?

*CHI: <yo o no> [?] ha pintado.

*INV: una Pepa Pig?

*CHI: no, he pintado un muñeco de nieve?

%pho: no e pintao un muneco de njeve

%com: con gran debilidad tonal

*INV: un muñeco de nieve, claro, porque hace mucho frío, porque es invierno,
a que sí?

*INV: y en verano, qué pintamos en verano [/] qué pintamos en verano?

*CHI: no sé.

*INV: qué podemos pintar en verano?

*INV: en verano pintamos una playa, una piscina.

*CHI: ha dicho la seño que voy a <pintar con un color> [?].

%com: la debilidad tonal del final del enunciado es extrema y hace casi
imposible la reconstrucción del mismo de no ser por las palabras del
terapeuta

*INV: con un color, sí?

*INV: oye, y mamá dónde está?

*CHI: mamá [x3] [/] mamá está [/] [x4] mamá está.

*INV: dónde está tu mamá?

*CHI: está en la casa.

%pho: ta la kaza

%com: gran debilidad tonal

*INV: en la casa, ha ido a la casa, y hoy ha trabajado mamá?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, hoy mamá ha estado trabajando y papá, dónde está papá?

*CHI: trabajando.

%pho: tjiaba:hando

*INV: también está trabajando, hala:.

*INV: oye, y tú has ido a la venta, este fin de semana a ver a la abueli y
al abuelo o te has quedado aquí en Granada?

*CHI: aquí en Granada.

*INV: y qué has hecho (.) has estado en el Serrayo Plaza comprando chuches?

*CHI: 0.

%gpx: sí

*INV: sí, y qué más has hecho?

*CHI: no sé.

%pho: no ze

*INV: no lo sabes, bueno pues vamos a coger un cuentecillo de Mickey.

*INV: a ver, cuál quieres, qué cuentecillo quieres, el de Mickey, el de pato
Donald, cuál quieres?

*CHI: el de Mickey.

%pho: el de miki

*INV: el de Mickey, el de Mickey?

*CHI: el de Minnie.

%pho: el de mini

*INV: ah, el de Minnie, que no lo habías visto, a ver, pues cuéntame el
cuento de Minnie, a ver.

%tim: 5:00

%com: a los cinco minutos de grabación la niña no se muestra participativa
en el ejercicio de espontáneo, por lo que el investigador decide
elicitar su narración a través de un cuento compuesto al menos por
imágenes (no sabemos si se encuentra también la versión con las
líneas de texto porque en el corpus el sujeto 218 solo cuenta con
muestra de audio), así que el ejercicio espontáneo acaba en este
punto

@End

@Begin

@Participants: CHI I13 I Target_Child, INV Investigator, MOT Mother

@Id: spa/ALSIC/I13/3;0.0/male////Target_Child//

@Id: spa/ALSIC/INV/female////Investigator//

@Id: spa/ALSIC/MOT/female////Mother//

@Date: 31-MAY-2017

@Location: despacho del investigador

@Situation: en el despacho del investigador se encuentran presentes el niño,
el investigador y la madre

*CHI: quiero foto.

%pho: kie:o fóto

*INV: quiero hacerle un foto, sí, qué estás pintando?

*CHI: no lo sé.

*INV: sí, estás pintando rosa?

*CHI: rosa.

*INV: y qué es eso, es una flor?

*CHI: no.

*INV: qué es?

*CHI: <es un corazón> [?].

*INV: ah, es un corazón, muy bien.

*INV: y qué es, es un león?

*CHI: no, un pollo.

%pho: pa:ya

*INV: es un pollo?

*CHI: sí.

*INV: pero es un pollo niño o un pollo niña?

*CHI: pollo.

%pho: pa:ya

*INV: un pollo niña.

*CHI: pollo.

*INV: y de qué color lo vas a pintar, todo de color rosa?

*CHI: sí, <el corazón> [?].

%pho: sí, e koa:ón

*INV: y cómo se llama eso que estás pintando ahora?
*CHI: eh, un <oso> [?].
%com: no queda claro si el niño se refiere verdaderamente a un oso.
%pho: eh, un oxx
*INV: el pico.
*CHI: el pico.
*INV: el pico, muy bien.
*INV: Bruno, hoy has ido al cole?
*CHI: sí.
*INV: cómo se llama tu seño, que yo no me lo sé.
%act: el niño dedica un tiempo a pensarlo, hasta que el investigador vuelve
a hacer la pregunta
*INV: cómo se llama tu seño?
*CHI: Elena.
*INV: Elena, ay, Elena, pero es tu seño Elena del cole de ASPANPAL?
*CHI: no.
*INV: no.
*CHI: Elena.
*INV: Elena, la del cole se llama Elena, es que da la casualidad de que se
llama Elena.
*INV: tus dos seños se llaman Elena, ah, muy bien.
*INV: y qué has hecho hoy, has dibujado en clase?
*CHI: sí.
*INV: has pintado? (.) te han enseñado alguna canción?
*CHI: sí!
*INV: sí, tú sabrías cantarme a mí una canción?
*CHI: sí!
%com: emite un grito fuerte.
*INV: a ver, qué canción?
*CHI: eh, pollo.
%pho: e, po:yo
*INV: la canción del pollo?
*CHI: sí.
*INV: a ver, cómo es la canción del pollo, que yo esa no me la sé?

*CHI: a <jugar> [?].
%com: cantando
*INV: a ver, cómo es, tú te la sabes, la sabe tu mamá?
*MOT: no, mamá no la sabe la canción.
*MOT: y qué has comido, le has dicho qué has comido?
*CHI: <macarrones> [?],
%pho: a:ao:es
%com: prácticamente ininteligible.
*MOT: cómo?
*CHI: <macarrones> [?].
%pho: a:ao:es
*MOT: macarrones?
*CHI: sí.
*MOT: con qué?
*CHI: ensaladas y todo tomate.
*MOT: tenían tomate los macarrones?
*CHI: sí.
*MOT: y tenían carne o atún?
*CHI: sí.
*MOT: sí qué, carne o atún?
*CHI: carne no.
%pho: ka:nne no
*MOT: carne no? atún!
*CHI: atún.
*MOT: tampoco?
*MOT: vaya,, y ha sido el cumple de alguien hoy?
*CHI: no.
*MOT: de quién fue el cumple el otro día?
*CHI: <de> [?] Mario.
*MOT: de Mario va a ser, todavía no.
*CHI: sí.
*MOT: cuántos años va a cumplir Mario?
*CHI: cinco.
*MOT: no, cinco tiene.

*MOT: tú cuántos tienes?

*CHI: <seis> [?].

%com: el niño aún piensa que le preguntan por Mario

*MOT: tú cuántos tienes?

*CHI: cuatro.

*MOT: cuatro?

*CHI: y <Mario tiene cinco> [?].

%pho: i Maio ie sinko

*MOT: y Mario tiene cinco, y Vicente?

*CHI: cinxx [//] seis.

*MOT: Vicente no tiene seis.

*CHI: cinco.

*MOT: cinco.

*INV: tiene cinco.

*INV: y tus amiguitos, cómo se llaman tus amigos?

*MOT: qué haces?

%act: el niño hace ademán de querer bajar de la silla

*INV: Vicente, Vicente es tu amigo?

*MOT: cómo se llama tu amigo del cole, cómo se llama?

*MOT: díselo a Sonia cómo se llaman tus amigos del cole de clase cómo se llama (..) eh, Bruno.

*CHI: xxx, mira.

%com: ininteligible

*MOT: qué bonito el lazo, pero cómo se llaman tus amiguitos.

*CHI: llevaba punto.

*MOT: cómo se llaman tus amiguitos del cole?

*CHI: Toñi, mira.

%com: modulando la voz de un modo cómico

*MOT: la cola.

*CHI: mira.

*MOT: la barbilla.

*INV: te llama Toñi.

*MOT: ahora me está empezando a llamar Toñi, como el otro me llama Toñi.

*INV: también tu hijo te llama Toñi, el mayor?

*MOT: el mayor me llama Toñi, sí, desde que tenía un año y poco.

*MOT: entonces este mamá pero me dice también Toñi.

*INV: te dice también Toñi.

*MOT: me está empezando a decir Toñi ahora.

*MOT: Bruno, cuidado que a mamá le haces daño, a mamá no se pega, eh.

*INV: Mira, mira, Bruno, a ver, de qué color quieres pintar el pollo?

*CHI: rosa.

*INV: rosa, y además de rosa podemos ponerle otro color.

*CHI: rosa.

*INV: mira, qué color es este?

*CHI: verde.

%pho: bel:de

*INV: muy bien, y este?

*CHI: azul.

*INV: muy bien, y este color?

*CHI: naranja.

%pho: na:an:xa

*INV: muy bien, y este cómo se llama?

*CHI: lila.

%pho: lí:a

*INV: lila, muy bien, y este?

*CHI: el marrón.

%pho: e madón

*INV: y este cómo se llama, cómo se llama este color?

*CHI: marrón.

*MOT: no.

*INV: este cuál es?

*CHI: marrón.

*MOT: no, ese no es marrón.

*INV: ne.

%com: la investigadora de pie a que el niño complete el nombre del color

*CHI: negro.

*INV: cuál quieres, qué color quieres?

*CHI: el rosa.

*INV: el rosa, no quieres ninguno de estos?
*CHI: sí.
*INV: lo quieres pintar todo rosa?
*CHI: sí.
*INV: ah, todo de color rosa.
*INV: pintas muy bien, quién te ha enseñado a pintar?
*INV: la seño Elena o tu mamá, quién te ha enseñado?
*CHI: Elena!
%pho: Ené:ná
*INV: Elena, sí?
*CHI: 0.
%gpx: sí
%act: asiente con la cabeza y la sonrisa
*MOT: sí.
*INV: y tú cuándo va a ser tu cumpleaños?
%act: el niño comienza a mostrar distraido y se da la vuelta
*INV: qué has hecho.
*CHI: lo he tachado.
*MOT: pues mira, escríbelo aquí abajo, aquí abajo ponlo.
*CHI: no.
*MOT: ponla ahí, Bruno, ponlo ahí.
*CHI: xxx Bruno.
%com: ininteligible
*MOT: pero ponlo aquí también.
*INV: que sabes escribir, Bruno?
*CHI: no.
*INV: no sabes escribir?
*MOT: no, que es no vale.
%com: la madre aclara que el niño sí sabe escribir pero que se está
refiriendo a que lo que acaba de escribiri no le ha quedado bien
*MOT: esa no te ha salido bien.
*INV: muy bien
%tim: 6 minutos

@End